

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

NELSO ANTONIO BORDIGNON

**IMPLICAÇÕES DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL
DE KOHLBERG NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre
2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

NELSO ANTONIO BORDIGNON

TESE DE DOUTORADO

**IMPLICAÇÕES DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL
DE KOHLBERG NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO**

Porto Alegre
2009

NELSO ANTONIO BORDIGNON

**IMPLICAÇÕES DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL
DE KOHLBERG NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
UM ESTUDO DE CASO**

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre
2009

TERMO E APROVAÇÃO

NELSO ANTONIO BORDIGNON

IMPLICAÇÕES DOS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG NA EDUCAÇÃO SUPERIOR UM ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 16 de julho de 2009.

Banca Examinadora:

Orientador Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera – FACED/PUCRS

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – FACED/PUCRS

Prof. Dr. José Arvedo Flach – Unilasalle/RS

Prof^a. Dr^a. Marília Costa Morosini – FACED/PUCRS

Prof. Dr. Edgar Zanini Timm – IPA/RS

Dedico este trabalho
aos meus pais,
Severino João Bordignon e
Elma Finger Bordignon,
que me educaram nos princípios e valores morais
e me iniciaram nos valores do Evangelho de Jesus Cristo
e na prática dos valores cristãos católicos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela vocação religiosa e ao magistério.

Aos meus pais, Severino João Bordignon e Elma Finger, que me educaram nos princípios e valores morais e me iniciaram na prática dos valores cristãos católicos e aos meus irmãos José, Marilene, Marli e Marilde pelo constante apoio e incentivo.

À Congregação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – Província Lassalista de Porto Alegre/RS – Brasil.

À Reitoria do Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas/RS, à Prof^a. Dirléia Fanfa Sarmiento, ao Prof. Mauro Lech, à Sr^a. Nádia Silva e aos professores que participaram da pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que me proporcionou a oportunidade dos estudos do Doutorado.

Ao Dr. Juan José Mouriño Mosquera por sua sabedoria e orientação neste tema de estudo.

Aos educadores que partilham a perspectiva de uma educação desenvolvida a partir dos valores éticos universais.

RESUMO

Esta tese em educação tem por objetivo identificar o nível e o estágio de desenvolvimento moral, em um Estudo de Caso, de um grupo de professores da Educação Superior. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa é a teoria do Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987). A investigação empírica se realiza no Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas, Rio Grande do Sul/Brasil. Os sujeitos da pesquisa são professores de Educação Superior com idade que varia de 33 a 65 anos, com tempo de magistério de 6 a 30 anos de experiência nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária, atuam em 17 cursos de graduação dos 28 oferecidos pela Instituição. A metodologia usada é a discussão de dilemas morais de Kohlberg, sendo usados três deles: o Dilema de Heinz, o Dilema de Joe e o Dilema do Dr. Jeferson (APÊNDICE E). Cada dilema compreende uma sucessão de situações às quais o pesquisado respondeu, apresentando sua justificativa para cada uma delas. Uma entrevista semiestruturada com cada um dos professores completou a avaliação dos dilemas morais. A análise dos dados coletados foi realizada com base na metodologia de Bardin, considerando-se as categorias de identificação, os níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Os 17 sujeitos foram identificados, sendo 11 (64,70%) no Nível Convencional – 5 (29,40%) no estágio 3 – Das Expectativas, Relações e Conformidades Interpessoais e 6 (35,30%) no Estágio 4 – Da Preservação do Sistema Social e da Consciência; e 6 (35,30%) sujeitos no Nível Pós-convencional, todos no estágio 5 – Do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais. Os resultados e as conclusões da pesquisa discutem as interfaces das respostas dos sujeitos relativas ao estágio de desenvolvimento moral, à sua vivência educativa e aos reflexos na educação, além de realizar uma síntese do que pensam e como atuam em relação à educação moral na educação superior. Apresenta-se, também, uma proposta de educação moral a partir da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg como possibilidade e potencialidade na perspectiva da formação moral de educadores.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Consciência moral. Educação moral. Ética. Moral. Estágios de justiça. Formação de professores. Educação superior.

ABSTRACT

This thesis in education aims to identify, in a Case Study, moral development level and stage of a group of Graduation professors. The base reference theory for the search is the Moral Development theory of Lawrence Kohlberg (1927-1987). The empirics investigation is performed in a *Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas, Rio Grande do Sul State/Brasil*. The aim subjects are Graduation professors in age between 33-65 years old, with teaching experience between 6-30 years in teaching, searching, extension and university administration areas, working in 17 graduation courses in the 28 which are offered by the institution. The methodology is the discussion of moral dilemmas of Kohlberg, using three of them: Heinz's Dilemma, Joe's Dilemma and Dr. Jeferson's Dilemma (APENDICIS E). Each dilemma contains a succession of situations which the searched subjects answered, presenting their justification for each of them. A semi-structured interview with each one of the professors completed the evaluation of moral dilemma. The assay of collected data was done using the Bardin's methodology, considering the identification categories, the moral development levels and stages of Kohlberg. The 17 subjects were identified in 11 (64,70%) in Conventional Level – 5 (29,40%) in Stage 3 – Expecting, Relations and Interpersonal Conformities and 6 (35,30%) in Stage 4 – Preservation of Social System and the Conscience; and 6 (35,30%) subjects in Post Conventional level, all of them in stage – The Social Contracts or the Utility and Individual Rights. The results and conclusions of the search discuss the interface of the subjects' answers related to the moral development level, their educative experience and the reflexes in education; they also sum up what they think and how they act in moral education in the graduation level. It presents a proposal of moral education from Kohlberg's moral development theory as possibility and potentiality in the perspective of moral formation of teachers.

Key Words: Moral development. Moral conscience. Moral education. Ethics. Moral. Justice stages. Professor formation. Superior education.

RESUMEN

Esta tesis en educación tiene por objetivo identificar el nivel y el estadio de desarrollo moral, en un Estudio de Caso, de un grupo de maestros de la Educación Superior. El referencial teórico que fundamenta la pesquisa es la teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1927-1987). La investigación empírica se realiza en el Centro Universitário La Salle – Unilasalle – Canoas, Rio Grande do Sul/Brasil. Los sujetos de la pesquisa son profesores de Educación Superior con edad de 33 hasta 65 años, con tiempo de magisterio de 6 hasta 30 años de experiencia en las áreas de enseñanza, investigación, extensión y administración universitaria, actúan en 17 cursos de graduación de los 28 ofrecidos por la Institución. La metodología usada es la discusión de dilemas morales de Kohlberg, siendo usados tres de ellos: el Dilema de Heinz, el Dilema de Joe e el Dilema del Dr. Jeferson (APÉNDICE E, p. 269). Cada dilema comprende una sucesión de situaciones a las cuales el pesquisado respondió, presentando su justificativa para cada una de ellas. Una entrevista semiestructurada con cada uno de los profesores completó la evaluación de los dilemas morales. El análisis de los datos colectados fue realizado con base en la metodología de Bardin, considerándose las categorías de identificación, los niveles y estadios de desarrollo moral de Kohlberg. Los 17 sujetos fueron identificados, siendo 11 (64,70%) en el Nivel Convencional – 5 (29,40%) en el estadio 3 – De las Expectativas, Relaciones y Conformidades Interpersonales y 6 (35,30%) en el estadio 4 – De la Preservación del Sistema Social y de la Conciencia; y 6 (35,30%) sujetos en el Nivel Pos-convencional, todos en el estadio 5 – Del Contrato Social o de la Utilidad y Derechos Individuales. Los resultados y las conclusiones de la investigación discuten las interfaces de las respuestas de los sujetos relativas a la etapa de desarrollo moral, a su vivencia educativa y a los reflejos en la educación. Por su vez, se hace una síntesis del que piensan y como actúan en relación a la educación moral en la educación superior. Preséntase, también, una propuesta de educación moral a partir de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg como posibilidad y potencialidad en la perspectiva de la formación moral de educadores.

Palabras-claves: Desarrollo moral. Conciencia moral. Educación moral. Ética. Moral. Estadios de justicia. Formación de profesores. Educación superior.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos termos Moral e Ética.....	47
Quadro 2 - Síntese dos conceitos de ética através da história.....	62
Quadro 3 - Paralelos ideais dos componentes cognitivos e afetivos segundo Piaget	71
Quadro 4 - Classificação do juízo moral em níveis e estágios de desenvolvimento	76
Quadro 5 - Quadro dos códigos - Descrição e aspectos – Categorias morais	77
Quadro 6 - Os estágios conforme intenções e consequências em respostas ao dilema moral de Heinz.	78
Quadro 7- Os estágios e o valor da vida	91
Quadro 8 - Informações sobre os sujeitos.....	143
Quadro 9 - Relação da idade e os níveis e estágios de desenvolvimento moral ...	229
Quadro 10 - Relação do tempo de magistério na educação superior e os níveis e estágios de desenvolvimento moral	230
Quadro 11 - Relação do gênero dos sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvi- mento moral	231
Quadro 12 - Relação entre a área de conhecimento da atuação do 1º. Curso dos sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvimento moral	232
Quadro 13 - Os estágios conforme intenções ou significados e consequências em respostas ao dilema moral de Heinz – Sujeitos da pesquisa	233
Quadro 14 - Os estágios e o valor da vida – Sujeitos da pesquisa	236
Quadro 15 - Os estágios e o valor da autoridade – Sujeitos da pesquisa.....	237

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Idade dos sujeitos	144
Gráfico 1 - Idade dos sujeitos.....	145
Gráfico 2 - Gênero dos sujeitos.....	146
Tabela 2 - Estado civil	146
Gráfico 3 - Estado civil	147
Tabela 3 - Tempo de magistério.....	148
Gráfico 4 - Tempo de magistério	148
Tabela 4 - Cursos de atuação	149
Gráfico 5 - Cursos de atuação.....	150
Tabela 5 - Disciplinas que lecionam.....	151
Gráfico 6 - Disciplinas que lecionam	152
Tabela 6 - Áreas do conhecimento, cursos e disciplinas.....	153
Tabela 7 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos	156
Tabela 8 - Relação das áreas do conhecimento, cursos de atuação, níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos, idade e tempo de magistério..	159

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	27
2.1. ANTROPOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO MORAL..	27
Estrutura e relações fundamentais do ser humano	28
Potencialidades do ser humano e sua expressão	36
Unidade fundamental do ser humano: estrutura fundamental e expressão	41
2.2. MORAL E ÉTICA.....	44
Moralidade e Eticidade.....	44
Conceito de Ética através da História	48
O novo nascimento da ética: a bioética.....	57
2.3. O DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG	63
Dados biográficos e aspectos introdutórios.....	63
A construção moral da criança segundo Piaget	68
Teoria do desenvolvimento moral	72
Os estágios de raciocínio moral e a justiça	98
Estágio 1 – Moralidade Heterônoma	100
Estágio 2 – Moralidade Instrumental Individual e de Troca.....	101
Estágio 3 – Moralidade das Expectativas Interpessoais Mútuas.....	103
Estágio 4 – Preservação do Sistema Social e da Consciência	104
Estágio 5 – Moralidade do Contrato Social	106
Estágio 6 – Moralidade de Princípios Éticos Universais.....	108
A aplicação da teoria na educação moral	109
3 METODOLOGIA	124
Tipo de pesquisa	126
Instrumentos e procedimentos para a pesquisa.....	134
Análise dos dados	138

4. RESULTADOS DA PESQUISA.....	142
Informações e características dos sujeitos.....	144
A Instituição.....	155
Análise dos níveis e estágios de desenvolvimento moral	156
Nível pré-convencional.....	161
Estágio 1 - O estágio do castigo e da obediência – Moralidade heterônoma.....	162
Estágio 2 – O estágio de objetivo instrumental individual e de troca.....	165
Nível convencional	169
Estágio 3 – Das expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal	171
Estágio 4 – Da preservação do Sistema Social e da Consciência	186
Nível Pós-convencional.....	197
Estágio 5 – Contrato Social e dos Direitos Individuais	202
Estágio 6 – Princípios Éticos Universais	212
Análise específica dos dilemas morais.....	216
Relações entre dados e resultados da pesquisa.....	229
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	256
APÊNDICES	262
APÊNDICE A – Termo de Autorização – Pró-reitoria Acadêmica.....	262
APÊNDICE B – Ofício e Informações aos Professores	263
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	264
APÊNDICE D – Dados de Identificação	265
APÊNDICE E – Dilemas Morais	266
APÊNDICE F – INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES	
A (SIM ou NÃO)	275
APÊNDICE G – INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS – JUSTIFICATIVAS DAS	
RESPOSTAS (NÍVEIS E ESTÁGIOS MORAIS)	280

1. INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado está vinculada à linha de pesquisa de Ensino e Educação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Tal linha de pesquisa estuda o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, proporcionando elementos para tomada de decisões relativas a transformações no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, enfatiza a educação e a formação de professores. Dentre outros temas inseridos na educação e formação de professores, esta tese aprofunda o desenvolvimento moral.

O tema focaliza o desenvolvimento moral de docentes da educação superior e suas interfaces com a sua forma de pensar e agir em relação à educação moral nesse nível de ensino. O foco da problemática que se coloca é a partir de que valores, princípios e níveis de consciência moral estão circunscritas a vida e a docência na educação superior e quais as implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg no ensino universitário, como um estudo de caso.

Acredita-se que com o aprofundamento de pressupostos teóricos do desenvolvimento moral e da presente investigação pode-se identificar o conteúdo e a forma de pensar e agir moral e ético de professores na educação superior e, como consequência, analisar as decorrências na educação moral dos alunos. Outrossim, este estudo pretende colaborar na formulação de uma proposta formativa de conteúdos e de processos de desenvolvimento moral de educadores em sua dimensão pessoal e profissional. Por sua vez, a reflexão do tema do desenvolvimento moral de docentes da educação superior enseja a análise da formação moral e a oportunidade de crescimento nos níveis de desenvolvimento moral dos educadores.

No estudo do tema da ética, se faz a pergunta clássica já elaborada por Sócrates: “Que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosa que educam o homem virtuoso?” (KOHLBERG, 1992, p. 20). A partir dela, muitos autores se colocaram na posição de refletir sobre as possíveis respostas. Lawrence Kohlberg (1927 - 1987) elaborou sua teoria do desenvolvimento moral partindo do conceito de que uma pessoa e uma sociedade virtuosas são aquelas que atendem aos princípios da justiça, interpretada de forma democrática, com equidade, com respeito igual a todas as pessoas. Kohlberg (1992, p. 21) afirma que uma pergunta

deontológica, tema focado na moral, “quais são os direitos das pessoas e que deveres trazem consigo estes direitos?”, exige uma pergunta teleológica, tema focado na ética, “qual a finalidade da vida de uma pessoa, de uma escola ou de uma sociedade?”.

Ele deu continuidade aos estudos dos estágios de juízo moral elaborados por Piaget. Ampliou sua visão com pesquisas longitudinais e em diferentes culturas para o progressivo refinamento da definição dos estágios de desenvolvimento moral. Inicialmente, buscou as implicações teóricas para sustentar sua visão cognitivo-evolutiva em contraposição à teoria psicanalista da importância do superego como regulador social; do behaviorismo, que baseia a formação da consciência moral no processo comportamentalista de recompensa e punição; e da sociologia, que considera a moral como forma de controle social.

Trabalhou durante longos anos para elaborar seus estudos organizados em três dimensões: a) da filosofia do desenvolvimento moral: estágios morais e o ideal de justiça, b) da psicologia do desenvolvimento moral: características e validade dos estágios morais, e c) da educação do desenvolvimento moral: estágios morais. A partir dessa construção teórica e da proposta de educação para o desenvolvimento moral, focaliza-se o presente trabalho, tendo em vista as decorrências do tema para a formação de professores e a conseqüente relação com a educação desenvolvida por estes educadores.

Os estudos de Kohlberg apresentam uma revisão da teoria do que chama “dos estágios de justiça”, dos níveis de desenvolvimento moral em termos de conceitos, justificativas e perspectivas sócio-morais, e oferecem alguns aspectos particulares, entre eles: a) o fundamento no desenvolvimento cognitivo da pessoa humana, b) a apresentação do conteúdo da consciência moral em níveis de desenvolvimento moral, c) a explicação do desenvolvimento do juízo moral por uma teoria consistente em termos filosóficos e psicológicos, e d) a busca pela aplicação da pesquisa do desenvolvimento moral na teoria e na prática da educação moral e ética.

Para fundamentar o estudo da formação moral, inicialmente, apresentam-se alguns elementos de antropologia para o desenvolvimento moral, considerando que a compreensão de pessoa é essencial para as discussões sobre as questões morais e éticas, pois é a partir deles que se elaboram as formas do pensar e agir moral. A pessoa humana é a justificação mais abrangente do sentido moral, porque está na

fonte de todas as realidades e em todas as práticas históricas, quer sejam econômicas, políticas, culturais, sociais ou qualquer outra perspectiva. Essas realidades tratam, antes de tudo, de pessoas, não apenas de seus próprios objetos. O sentido de pessoa está ligado às teorias sobre moral e ética, que forneceram critérios, ao longo da história, para as decisões referentes à vida humana e às relações sociais. As concepções de pessoa servem de horizonte de compreensão para as decisões éticas. A antropologia personalista tem a pessoa como fundamento do agir moral e ético.

Uma síntese da antropologia filosófica de Lima Vaz (2001a e b) serve de base para este trabalho, por sua compreensão personalista, atualizada e dinâmica da pessoa humana, atendendo aos princípios e critérios do desenvolvimento moral. Ela apresenta o ser humano como sujeito de si mesmo e de seu ser e agir. Para ele, a antropologia é sempre uma autocompreensão do ser humano; é um saber do sujeito, como presença de si mesmo (eu), aos outros (sociedade) e ao mundo (natureza). Esses três elementos compõem a relação da pessoa com o desenvolvimento moral e ético. Trata-se da compreensão do ser humano na (a) dimensão que lhe corresponde como natureza humana recebida – o dado; e na (b) dimensão de expressão que ele estabelece através da mediação com seus interlocutores, os outros seres humanos, a natureza e o transcendente – a relação. A dimensão recebida (o dado) compreende as estruturas fundamentais do ser humano do corpo, do psiquismo e do espírito. Essas estruturas são elevadas à expressão quando a pessoa se apropria delas como sujeito através de relações fundamentais com: o mundo/natureza numa relação de objetividade, os outros numa relação de intersubjetividade, e o absoluto numa relação de transcendência.

A constituição do sujeito como pessoa acontece na passagem do dado ao significado, que se manifesta de três maneiras: a mediação empírica, que corresponde à visão espontânea e natural que a pessoa tem de si e do mundo vivencial – a pré-compreensão; a mediação abstrata, que é realizada pelos conteúdos elaborados pela ciência – a compreensão explicativa; e a mediação transcendental, que é a visão transcendental do significado existencial – a compreensão filosófica.

Essa antropologia apresenta uma visão dialética do processo que compreende o ser humano como movimento entre o dado (estruturas: corpo, psiquismo, espírito) e a expressão pela mediação do sujeito nas relações de objetividade com o

mundo, intersubjetividade com os outros e transcendência com o absoluto. As relações com o mundo, com os outros e com o transcendente se estabelecem como conteúdo de valor e de significados éticos e morais objetivos e subjetivos no estudo do desenvolvimento moral. Os valores e significados objetivos são aqueles que acontecem pela natureza própria do ser humano como ser no mundo, na relação com os outros e chamado à transcendência, enquanto os subjetivos são aqueles elaborados pela consciência, fundamentados na liberdade e na autonomia própria do ser humano. Esses aspectos são essenciais para a compreensão do desenvolvimento moral e ético da pessoa consigo mesma, na relação com os outros e com o transcendente.

Ao conceito de pessoa que embasa este trabalho, segue uma reflexão sobre a compreensão dos termos moral e ética e elementos de sua interpretação através da história. As questões morais e éticas estão presentes em todas as ações das pessoas, dos grupos sociais, dos governos. São intrínsecas às questões da biologia, da genética, da medicina, da área política, nas questões de justiça social, bem como nos temas das relações internacionais, da área da educação na formulação dos programas de educação. Também estão contempladas nas questões mais simples do dia-a-dia, nas normas de trânsito, no uso dos bens públicos, nas relações empregatícias. Em todos os momentos de vida, a pessoa está escolhendo entre uma alternativa e outra, por algum conteúdo, por uma justificativa ou atendendo a uma expectativa. O mundo vivido está cheio de dilemas morais, que obrigam a uma tomada de decisão. A vida impulsiona continuamente a realizar escolhas.

Viver significa agir e agir é decidir por uma ação específica. As decisões se baseiam em valores e princípios, manifestam necessidades e desejos, abrem expectativas, carregam responsabilidades e trazem consequências pessoais e sociais. Esse conteúdo faz parte da vida das pessoas e de sua formação pessoal e profissional. A partir desses valores internalizados ao longo da vida, em seu processo de educação, a pessoa estrutura sua forma pessoal de pensar e agir, justifica suas ações e elabora suas expectativas de assunção de papéis no presente e no futuro.

Como referencial teórico, destaca-se o estudo do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e a sua metodologia de pesquisa através dos dilemas morais. Referencial teórico que fundamenta esta tese e a partir do qual se elabora a investigação empírica.

O interesse pelo tema do desenvolvimento moral foi despertado ao longo das experiências como docente e administrador de instituições da educação básica e superior da Rede La Salle. A atuação como educador e gestor sempre esteve acompanhada da atenção pela formação humana e profissional do corpo docente e administrativo.

Essa trajetória junto aos educadores fez perceber diferentes formas de atuação de professores, em termos de posicionamentos e atuação frente aos alunos, alguns mais seguros, confiantes, convictos, tranquilos, autônomos, enquanto outros mais instáveis, tímidos, inseguros ou ainda impositivos e autoritários. Uns são autoconfiantes, levando os alunos a serem mais autônomos e empreendedores. Outros buscam estabelecer uma relação de bem-estar na relação professor-aluno, de lealdade e confiança mútua, despertando para a autonomia e independência do aluno. Muitos atuam fortificando-se nos princípios e valores universais da pessoa humana e da educação, levando os alunos a buscá-los e atingi-los, enquanto outros apenas conseguem estabelecer metas de interesse imediato da aprendizagem dos conteúdos da etapa da educação na qual se encontram. Muitos ainda atuam baseando-se na estrita observância das normas e diretrizes institucionais, exigindo do aluno o fiel cumprimento das mesmas, acentuando as perdas e sanções que possam advir de sua infidelidade.

Como entender essas diferentes formas de ser e atuar do professor? Que estrutura de pessoa e de personalidade os faz serem e atuarem de tal forma? Por que se estabelecem essas relações e expressões de pessoa do educador com seus alunos? Quais os conteúdos existenciais de conceitos e sentimentos pessoais foram constituídos ao longo da vida do educador que hoje o faz agir com esse conteúdo e forma? Ainda, quais os princípios morais e éticos que embasam a pessoa e a atuação do educador? Quais foram os elementos constitutivos dos programas de formação moral desses educadores? Como se dá o processo de formação da pessoa do professor e sua forma de atuação? Quais as características de personalidade que subjazem em cada um para se constituírem em pessoas com essas formas de ser e fazer? Além da constituição da personalidade, que outros elementos se estabelecem como formadores desses professores e que os levam a agir dessa maneira?

Algumas dessas perguntas foram aprofundadas no programa de Mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em 2002, com o

estudo do tema que se transformou no livro com o título: “A formação do professor, na perspectiva da psicanálise cultural – orientações pedagógicas” (BORDIGNON, 2008). A dissertação faz uma autoavaliação de um grupo de professores à luz da abordagem dos Estágios Psicossociais de Erik Erikson e observa a capacidade dos professores de traduzir os conflitos psicossociais em potenciais generativos de renovação pessoal e profissional na prática educativa. A visão do ciclo de vida completo do professor, pela perspectiva dos estágios psicossociais de Erikson, proporcionou uma visão do desenvolvimento da personalidade do professor à luz das forças sintônicas e distônicas propostas pelo autor. Esse texto foi transformado no livro “A formação do professor na perspectiva da psicanálise cultural: orientações pedagógicas” (BORDIGNON, 2008).

Além da reflexão proporcionada pela visão psicossocial da vida dos educadores, percebeu-se a necessidade de estender os estudos para a área do desenvolvimento moral.

A moralidade pressupõe sempre uma causa e uma explicação das razões que levam a pessoa a agir: são as intencionalidades e motivações do sujeito, que se originam no consciente e no inconsciente da pessoa. Ela usa critérios de julgamento, segundo os quais a própria ação é analisada, que pressupõem um sujeito consciente, capaz de pensar, julgar e agir com critérios de justiça e valores objetivos. Também tem relação com a ação; a ação de uma pessoa, sujeito de sua ação e de sua interação com os outros, o que significa ter razões e critérios pelos quais se age deste ou daquele modo.

Essas formas de entender a moralidade esclarecem as motivações (conteúdos afetivos), os critérios de julgamento (conteúdos racionais) e as perspectivas sociais (assunção de papéis) da pessoa. Essas três dimensões da moralidade são iluminadores para a compreensão da atuação do educador.

Parte-se do pressuposto de que o educador é uma pessoa que se percebe como sujeito de si mesmo e de seu ser e agir educativo, que tem sempre uma auto-compreensão de si mesmo, como presença de si mesmo, aos outros e ao mundo. É constituído de uma estrutura fundamental em três dimensões, o somático, o psíquico e o espiritual e que se expressa e se relaciona, também, em três níveis: com a natureza, numa relação de objetividade, com os outros, em intersubjetividade, e com o absoluto numa relação de transcendência. Esses conteúdos são essenciais para

entender a constitucionalidade da pessoa, sua relação consigo mesma, com os outros, com a natureza e com o transcendente na elaboração do seu desenvolvimento moral.

Assim, se postula *o estudo das implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior, como um estudo de caso* ou de outra forma, de identificar com que critérios, princípios e valores morais e éticos os professores pensam e orientam sua formação e a de seus alunos? A partir de que níveis e estágios de desenvolvimento moral os professores orientam a sua vida e a vida de seus alunos? Tais perguntas fundamentam os estudos deste trabalho sobre o desenvolvimento moral de professores na educação superior e as interfaces na educação moral de seus alunos.

Na formulação da tese, está implícito que quanto mais alto o nível e o estágio de desenvolvimento moral dos educadores da educação superior melhores condições existenciais e profissionais eles têm para realizar a educação moral e ética dos seus alunos. Entende-se que a formação moral e ética está vinculada aos processos de aprendizagem das motivações, conceitos e atitudes vivenciados e proferidos pelo educador junto aos seus alunos.

Segundo Cencini (1997 a e b), a aprendizagem das motivações acontece em três níveis: pela complacência, pela identificação e pela internalização.

Na complacência, a pessoa influenciada, neste caso o aluno, tem como objetivo obter recompensa ou evitar a punição numa conformidade exterior com a pessoa que influencia, o professor, em termos de sentimentos, conceitos e atitudes.

Na identificação, há uma relação autodefinitória em termos de motivações, ideias e comportamentos por parte do sujeito influenciado, o aluno, referente à pessoa identificadora, o professor. Isto é, a pessoa influenciada vai reconhecendo e reelaborando suas motivações, ideias e atitudes a respeito de si mesmo, a partir da referência da pessoa com a qual se identifica. Esse processo é interior à pessoa influenciada, ao aluno; é qualitativamente superior à complacência na formação dos valores e princípios, dependendo do poder de referência da pessoa influenciadora, o professor.

Na internalização, por sua vez, a formação se dá pela convicção expressiva dos valores e princípios que a pessoa influenciadora adota para si, vivencia e proclama em sua atuação profissional e é captada, assim, pelo sujeito influenciado, o

aluno. Dessa maneira, na educação para os valores morais e éticos, a assunção do modo de pensar e agir do nível pós-convencional, em seus dois estágios, assume mais força geradora de educação para esses valores que os níveis convencional e pré-convencional.

Ao estabelecer um paralelo, observa-se que a aprendizagem das motivações pela complacência acontece em termos de relação e expressão afetiva e comportamental para sujeitos no nível pré-convencional, onde o valor moral é exterior à pessoa e a aprendizagem acontece pela busca da gratificação ou pela fuga da punição. Já a aprendizagem pela identificação tem mais características do nível convencional, onde a consciência moral está na conformidade de motivações e comportamentos em relação às expectativas e aos papéis socialmente aceitos pelas pessoas que se relacionam, no caso, professor e aluno. Por sua vez, a aprendizagem pela internalização de valores e princípios está mais de acordo com a consciência moral do nível pós-convencional, que passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa baseada em valores e princípios sociais internalizados. Assim, o educador no nível pós-convencional terá maior oportunidade e condições de educar os alunos a partir e para esse nível de consciência moral, isto é, dos princípios e valores sociais internalizados.

Ao identificar os níveis e estágios de desenvolvimento moral de professores da educação superior, busca-se, também, entender o processo de aprendizagem das motivações, conceitos e atitudes dos alunos, pois é a partir do seu nível de desenvolvimento moral que o educador educa seus alunos. Conhecer esse nível, para propor um programa de desenvolvimento moral, é uma das metas deste estudo.

A vida do educador pode ser percebida a partir das motivações, dos critérios e perspectivas sócio-morais pelas quais articula sua dimensão pessoal e profissional. O estudo dos níveis de desenvolvimento moral enseja uma resposta para entender as motivações, os critérios e as perspectivas sócio-morais pelas quais o professor constrói sua vida pessoal e profissional.

Para Biaggio (2006), torna-se necessária uma reconstrução de verdades, princípios e valores morais como parâmetros para orientar o homem. A educação moral das gerações, durante séculos, ficou sob a responsabilidade de Igrejas, que orientavam a vida pessoal, religiosa e profissional dos cidadãos. No mundo ociden-

tal, até o final da idade média, os fundamentos judaico-cristãos constituíam a base da moralidade.

Com a revolução científica e iluminista a partir do século XVI, muitas dessas verdades passaram a ser questionadas. A moral baseada nos valores espirituais começa a ser posta em dúvida, em contraposição à racionalidade humana. O progresso científico deu ao homem poder sobre a natureza, sobre o conhecimento e sobre si mesmo. A moral passou a basear-se em regras e orientações propostas pela racionalidade humana. A moral da pós-modernidade traz a arbitrariedade dos valores morais e religiosos, mas muitos cientistas apontam como importante a manutenção dos valores religiosos e dos princípios universais da justiça, da benevolência e da solidariedade humana. Como afirma Biaggio:

A fé religiosa conduz mais facilmente à aceitação de princípios morais, mas é perfeitamente possível chegar-se a princípios morais universais, mesmo no contexto natural e agnóstico, sendo que a própria teologia cristã defende o conceito de moral natural. A teoria de Kohlberg, no momento, parece ser a que melhor se presta para fundamentar uma educação moral que promova os valores de justiça, bondade, solidariedade, respeito aos outros seres humanos e à natureza (BIAGGIO, 2006, p. 78).

No contexto tanto de modernidade como de pós-modernidade, a educação adquire papel importante na formação da consciência moral dos cidadãos. Segundo Biaggio (2006, p. 61), “não pode haver conscientização nem transformação social se os membros individuais de uma sociedade (ou boa parte de seus líderes) não alcançam o nível de moral pós-convencional”. Essa é a grande contribuição dos estudos e pesquisas realizados por Kohlberg para a formação das novas gerações e da mudança social. Conforme Freitag (2002, p. 13),

A questão da moralidade pode ser estudada valendo-se de uma pergunta aparentemente simples: Como devo agir? Essa pergunta, todavia, desencadeia uma série e novas perguntas: Como posso julgar a minha ação e as dos outros? Quais os critérios segundo os quais faço esse julgamento? Segundo que máximas, princípios e valores devem orientar-se (minha ou) a ação (dos outros)? Como posso ter certeza de que os valores pelos quais oriento a minha ação ou julgo a ação dos outros sejam princípios justos e corretos? Qual a relação entre moralidade individual e normatividade social?

No presente estudo, salientam-se, entre outras, as seguintes perguntas: segundo que motivações os professores da educação superior desenvolvem sua missão educativa? Segundo que princípios e valores eles orientam sua consciência e a dos seus alunos? Qual a relação entre a moralidade e a educação? Qual o nível e o

estágio de desenvolvimento moral do professor? Essas perguntas ensejam o entendimento da formação moral de professores à luz dos valores e princípios universais de Kohlberg para que as pessoas atinjam sempre mais o nível pós-convencional de desenvolvimento moral e assim possam educar seus alunos a partir desse nível.

Freitag (2002) traça um itinerário da questão da moralidade buscando os limites e as possibilidades da ação social do indivíduo em contextos estruturais e espaços de liberdade possíveis ao sujeito na sociedade. Revisa os pontos da filosofia, que orientam as pessoas para o agir e recorre à psicologia para apontar uma concepção dinâmica de uma pessoa em formação. Na análise das questões morais, apresenta diversos autores, que se preocuparam com isso. O sujeito epistêmico da filosofia crítica de Kant é sujeito em formação à luz da experiência social. Como diz a autora:

Trata-se de um sujeito que pretende a liberdade, a autonomia, a justiça e a igualdade e reconhece os seus limites internos e externos, agindo adequadamente nos dados dos contextos sociais, transformando-os, para aumentar o espaço de liberdade individual e coletiva (FREITAG, 2002, p. 16).

A formação da consciência moral, no entanto, não é qualidade inata, mas resultado de construção e de formação, para a qual contribuem fatores pessoais – biológicos, psicológicos, desenvolvimento epistemológico; filosóficos – conhecimento; e socioculturais – valores sociais, cultura, hábitos.

As dimensões filosóficas, sociológicas e psicológicas têm diferentes nuances ao longo da história. Inicia com a dimensão filosófica, que nasce das discussões de dilemas morais pelos filósofos gregos, como razão do agir ético e moral, passando para forte influência da revelação cristã como fundamento heterônomo transcendente do agir humano; em seguida, vem o momento da ética da razão iluminista como fonte autônoma da ação humana para uma tendência social da explicitação da ética e da moral, principalmente com as discussões propostas pela teorização sociológica moderna.

Para Freitag (2002), as mudanças de paradigma, isto é, o reexame das questões da moralidade e da eticidade na perspectiva psicológica, que acontece no início do século XX, não garantiam um resgate do indivíduo autônomo e responsável. Algumas correntes da psicologia não tinham a consciência individual como fonte da formação moral, davam as costas ao indivíduo e à própria espécie humana, contentando-se com o comportamento condicionado de cobaias, transformando seus con-

ceitos em teorias associacionistas e comportamentalistas, ou mesmo em psicanalistas. Para a referida autora, o discurso psicológico do início do século XX completou o trabalho de demolição do indivíduo autônomo e responsável da teoria racionalista, pensado no final do século XIX. Com isso, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg trabalham para resgatar a noção de indivíduo moralmente consciente, dotado de razão e responsável por seus julgamentos e ações. Piaget traz a teoria da epistemologia genética, a construção gradual e sistemática das categorias do pensamento lógico e da constituição da consciência moral autônoma. Kohlberg, por sua vez, validou a teoria moral do estruturalismo genético construído de forma sequencial, invariável e universal.

A identificação dos níveis e estágios é realizada pela metodologia explicitada no decorrer deste trabalho e segue os passos da pesquisa qualitativa de estudo de caso e de análise das categorias dos níveis e estágios morais, a partir de dilemas morais de Kohlberg. Os sujeitos foram convidados a responder sobre situações de dilemas morais em cada um dos dilemas propostos.

A abordagem de Kohlberg apresenta uma visão da moralidade e da educação moral da pessoa em estágios sequenciais, invariáveis e universais, em que, para ele, todas as pessoas, em diversas culturas, passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios superiores. Além disso, ele afirma que é possível educar as pessoas no desenvolvimento moral, pela discussão dos dilemas morais ou pelo programa de “comunidade justa”.

Assim, a *problemática de investigação* que se propõe é de identificar quais são as motivações, os critérios e as perspectivas sócio-morais que levam os professores a ser e agir em sua atuação como profissionais da educação. Em outras palavras, usando a expressão do autor, a partir de que nível ou estágio de desenvolvimento moral os educadores pensam e agem como docentes na educação superior?

A partir dessa problemática de investigação, o *objetivo geral* desta tese é “estudar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral de educadores da educação superior, a partir do qual orientam a sua vida e a vida de seus alunos?”

Decorrentes do objetivo geral, são apresentados tais *objetivos específicos*:

- a) Identificar o que os sujeitos participantes da pesquisa pensam sobre o desenvolvimento moral na educação superior;

- b) identificar o que os sujeitos dizem que fazem para a formação moral de seus alunos;
- c) analisar, considerando os depoimentos dos sujeitos investigados e o nível e o estágio de desenvolvimento moral identificados, as interfaces para a educação;
- d) propor indicativos para um programa de formação de desenvolvimento moral para docentes da educação básica e superior.

O tema de investigação pode ser despertado por diversas razões ou justificativas, entre elas Fox (1981) destaca: a) um interesse e experiência pessoal do investigador, b) um problema que necessita ser explicitado ou ainda c) porque pessoas desejam entender melhor a situação onde vivem. Ele acrescenta que um projeto de investigação “inicia sempre por uma idéia ou necessidade impulsora” (p. 57) pela qual se chega a uma área problemática e, a partir dela, se busca uma fundamentação científica e se realiza a investigação empírica. Neste estudo, o interesse inicial foi a formação continuada de professores com o enfoque na dimensão moral e ética. A partir dessa motivação, foi necessário identificar o tema a ser aprofundado e qual a pergunta concreta a ser formulada, que delimita a problemática e que se tornam a metodologia de trabalho. Sobre as perguntas que foram feitas aos professores, sobressaem as que exigem a apresentação de justificativas, que fundamentam os conceitos e atitudes morais: “como” pensar e agir nestas situações e “porque” toma esta atitude, como explicitações teóricas e práticas.

Uma vez descritos esses aspectos, destaca-se, a seguir, *a estrutura da tese*: a introdução e outros quatro capítulos.

A *Introdução* trata da problemática a ser investigada através da contextualização das justificativas, que motivaram a realização deste estudo, dos objetivos da pesquisa qualitativa e dos pontos orientadores deste trabalho.

O segundo capítulo corresponde ao *Referencial Teórico*, dividido em três partes: a primeira, Antropologia para a Educação e o Desenvolvimento Moral, situa o conceito de pessoa, sua estrutura fundamental, relações e expressões, potencialidades e características essenciais para fundamentar a formulação da teoria, da metodologia e dos resultados desta tese. A segunda parte faz uma reflexão sobre a

Moral e a Ética, compreendendo a explicitação dos conceitos e uma breve evolução de sua compreensão através da história e o nascimento da bioética. E a terceira focaliza a visão da *Teoria dos Níveis de Desenvolvimento Moral de Kohlberg*, com dados biográficos do autor, sua teoria e metodologia para o desenvolvimento e a educação moral.

O capítulo terceiro explicita os *Procedimentos Metodológicos* utilizados neste estudo.

O quarto capítulo relata os *Resultados da Pesquisa* decorrentes da análise das respostas aos dilemas morais avaliadas conforme as categorias dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Para cada estágio de desenvolvimento moral, correspondem os comentários pertinentes sobre o desenvolvimento da educação moral e suas consequências no processo formativo.

A *Conclusão*, como quinto capítulo, contempla as considerações finais pertinentes aos objetivos desta tese.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o referencial teórico, que abrange três aspectos. Inicia com uma descrição da antropologia para a educação e o desenvolvimento da moral, pois é a partir do conceito de pessoa que se fundamentam os conceitos, os juízos e as decisões morais, seguido de uma explicitação do conceito de moral e ética e uma breve visão do seu conceito através da história, observando-se, principalmente, a relação da objetividade e subjetividade de sua compreensão e culminando com a integração do conceito de bioética, com a visão da ética da vida de forma integral. Esses aspectos do referencial teórico são culminados com o aprofundamento da teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg, a construção da teoria, as pesquisas e sua proposta de educação moral.

2.1. ANTROPOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO MORAL

A visão de pessoa deste trabalho está baseada na antropologia filosófica de Lima Vaz (2001a e b). Os aspectos abordados pelo autor e completados por Junges (1999) representam uma visão abrangente e consistente de pessoa para a educação e o desenvolvimento moral. A antropologia é sempre uma autocompreensão do ser humano em si mesmo e em sua relação com os outros, com o universo e com o transcendente. A visão do ser humano inicia pela compreensão da (a) dimensão que lhe corresponde como natureza humana recebida – o dado; e da (b) dimensão de expressão que ele estabelece através da mediação com seus interlocutores, os outros seres humanos, a natureza e o transcendente – a relação. Dessa relação nasce o processo da educação e o modo de ser e agir moral do ser humano.

A dimensão recebida (o dado) compreende as estruturas fundamentais do ser humano do corpo, do psiquismo e do espírito. As dimensões da estrutura são transformadas em expressão quando a pessoa toma consciência delas através de relações que estabelece com: (a) o mundo/natureza numa relação de objetividade, (b) os outros numa relação de intersubjetividade e (c) o absoluto numa relação de

transcendência. Essas relações são o conteúdo de valor e de significados éticos e morais objetivos e subjetivos no desenvolvimento moral. Os valores e significados objetivos são aqueles que se realizam pela natureza própria do ser humano como ser no mundo, na relação com os outros e chamado à transcendência, enquanto os subjetivos são aqueles elaborados pela consciência, a partir da liberdade pessoal e da autonomia própria do ser humano. Tais relações são mediadas pelo processo educativo pelo qual transcorre a vida da pessoa, desde seu nascimento até a vida adulta.

Estrutura e relações fundamentais do ser humano

A percepção e a descoberta do *próprio corpo* são as primeiras experiências existenciais do ser humano. A criança descobre-se pessoa através da percepção do próprio corpo, percepção que interfere no conceito de autoestima e autoimagem ao longo de toda a vida. Por ela, a criança inicia seu desenvolvimento moral ainda de forma egocêntrica e heterônoma. A descoberta de si mesma, através do corpo, é essencial para o relacionamento consigo mesma, com os outros e com o transcendente como elemento intrínseco ao processo de aprendizagem.

A palavra corpo abrange os significados: de substância material, a totalidade física; de organismo vivo, totalidade biológica; e de realidade intencional ou pessoal, que confere identidade pessoal ao corpo, a totalidade intencional. Assim, a identificação do ser humano inicia-se pela identificação de sua totalidade física, biológica e identidade intencional.

A substância material e biológica assemelha-se aos outros seres vivos, enquanto a totalidade intencional lhe confere o sentido de primeira transcendência e significado além do material e biológico. Nesse sentido, o homem transcende aos seres vivos e aos animais, também em seu próprio corpo, pois é o corpo de um ser humano, que lhe configura um valor moral e ético. Por ele, o ser humano está presente no mundo, a si mesmo e aos outros, como ser natural e biológico, de forma passiva e dada (estar-no-mundo), e, também, como ser intencional de forma ativa e expressiva (ser-no-mundo).

A presença natural e biológica representa a inserção no espaço e no tempo de forma material e externa; a presença intencional, por sua vez, expressa a presença do espaço e tempo internos à pessoa, com significados psicológicos, sociais e culturais. Por esses significados, a pessoa organiza a compreensão do próprio corpo em intenções: a) psicológicas – em termos afetivos de emoções e sentimentos; b) sociais – em termos da comunicação em sinais e linguagem; e c) culturais – em termos dos conhecimentos culturais.

A dimensão corporal é natural, biológica e intencional da pessoa, segundo Junges (1999, p. 79), a *dimensão psíquica*, por sua vez, necessita de mediações da percepção e do desejo para se expressar. O corpo é a presença no espaço e no tempo exterior e o psiquismo representa a dimensão interior do ser humano. No psiquismo estão o significado, o sentido interior do corpo, dos fatos e da vida, a consciência e a reflexividade. Ele corresponde à totalidade intencional da estrutura somática, onde a dimensão espaço-tempo é interiorizada em significados e sentidos afetivos, sociais e culturais.

A dimensão psíquica tem sua compreensão empírica no imaginário – na percepção e na representação interior da realidade e dos fatos pela pessoa; e no afetivo, que representa o conjunto de emoções e sentimentos que a pessoa elabora sobre si mesma em termos de autoestima, autoimagem e autocelebração. A mediação interior dos significados e sentidos se realiza de forma consciente e inconsciente.

No consciente, o ser humano tem ciência de si mesmo, dos significados e sentidos de seu corpo, da relação com a natureza, com outros e com o transcendente. Para o acesso aos conteúdos e significados inconscientes, necessitam-se, no entanto, de outras formas de mediações mais complexas. Ambos conteúdos e significados são fontes do pensar e do agir moral da pessoa.

O psiquismo exprime-se na linguagem somática pela saúde ou doença e na linguagem psíquica pelas emoções e sentimentos de bem-estar ou mal-estar e na linguagem espiritual do sentido espiritual da vida feliz ou infeliz.

Na *dimensão espiritual*, no entanto, é que se encontra a manifestação do sentido e do significado da vida humana como um todo. Segundo Lima Vaz (2001a, p. 201),

É nesse nível que o ser do homem abre-se necessariamente para a transcendência: trata-se de uma abertura propriamente transcendental, seja no

sentido clássico, seja no sentido kantiano-moderno, que faz do homem nesse cima de seu ser que é também, para usar outra metáfora, o âmago mais profundo de sua unidade, um ser estruturalmente aberto para o Outro. No horizonte do espírito, o Outro desenha necessariamente seu perfil como outro relativo na relação intersubjetiva, e se anuncia misteriosamente como *Outro absoluto* na relação que deverá ser dita propriamente relação de transcendência.

A autocompreensão do ser humano, na dimensão espiritual¹, é experimentada e descrita como: anseio de conhecimento e liberdade à luz do transcendente²; linguagem e comunicação com os outros no sentido de convivência humana; e reflexividade sobre si e encontro com o transcendente, no sentido místico absoluto. Na estrutura antropológica do espírito, Lima Vaz (2001a, p. 212) afirma que (a) desde o ponto de vista da inteligência, o homem deve ser definido como ser-para-a-verdade; e (b) desde o ponto de vista da liberdade, como ser-para-o-bem.

Pela inteligência, ele compreende e explica a realidade; pela liberdade confere-lhe valor e sentido. Por seu processo de transcendência, o conhecimento configura-se como verdade. A ação tem como finalidade o bem, o bem presente e bem transcendente. A dimensão espiritual, enquanto inteligência, procura e descobre a verdade presente na natureza, no ser humano e na transcendência; e enquanto liberdade, procura e descobre o bem presente no mundo, em si mesmo, nos outros e na transcendência.

Pelo espírito, o homem capta o conhecimento como idealidade objetiva e o bem como perfeição subjetiva. A inteligência busca a verdade objetiva sobre o uni-

¹ Para Lima Vaz, (2001a, p. 202 e 209), na tradição *ideo-histórica*, na qual se formou a noção de *espírito*, estão presentes quatro temas fundamentais na categoria espírito: 1. espírito como *pneûma*: trata-se da aceitação literal do termo “espírito”, da tradição greco-latina (*pneûma*, *de pnêô*, *spiritus*, *de spiro*) e da tradição bíblica (*ruah*), que exprime espírito como força vital, princípio de vida e forma superior de vida; 2. espírito como *noûs* com o significado grego de contemplação (*theoría*), conhecimento, *intellectus*, visão em profundidade (*intus legerere*); 3. espírito como *logos*, razão ou ordem universal, na tradição *sapiencial* Bíblica e *logos-pneûma* da tradição cristã; 4. espírito como *synesis*, isto é, consciência de si mesmo que vem desde Sócrates, passando por Santo Agostinho e em Descartes torna-se um tema dominante da filosofia da modernidade, como filosofia da subjetividade e da autodeterminação do espírito.

² A forma de uma relação entre o sujeito situado enquanto pensado no movimento da sua autoafirmação – ou da construção dialética da resposta à interrogação sobre o seu próprio ser – e uma realidade na qual ele se distingue ou que está *para além (trans)* da realidade que lhe é imediatamente acessível, mas com a qual necessariamente se relaciona ou que deve ser compreendida no discurso com o qual ele elabora uma expressão inteligível do seu ser. [...] A relação de transcendência resulta, na verdade, do excesso ontológico pelo qual o sujeito se sobrepõe ao Mundo e à História e avança além do ser-no-mundo e do ser-como-o-mundo na busca do fundamento último para o *Eu sou* primordial que o constitui e do termo último ao qual referir o dinamismo dessa afirmação primeira. (LIMA VAZ, 2001b, p. 93).

verso, o homem e Deus, enquanto a vontade realiza o bem como perfeição subjetiva e pessoal. A verdade e o bem se expressam, tanto como ideal objetivo e universal para a realização do homem; e como perfeição subjetiva individual, onde a pessoa se realiza como sujeito consciente e livre. Assim, o conhecimento, em sua dimensão teórica, é a busca incessante da verdade na forma de universalidade, ao passo que a liberdade, em sua dimensão prática, é a realização histórica do bem, na ordenação ao fim. “A verdade é o *bem* da inteligência; e o bem é a *verdade* da liberdade” (grifos do autor) (LIMA VAZ, 2001a, p. 212). Nesse sentido, o homem somente atinge a maturidade na síntese da verdade (conhecimento) e do bem (vontade) no nível pós-convencional do desenvolvimento moral, onde ele pensa e age por princípios universais objetivos.

Assim, a compreensão da dimensão espiritual para esta tese, em síntese, abrange os aspectos de sua compreensão literal do termo espiritual, que transcende as dimensões física e psíquica; do conteúdo bíblico como força vital, princípio de vida e sabedoria e presença de Deus na vida humana; do significado de contemplação, conhecimento e visão de profundidade da vida além do tempo e espaço presentes e da busca da verdade, do bem, do belo e da justiça; e da consciência de si, da subjetividade e autodeterminação, tema presente na filosofia moderna.

A educação e o desenvolvimento moral acontecem através das três dimensões da estrutura fundamental da pessoa em termos de conteúdo e de expressão, cada uma com suas características específicas, mas de forma interligada e integrada. As experiências da dimensão corporal têm interferência nas dimensões psíquica e espiritual, assim como a dimensão psíquica, em seus sentidos e significados, é essencial para os processos de aprendizagem e desenvolvimento moral. No entanto, a educação integral e integradora, bem como o desenvolvimento moral no nível pós-convencional acontecem mais plenamente à luz da dimensão espiritual, pelos seus valores e princípios.

As estruturas antropológicas do corpo, do psiquismo e do espírito compreendem o conteúdo do ser humano como sujeito e *enquanto as relações, como sujeito situado*. “A passagem da estrutura para a relação significa a passagem da forma para o conteúdo, da expressão ou do significante para o significado” (JUNGES, 1999, p. 86).

A identidade ontológica do ser humano é assegurada pela unidade estrutural das três dimensões que ser relaciona, como ser, em situação na realidade exterior. Há, pois, uma identidade dialética, que compreende uma dimensão interior e outra exterior, que é estabelecida pela relação que a pessoa estabelece entre o seu mundo interior com o exterior. Isso se dá pelos três modos de presença do homem na realidade: com o mundo, com o outro e com o absoluto. A relação com o mundo ocorre, principalmente, pelo corpo, numa relação de objetividade; enquanto a relação com os outros acontece pelo psiquismo, numa relação de intersubjetividade; e o espiritual estabelece as condições de relação com o absoluto, numa relação de transcendência.

Na visão de Lima Vaz (2001b) e Junges (1999), a relação com o mundo é *uma relação de objetividade*. Isto é, o homem está presente no mundo e se manifesta como ser no mundo. Não é uma objetividade científica e lógica, mas humana, que é propiciada pelo ser-no-mundo, onde vive e atua. O mundo não é apenas a realidade, a casa em que ele habita, mas o horizonte, que configura a realidade, como espacialidade (espaço físico) e temporalidade (tempo da vida). Pela presença do homem no mundo, o horizonte se torna espaço físico e intencional no qual o mundo se configura em movimento dinâmico no espaço e no tempo.

O ser humano situa-se no mundo, conhece sua realidade e comunica-se com ele. A sua presença no mundo se realiza como mundo físico de objetos, de espaço e tempo, pelo corpo; como mundo dos desejos e representações pelo espaço-tempo psíquico; e como mundo das significações e sentido pela dimensão espiritual. O estudo das ciências exatas e biológicas privilegia a relação de objetividade do homem com a realidade.

Além disso, o mundo é o horizonte de representações, significados e sentidos que o homem lhe concede por sua presença no mundo. Essa presença acontece por: a) um caráter concreto enquanto dimensão física das coisas e dos acontecimentos, que dão condições de vida biológica ao homem como pessoa e grupo de pessoas; b) um caráter de significados para as coisas e os acontecimentos por sua interação com o mundo, construindo relações de conhecimento; e c) um caráter de sentido transcendente das coisas e acontecimentos, pois lhe confere um caráter espiritual além do tempo e do espaço do mundo presente. A educação é o processo pelo qual o homem transcende o caráter concreto da dimensão física, passando pelo dos

significados até o transcendente. Esse mesmo movimento deve se realizar no processo de desenvolvimento moral.

O homem se constituiu em um ser-no-mundo e deve ser tratado como tal, mas também transcende à dimensão natural física do tempo e do espaço presentes, com vivências e significados transcendentais. Ele não pode limitar-se à objetividade com o mundo, pois ele não é simplesmente para o mundo; ele deve estabelecer-se em relações com as outras dimensões, a psíquica e a espiritual. Isto é, além da relação de objetividade com o mundo, ele alimenta relações de intersubjetividade com os outros seres humanos e de transcendência com o absoluto. O mundo se torna o interlocutor objetivo para o ser humano, as pessoas são os interlocutores intersubjetivos e o absoluto é o interlocutor transcendente.

Enquanto a relação com o mundo é uma relação de objetividade não recíproca, a relação entre sujeitos é uma *relação intersubjetiva recíproca*, na expressão de Lima Vaz (2001a) e Junges (1999). Rabuske (2001, p. 146), por sua vez, afirma que o homem vive em comunicação e interação com outros seres humanos quando diz que “a subjetividade do outro me é acessível mediante o máximo de sintomas e expressões”. A relação intersubjetiva se realiza pela linguagem, como meio de intercomunicação das expressões das dimensões do sujeito com os outros. A linguagem acontece desde a expressão do corpo, mediada pelo psiquismo e este pelo espírito.

Com o universo, o homem mantém uma relação de objetividade e desta transcende para a relação de intersubjetividade com o outro e para a relação de transcendência com o absoluto, estabelecendo-se, assim, a totalidade de suas relações. Nessas relações, o psiquismo tem uma função central de intermediação nas relações das três dimensões, pela configuração de interioridade. A relação de intersubjetividade supera a relação de objetividade com o mundo, constituindo-se como relação dialógica com o outro, estabelecendo-se o “nós” e emergindo o reconhecimento do outro como ser, como sujeito de inter-relação, como autêntico na relação. Esse reconhecimento mútuo do outro, como sujeito autônomo, é o fundamento para a constituição da comunidade/sociedade e do processo educativo e da formação moral.

Sem tal reconhecimento mútuo das identidades dos sujeitos, não existem sujeitos conscientes e nem comunidade/sociedade consciente. O sujeito precisa reconhecer-se como sujeito para reconhecer o outro como sujeito. Isso é condição ne-

cessária para a passagem de si mesmo para o outro, para a reciprocidade e para a transcendência. “Trata-se da dialética da alteridade ou da relação essencial e constitutiva do sujeito, enquanto situado e finito, com o outro, implicando necessariamente a passagem do outro-objeto ao outro-sujeito e instauração da reciprocidade” (MATURANA, 1999, p. 91).

A relação de reciprocidade demonstra a superação do solipsismo pelo movimento dialético da relação intersubjetiva, que assume a relação de objetividade do homem com o mundo, onde a forma de ser-no-mundo, como autoexpressão do sujeito situado, implica na relação de ser-com-outro na intersubjetiva. Esse processo de superação do solipsismo é condição necessária, mas não suficiente, para a passagem do nível pré-convencional (da perspectiva moral egocêntrica e heterônoma) para o nível convencional (das expectativas e conformidades intersubjetivas interpessoais) de educação e desenvolvimento moral.

A relação com o outro, diz Junges (1999, p. 91), pode ser tratada na relação dialógica do enfoque ético do *eu-tu* ou na relação sócio-política do enfoque histórico. Na relação *eu-tu*, o centro do processo são as pessoas e suas expressões pessoais nas três dimensões, enquanto o enfoque sócio-político e histórico leva em conta os fenômenos culturais e sociais. Assim, a relação de intersubjetividade, compreendida na relação dialógica como sócio-política, é essencial para o estabelecimento do processo educativo entre educando e educador. Quando não há relação de intersubjetividade, do reconhecimento do outro como sujeito, há apenas uma relação exterior ao sujeito, sem o reconhecimento de sua identidade autônoma.

Em termos de desenvolvimento moral, a dimensão somática corresponde à dimensão pré-moral, onde o valor moral é apreciado pela dimensão física das relações, enquanto que, para atingir o nível pós-convencional, é essencial o reconhecimento do outro em sua alteridade, liberdade e autonomia. Outrossim, para a formação e o desenvolvimento moral, é condição necessária o fortalecimento da integração entre o enfoque das expressões pessoais e sócio-político e histórico, pois a educação e o desenvolvimento moral acontecem mediante essa inter-relação.

O conceito de intersubjetividade, para Habermas (2002, p. 98), deve realizar-se no “mundo da vida”, que se estrutura através das tradições culturais, de ordens institucionais e da identidade criada através de processos de socialização. A intersubjetividade se estabelece pela interação (a) da pessoa – *ego-alter* nos componen-

tes da cultura, reprodução e inovação de saber cultural da pessoa, mobilização de habilidades e motivações; e (b) da sociedade – integração social, produção e manutenção da solidariedade. Esses processos de interação se tornam intersubjetivos, mas também socializantes, isto é, são processos de interação entre as pessoas e a sociedade, pois o indivíduo e a sociedade se constituem reciprocamente, mediados pela cultura e pelos processos educativos.

A relação objetiva situa o ser humano no mundo físico, ao passo que a relação intersubjetiva organiza o reconhecimento do homem com os outros como sujeitos no mundo e na história. Para Lima Vaz (2001b), *a relação de transcendência* surge como horizonte, que vai além da relação de objetividade com o mundo físico e da relação intersubjetiva com os outros, em virtude da dinâmica autotranscendente do homem até o sentido último da existência, que somente é encontrado no absoluto, em Deus. Assim, a experiência humana não se exaure em suas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo, mas busca sua realização no sentido transcendente e espiritual da vida.

Na relação de transcendência, o homem se relaciona com o absoluto de forma imanente e transcendente. A imanente nasce da própria experiência de vida, como sentimento de eternidade e infinitude. A transcendente, como força exterior, que se manifesta ao ser humano como fonte e horizonte da existência. A relação imanente é recíproca, onde o transcendente é intimamente inerente ao ser limitado, de certa forma ‘percebida’ pelo homem, enquanto a transcendente não é recíproca por sua transcendência ao absoluto e por sua infinitude do sentido, que exclui qualquer relação real e recíproca.

A compreensão de transcendência, para este estudo, integra os aspectos de autoafirmação de resposta, que vai além do seu próprio ser no amor, na verdade e no bem; do ser que se sobrepõe ao mundo material e físico, à história e avança, além do ser-no-mundo e do ser-com-os-outros, na busca do fundamento último para a sua vida e para o encontro com a verdade suprema sobre si, sobre o mundo e sobre a vida.

A educação integral se realiza nas três formas de relação: a objetiva, com a realidade, pela mediação empírica e científica; a intersubjetiva, com os outros, pela mediação interpessoal e subjetiva; e a transcendente pela mediação filosófica de princípios e valores. O desenvolvimento moral perpassa as três formas de relações

quando constrói os níveis de consciência moral, partindo da análise dos conteúdos do nível pré-convencional, quando o valor moral é exterior à pessoa e à sua consciência, até o pós-convencional, onde a pessoa passa a atribuir valor moral à coerência interna baseada em valores e princípios.

Potencialidades do ser humano e sua expressão

O conceito de níveis de desenvolvimento moral elaborado por Kohlberg (1992) está baseado em pressupostos cognitivo-evolutivos, que incluem, entre outros, o conceito de estrutura cognitiva e conativa, o conceito de integração entre as dimensões *afetiva, cognitiva e comportamental* e o de interação entre as estruturas internas do ser humano e as condições do meio social. Para fundamentar a compreensão de cada uma dessas potencialidades do ser humano, descrevem-se, a seguir, os conceitos de afeto, inteligência e vontade de acordo com os limites deste trabalho.

Agostinho (1995) apresenta como potencialidades o que chama de trindade humana: *memória* ou amor (afeto), *intelligentia* (inteligência) e *voluntas* (vontade). O afeto compreende as forças emotivas e sentimentais da pessoa. Sua mediação ocorre pelas três estruturas, mas principalmente pelo físico e psíquico. A inteligência é a compreensão e a interpretação dos conhecimentos. A partir do conteúdo acumulado da experiência afetiva, somado às informações da realidade presente, cada pessoa elabora uma compreensão, uma interpretação do significado da realidade passada e presente. Tal compreensão acontece pelos processos cognitivos, em estágios operacionais racionais. A vontade é o posicionamento prático a partir dos conteúdos afetivos e dos elementos de compreensão e interpretação. Suas consequências são para o presente e para o futuro da pessoa.

Em termos de antropologia filosófica, muitos filósofos estão de acordo em assinalar o papel fundamental da *dimensão afetiva*, centralizada no amor, na estrutura e nas relações do ser humano. Platão (2006) situa o amor na dimensão metafísica e espiritual. Para ele, a dialética do amor, como processo, é uma ascensão gradual do amor pelo corpo, do amor pelo conhecimento e do amor pela beleza da alma, dos

valores espirituais. Para Aristóteles (2003), é o amor que move a matéria e todas as coisas deste mundo em direção ao objetivo final. Além de seu sentido metafísico, o amor tem um papel fundamental como valor moral, como amizade desinteressada. Agostinho (1995, p. 626) coloca o amor na base do conhecimento, como uma unidade de essência entre eles, dizendo que “existe uma unidade de essência entre a *mens*, ao mesmo tempo em que uma relação entre ela e o amor que dirige a si mesma”.

Em termos de antropologia psicológica, muitos autores aprofundaram o tema. Damásio (2004, p. 61) distingue emoções de sentimentos. Ele apresenta o que chama de hipótese do que seja uma emoção:

1. Uma emoção propriamente dita é uma coleção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto.
2. As respostas são produzidas quando o cérebro normal detecta um estímulo-emocional-competente (EEC), o objeto ou acontecimento cuja presença real ou lembrada desencadeia a emoção. As respostas são automáticas.
3. O cérebro está preparado pela evolução para responder a certos EEC com repertórios de ação específicos. Mas a lista dos EEC não se limita àqueles que foram prescritos pela evolução. Inclui muitos outros adquiridos pela experiência individual.
4. O resultado imediato destas respostas é uma alteração temporária do estado do corpo e do estado das estruturas cerebrais que mapeiam o corpo e sustentam o pensamento.
5. O resultado final das respostas é a colocação do organismo, direta ou indiretamente, em circunstância que levam à sobrevivência e ao bem-estar.

A emoção se apresenta, conforme Damásio (2004, p. 51), em três categorias: a) emoções de fundo (processos regulatórios do bem-estar ou mal-estar do organismo); b) emoções primárias ou básicas (incluem medo, raiva, nojo, tristeza, alegria e felicidade); e c) emoções sociais (incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo). O termo sentimento, por sua vez, “é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar” (DAMÁSIO, 2004, p. 92).

Para Maturana (1999a, p. 170), na origem do humano está a experiência da intimidade, da sociabilidade e do amor. Ele acentua a tendência para ação como elemento essencial da emoção:

Emoções são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e que o

emocionar, como o fluir de uma emoção a outra é o fluir de um domínio de ações a outro.

No entender de Piaget (1994), a inteligência possui dois componentes distintos: o cognitivo e o afetivo. As estruturas cognitivas e as estruturas afetivas são construídas paralelamente no decorrer da trajetória do sujeito. Apesar de distintas, constituem uma unidade no seu funcionamento intelectual. Todo comportamento humano possui os componentes cognitivos e afetivos, sendo que a afetividade influencia profundamente o desenvolvimento intelectual e o comportamento humano. Segundo o autor, o aspecto afetivo é responsável pela ativação intelectual e pela seleção dos objetos sobre os quais o indivíduo atuará. Assim, a afetividade pode acelerar ou diminuir o curso do desenvolvimento intelectual.

O segundo elemento integrante da “trindade humana”, conforme Agostinho (1995), é *a inteligência, o conhecimento*, pelo qual o homem se conhece (conhecimento subjetivo) e conhece a realidade (conhecimento objetivo). Esse conhecimento é progressivo e autotranscendente, e “será perfeito somente ao encontrar a verdade absoluta e eterna, em Deus” (AGOSTINHO, 1995, p. 286).

Para Mondin (1980, p. 62), “conhecer é ser consciente de alguma coisa, de pessoas, da realidade presente e transcendente” mediante três níveis: o sensitivo, o imaginativo e o intelectual.

O saber sensitivo corresponde àquele que se obtém através dos sentidos e diz respeito às coisas materiais na sua singularidade, tanto externos (visão, audição, tato...) como internos (memória, fantasia e instintos).

O conhecer imaginativo é definido como “a faculdade ou a atividade mental que produz, conserva, reproduz e cria imagens, mesmo independente da presença dos objetos aos quais as imagens próprias correspondem” (MONDIN, 1980, p. 67). Mondin (1980) também afirma que essa forma de conhecimento, geralmente, ocupa um lugar intermediário entre o saber sensitivo e o saber intelectual. Há, no entanto, muitas críticas a essa forma de conhecimento. Os platônicos se manifestam dizendo que a imaginação, em vez de aproximar o homem da realidade, leva a mente ainda mais longe dela. Segundo eles, “a realidade é o mundo das idéias e o mundo físico não passa de uma cópia; as percepções sensitivas são cópias de segundo grau; as imagens da fantasia, enfim, de terceiro” (MONDIN, 1980, p. 68). Os aristotélicos e

kantianos consideram o saber imaginário como momento essencial do conhecimento racional, pois vêm nas projeções da imaginação o material do qual o intelecto extrai os conceitos e elabora os esquemas das categorias do conhecimento.

O conhecimento intelectual corresponde à capacidade de conhecer, julgar e raciocinar e se apresenta em duas vertentes: enquanto os platônicos (Platão, Agostinho, Descartes) induzem à origem superior (transcendência ou divina), os aristotélicos e kantianos (Aristóteles, Kant, Tomás) afirmam que o conhecimento é fruto da razão humana (imaneente). Agostinho (1995) reforça a primeira visão, isto é, que a verdade procede da iluminação. Tais argumentos reforçam a intenção de dar um fundamento seguro e transcendente ao conhecimento, garantindo-lhe as propriedades de universalidade, imutabilidade.

Para Mondin (1980, p. 77), Aristóteles, Kant e Tomás reforçam o princípio de que “as causas do que ocorre neste mundo se encontram no próprio mundo e que as causas do que ocorre no homem estão no próprio homem”. Acentuam as características da mundanidade (presença no mundo), da intencionalidade (conhecimento tem uma intencionalidade), da perspectividade (conhecimento de perspectivas parciais e não do todo), da historicidade (saber situado na história), da humanidade (conhecimento do homem e pelo homem) e da hermenêutica do conhecimento.

Junges (1999, p. 74) diz que o conhecimento pode ser percebido em três níveis de compreensão: a compreensão empírica – visão espontânea e natural que a pessoa tem de si, dos outros e da realidade; a compreensão explicativa, que corresponde aos conhecimentos elaborados pelas ciências de forma estruturada e organizada; e a compreensão filosófica, que considera o ser humano enquanto aberto ao horizonte de sentido e do significado existencial. Neste último, insere-se a educação para os valores e para o desenvolvimento moral, pois é nela que se constitui o saber do sujeito sobre si mesmo num nível pós-convencional, não empírico, nem apenas da compreensão explicativa, mas baseado em valores e princípios universais e transcendententes.

Para Agostinho (1995, p. 330), as faculdades – a inteligência, a emoção/sentimento e a vontade – são distintas, mas formam uma unidade. São três consideradas as suas relações recíprocas. Cada uma delas necessita obrigatoriamente das outras duas: ninguém recorda, se não quer nem entende; nem entende, se não quer nem recorda; não quer, se não entende nem recorda.

As três são intrinsecamente unidas em seus conteúdos e processos, isto é, as emoções e sentimentos são pré-disposições para a formação do conhecimento e a partir desses é que decorre o agir. Agostinho (1995, p. 300) afirma, ainda, que “ninguém faz algo voluntariamente sem antes o ter dito em seu coração”. Rabuske (2001, p. 106), também, associa o conhecer e o querer como os dois modos fundamentais do nível espiritual do ser humano. Para ele, não há oposição entre o intelecto e a vontade, pois é o mesmo homem que pensa e quer com a vontade. Além disso, afirma que “o intelecto precede à vontade, pois para querer algo, é preciso conhecê-lo – *‘nihil volitum nisi praecognitu’*. Isto é de grande importância cultural, p. ex. na educação” (RABUSKE, 2001, p. 108).

Uma concepção antropológica e psicológica, que considera os condicionamentos conscientes e inconscientes da própria liberdade e da capacidade da pessoa para a liberdade, vê nesta uma dimensão essencial e outra efetiva (RULLA, 1987, p. 234). A dimensão essencial é a liberdade entendida como o dom e a capacidade fundamental e inerente à pessoa na autotranscendência para o bem, possível para todos; já a liberdade efetiva é vista como a possibilidade de realizar ou não o bem presente nas condições pessoais intrínsecas e extrínsecas.

Conforme Kant (2001, p. 47), todas “as coisas na natureza operam segundo leis e apenas um ser racional possui a faculdade de agir segundo princípios, ou, por outras palavras, só ele possui uma vontade”. Para ele, “a vontade da outra coisa não é senão a razão prática”, ou “a vontade é uma faculdade de escolher somente aquilo que a razão reconhece necessário e bom”. Mas a razão não determina suficientemente por si só a vontade, ela, ainda, está subordinada a condições subjetivas (ou a certos impulsos), que nem sempre são objetivamente racionais, mas podem ser “subjetivamente contingentes aos impulsos da natureza” (ibidem, p. 48). Ele afirma, assim, a autonomia da razão e da vontade humana. Reconhece, no entanto, que a vontade segue os princípios da razão, mas também está sujeita às forças subjetivas da natureza.

Mosquera (1979) apresenta a dialética central da experiência humana nas expressões de amor e ódio, sendo o amor a força central interna, ontológica, nutriente fundamental da pessoa, contrapondo o ódio como força oposta que se manifesta pela raiva, desagrado, frustrações, liberação dos conteúdos que angustiam, oprimem. Vê o amor como aprendizagem a ser vivenciada, recebida e desenvolvida ao

longo da vida; e o ódio como experiência a ser superada continuamente pela ação pessoal e social presente no decurso da história.

A educação para o desenvolvimento moral deve integrar as três dimensões, a somática, a psíquica e a espiritual, no processo formativo; aceitar e acolher a pessoa como unidade de potencialidades afetivas, cognitivas e conativas que cresce e se desenvolve a partir dos conteúdos e processos de cada uma delas.

Unidade fundamental do ser humano: estrutura fundamental e expressão

Lima Vaz (2001a e b) e Junges (1999) fazem uma síntese sobre os aspectos descritos, destacando-se, para a abordagem da ética e da bioética, a unidade fundamental do ser humano como compreensão prévia para a educação e o desenvolvimento do conceito de moral e ética.

Os aspectos apresentados comportam duas grandes categorias, que configuram o ser humano: a) as estruturas (corpo, psíquico e espírito), que definem a identidade do ser-em-si; e b) as relações (objetividade, intersubjetividade e transcendência), que definem a identidade do ser-para-os-outros. As relações demonstram a dimensão do ser situado no tempo e no espaço, finito e incompleto, que necessita dos outros para completar-se como ser humano. As estruturas constituem a mediação reflexiva da ipseidade do ser humano como unidade em sua indivisibilidade de ser-em-si, enquanto que as relações constituem a mediação da alteridade como unidade relacional e sua divisão ou distensão do ser-para-os-outros (o mundo, os outros e o absoluto). A relação entre as estruturas e a expressão se constitui em uma dialética que o homem é chamado a superar continuamente. O ser-em-si da identidade pessoal se realiza em sua relação com o ser-para-os-outros da alteridade.

Algumas características fazem parte do ser em sua essência, sem as quais ele não se constitui em sua identidade intrínseca, enquanto outras são potencialidades, que se manifestam ao longo do curso da vida em circunstâncias específicas de amadurecimento.

As que configuram o ser humano em sua essencialidade são: a) a *unidade central* do ser humano, a partir da dimensão espiritual que o torna único, formando uma identidade individual, que permanece ao longo do tempo, independente das relações e expressões externas; b) a *inseidade*, isto é, o *ser em si mesmo*, que subsiste por si mesmo, em sua unidade e identidade; c) a *perseidade*, isto é, o *ser por si mesmo*, em sua singularidade e insubstituibilidade, que o configura como unidade físico-psíquico-espiritual única que se expressa por si mesma; d) a *finitude*, que expressa a impossibilidade do ser humano de levar à plenitude sua dimensão estrutural básica (física, psíquica e espiritual) como expressão pelo sujeito; e d) a *transcendência*, aberto à plenitude como ser espiritual e racional.

As propriedades que caracterizam o ser humano como expressão são (a) a consciência, (b) a autonomia, (c) a responsabilidade, (d) a historicidade e (f) a comunicação.

A (a) consciência expressa a propriedade fundamental de ser sujeito e ter consciência de si mesmo, como singularidade pessoal diferente dos demais seres.

A (b) autonomia é a propriedade que faz o ser humano ser sujeito de si e de suas relações com o mundo, com os outros e com o absoluto; ele é capaz de ser e agir por si mesmo a partir dos conteúdos afetivos, cognitivos e comportamentais.

Ao agir por si mesmo, ele responde por suas decisões, tornando-se (c) responsável por elas diante de si mesmo e dos outros. O conteúdo da estrutura básica do ser humano necessita de autoexpressar-se nas relações de objetividade, de intersubjetividade e na transcendência, constituindo-se como ser-no-mundo, ser-para-os-outros e ser-para-o-absoluto.

A autoexpressão e a constituição do ser humano em suas relações, como sujeito, acontecem como processo durante a história de sua vida, o que caracteriza sua (d) historicidade.

A autorrealização do ser humano se dá pela mediação das relações que estabelece com o mundo, com os outros e com o absoluto, distinguindo-se a relação intersubjetividade com os outros, como relação de alteridade e reciprocidade. Essa relação define o ser humano como (e) comunicação e dialogicidade.

As características do ser humano, como dado e estruturas, são essenciais à sua constituição e ele não pode prescindir delas. Elas são intrínsecas ao ser humano em todas as circunstâncias de sua vida e a sua restrição implica na

descaracterização do ser humano em sua estrutura básica. Obrigatoriamente, devem ser consideradas e é a partir delas que se elaboram os programas de educação e de desenvolvimento moral. Mesmo em casos mais extremos, o ser humano não pode ser privado delas. No entanto, as características, como expressão, dependem da possibilidade e da capacidade das relações que se estabelecem para seu desenvolvimento. São potencialidades que necessitam de mediação (relação) para se manifestar e de exercício para crescer.

O ser humano pode estar privado de características enquanto expressão, por causas extrínsecas, sem perder sua identidade intrínseca. A privação pode ser expressa na inconsciência, na falta de autonomia e liberdade, ou de comunicação, sem que a pessoa diminua sua condição de pessoa humana, ou mesmo ser privado de sua responsabilidade sem perder a dignidade de pessoa humana. No entanto, não pode ser privado da unidade/identidade intrínseca do somático/psíquico/espiritual, de sua *inseidade*, de sua *perseidade*, de sua *finitude* e de sua racionalidade.

A importância do reconhecimento das características do ser humano como dado (estruturas) e como expressão (relacionamento) é essencial para uma educação sistêmica e para o desenvolvimento moral até o nível pós-convencional. As características dadas (estruturas) não podem ser restringidas ou sofrer alguma privação, sem que a pessoa perca sua unidade e identidade. No entanto, a privação ou a restrição de características da pessoa enquanto expressão (relação), por motivos extrínsecos a ela, permitem a preservação da sua identidade. Os motivos extrínsecos são aqueles que independem da pessoa como ser, em sua unidade estrutural.

A universalidade da teoria do desenvolvimento moral se estabelece nas características da estrutura do ser humano, em sua unidade em termos de dimensões física, psíquica e espiritual, e se expressa nas relações com os outros, que representam a dimensão cultural, onde a pessoa está inserida. O fundamento da universalidade está na dimensão estrutural do ser humano, que lhe dá consistência. A missão e a função essencial da educação é de acolher, respeitar e valorizar as características essenciais da pessoa humana e buscar todos os meios para o pleno desenvolvimento das propriedades, que caracterizam o ser humano

como expressão: a consciência, a autonomia, a responsabilidade, a historicidade e a comunicação.

2.2. MORAL E ÉTICA

A problematização do desenvolvimento moral pressupõe uma visão geral sobre a moral e a ética no esclarecimento da compreensão dos termos e de sua conceituação através da história até a assunção da visão assumida por Kohlberg.

Moralidade e Eticidade

Nada impõe na etimologia ou na história o emprego dos termos moral e/ou ética. Ética vem do grego (*ethos* = costumes), e moral do latim (*mos, moris* = costumes); os dois remetem à ideia de costumes, com a dupla conotação, do que é tido como bom e do que se impõe como obrigatório. É, portanto, por convenção que alguns autores reservam o termo ético para a perspectiva de uma vida concluída e moral para a articulação dessa perspectiva em normas caracterizadas, ao mesmo tempo, pela pretensão à universalidade e por um efeito de constrangimento. A ética se refere mais a princípios universais, portanto, pertence à humanidade; a moral, em geral, se refere à concretização da ética por parte de grupos humanos, tais como religiões, estado, outros grupos.

Reconhece-se, facilmente, na distinção entre perspectiva e norma a oposição entre as duas heranças, uma herança aristotélica, em que a ética é caracterizada pela sua perspectiva teleológica e a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto, por um ponto de vista deontológico. Perspectiva ética significa a perspectiva da *vida boa* para si e com e para os outros nas instituições justas. A estima de si só tem seu sentido completo no fim do percurso de sentido delimitado pelos três componentes da perspectiva ética.

Aristóteles (2003, p. 29) pensa a palavra *vida* no sentido ético-cultural, bem conhecido aos gregos: vida de prazer, vida ativa no sentido político, vida contemplativa. A palavra *vida* designa o homem completo por oposição às práticas fragmentadas. A perspectiva ética visa à verdadeira vida com e para o outro nas instituições justas. O referido autor (2003, p. 27) fala do viver bem, de um bem-estar, um estado de perfeição como a felicidade para o homem. Viver bem é a própria perspectiva ética.

Que ligação existe entre solicitude e *vida boa*? Aristóteles (2003, p. 95) descreve a amizade como transição entre a perspectiva da vida boa, que se refere à estima de si, virtude solitária na aparência, e a justiça, virtude de uma pluralidade humana de caráter político. A amizade tem relação, no primeiro caso, não com uma psicologia dos sentimentos de afeição e de dedicação para os outros, mas efetivamente com uma ética – a amizade é uma virtude, uma excelência, com a obra nas deliberações escolhidas e capaz de se elevar ao nível de hábito. Desse modo, é preciso distinguir três espécies de amizade: segundo o *bom*, segundo o *útil*, segundo o *agradável* (ARISTÓTELES, 2003, p. 95).

A justiça estende-se mais longe que o face-a-face, do que a amizade. Duas asserções estão em jogo: o viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se à vida das instituições e da sociedade; e a justiça (ARISTÓTELES, 2003, p. 74 e 2007, p. 145) apresenta traços éticos, que não estão contidos na solicitude. A instituição como ponto de aplicação da justiça e a igualdade como conteúdo ético do sentido da justiça são os dois princípios da investigação sobre a terceira perspectiva ética.

A teleologia lembra o termo *virtude*, segundo a qual a *justiça* (ARISTÓTELES, 2003, p. 74) é a primeira virtude das instituições sociais, como a verdade é dos sistemas de pensamento. O justo olha dos dois lados: do lado do *bom*, do qual ele marca a extensão das relações interpessoais nas instituições; e do outro lado, do *legal*, o sistema judiciário conferindo à lei coerência e direito de coerção. Assim, temos a pessoa e a sociedade.

Platão (2006) introduz a distinção entre o termo moralidade e eticidade em sua obra. A moralidade, para ele, ocupava-se das virtudes da *alma*; a ética, das virtudes de *polis*. A primeira reflete filosoficamente as condições subjetivas das ações corretas, tomando por base o indivíduo; a segunda, as condições objetivas sociais,

tomando por base a ação da *polis*, do estado. A moralidade atende às responsabilidades dos indivíduos em seu agir de forma correta na busca do bem pessoal, enquanto a ética responde à pergunta dos governos sobre o agir de forma política na busca do bem coletivo.

Na concepção grega, a polarização indivíduo-sociedade, cidadão-*polis*, não tem o mesmo significado que hoje damos a esses termos. O conceito de cidadão grego era integrado ao conceito de estado. Por isso, os dois conceitos tinham uma concepção complementar. Ser moralmente competente é o que consegue um equilíbrio entre suas competências pessoais de afetos, inteligência e vontade e isso coincidia com um cidadão livre, membro da *polis*. E a *polis* justa e saudável é a que consegue integrar os interesses dos governantes, dos cidadãos competentes e livres.

La Taille (2006, p. 25) faz distinção entre moral – *dos deveres* (deontológica), e ética – da busca da *vida boa* (teleológica). Ele identifica, no plano psicológico, o sentimento de obrigatoriedade como invariante do plano moral e a busca da expansão de si próprio do plano ético.

O mesmo autor lembra (p. 31) que o *dever* equivale a um *querer* e que o *querer* depende do *ser*, definido como conjunto de representações de si. Além disso, destaca a energia, que preside as ações morais no plano ético: a busca e/ou manutenção de representações de si com valor positivo. Chama de autoestima toda e qualquer experiência de representações de si com valor positivo e de autorrespeito aquela que contempla valores morais.

Do ponto de vista dos conteúdos, escolhe a justiça (igualdade e equidade), a generosidade (dar a outrem o que lhe faz falta) e a honra (tradução moral do autorrespeito), como valores essenciais para o plano moral. Para ele, o sentimento que opera a junção entre moral e ética é o autorrespeito; e o valor que opera a junção entre moral e ética é a honra.

A moral corresponde ao “sistema de regras e princípios que respondem à pergunta *como devo agir?*” (p. 49), pressupondo, por parte das pessoas, a experiência subjetiva de um “sentimento de obrigatoriedade” (p. 49), como invariante psicológico do plano moral. Já o ético corresponde ao sistema de regras e princípios que respondem à pergunta “que vida eu quero viver?” (p.49), ou seja, é a motivação psicológica da “expansão de si mesmo” (p. 49), a pessoa sai de si para integrar-se à sociedade, como experiência psicológica de bem-estar subjetivo do plano ético. A

articulação entre os planos moral e ético passa pela articulação dos processos do “sentimento de obrigatoriedade” – do plano moral, e da “expansão de si próprio” – do plano ético (p. 50).

Na expressão de Oliveira (2002, p.166),

A relação entre eticidade e moralidade é uma relação circular, pois sem moralidade a eticidade é apenas a esfera do simplesmente aceito, sem que o homem tenha claras as razões pelas quais aceita as normas orientadoras de seu comportamento; por outro lado, a moralidade sem a eticidade, sem a mediação das normas concretas, historicamente gestadas nas comunidades humanas, permanece procedimento vazio e apenas exigência fundamental da efetivação.

Assim, para este trabalho, destacam-se as características do termo moral, como a esfera da consciência pessoal, de como a pessoa deve agir por força daquilo que se impõe como obrigatório e de valor deontológico. A moral integra conteúdos de justiça pessoal, do cuidado, da generosidade e da honra. A teoria de Kohlberg assume o conteúdo do termo moral, destacando-se a autonomia e a força das competências, potencialidades e habilidades pessoais como fonte de assunção dos valores e princípios, que capacitam a pessoa para o exercício e o crescimento da consciência moral.

O termo ético aponta para a vida que se quer viver com e para os outros em instituições justas, isto é, descreve a dimensão pública e teleológica dos valores e princípios. A ética ocupa-se mais dos deveres e da justiça da sociedade e de como são assumidos e vividos esses valores pelo cidadão na sua relação com os outros.

O Quadro 1 faz a síntese das considerações sobre moral e ética.

Quadro 1 - Síntese dos termos Moral e Ética

	Esfera	Pergunta básica	Pessoal/Social	Sentido
MORAL (latim)	Privada 'Moralismos'	"Como devo agir?"	Aquilo que se impõe como obrigatório para as pessoas.	Deontológico
ÉTICA (grego)	Pública Códigos de ética das profissões.	"Que vida eu quero viver?"	"Tender a uma vida, com e para os outros, em instituições justas".	Teleológico

Fonte: La Taille, 2001, p. 25ss

Conceito de Ética através da História

Os conceitos de moral e ética têm o seu nascedouro na antiga Grécia. A compreensão atual é fruto da reflexão histórica sobre seu conteúdo e interpretações. Pegoraro (2006) faz uma retrospectiva destas compreensões através da história, iniciando com a formulação grega, restrita ao ser humano; na atualidade, a sua compreensão se estende para toda natureza criada. Ele observa como se apresentam as dimensões de subjetividade e objetividade, a heteronomia e a autonomia em relação ao homem e o conceito de justiça, como integrante do conceito de ética. Aqui, apresentam-se alguns elementos desta visão histórica.

Platão (2006) apresenta a *visão da ética da transcendência*. Em “A República”, descreve os diálogos que teve com Sócrates nos quais acentua o valor da ética como base do bom cidadão numa *polis* justa. Para Platão a ética nasce do bem e da justiça, do valor da pessoa numa sociedade; nasce no contexto sócio-político. Platão dá continuidade à ideia da justiça como fundamento do universo, da sociedade e dos homens. Ela é o vigor de todas as demais virtudes e de todo sistema político.

O princípio regulador dos comportamentos individuais e sociais é a “ideia do bem”, isto é, há valores independentes das opiniões do homem, que se impõem por si mesmo. “O mais sublime conhecimento é a idéia do bem e que é através dela que as ações justas e outras ações se tornam úteis e proveitosas” (PLATÃO, 2006, p. 254). Essa ideia se busca pelo caminho do conhecimento da justiça e por ela se chega à ciência do bem, supremo valor objetivo. O processo de conhecimento da justiça inicia, para Platão (2006, p. 62), pelo seu conhecimento na cidade: “se quiserdes, portanto, primeiro examinemos como ela é nas cidades; depois a examinemos no indivíduo, procurando na forma do menor a semelhança com a da maior”. E acrescenta: “começamos por examinar os costumes das cidades, antes de tratar dos costumes dos indivíduos, por julgar que esse encaminhamento daria mais clareza ao nosso exame” (p. 309).

Nessa análise, aparece o que é justo ou injusto. A justiça rege, unifica e hierarquiza a variedade de elementos constitutivos do homem (razão e paixões), organiza as funções da *polis* (classes sociais dos governantes, dos guerreiros e trabalhadores) e harmoniza as pessoas e as sociedades à imitação da harmonia cósmica.

A justiça é a virtude fundamental que rege todas as outras, especialmente as virtudes cardeais da prudência (busca do conhecimento), da coragem (como sensibilidade, fortaleza e valor do guerreiro) e da temperança (autodomínio).

Platão invoca os deuses e o mundo das ideias para dar consistência ao projeto ético, baseado nos ideais do bem, como primazia. O que enaltece sua visão é que ele propõe uma sociedade e um cidadão justos, em harmonia social alcançada pela justiça pessoal dos cidadãos, que buscam sempre serem melhores. A virtude é a prática da sabedoria pela qual o homem se eleva para o bem transcendente. Resumidamente, a ética de Platão (2001) é uma ética da transcendência, com uma visão cosmológica e racional, tendo seu fundamento nas leis da natureza.

Para Aristóteles (2003), *a ética é imanente*, intrínseca ao homem. O homem é um ser no qual convivem as realidades biológicas e sensitivas, intelectivas e divinas. Também é capaz de fazer política. A função da ética é dar consistência, harmonia e hierarquia a essas dimensões do homem. Para ele (2003, p. 45), a ética é: (a) natural, emerge da estrutura biológica do ser humano, tomado em sua individualidade e sociabilidade; (b) finalista, visa alcançar uma finalidade, produzir um bem e chegar a uma meta: a felicidade, que está na sabedoria e na função da alma: o pensar e meditar as coisas do espírito; (c) racional, a razão tem a função de harmonizar as outras dimensões do homem (apetitiva e paixão); e (d) heterônoma, vem da natureza, pois o homem é potencialmente ético, com liberdade para decidir racionalmente sobre o bem ou o mal.

A função da ética é disciplinar, harmonizar, integrar e hierarquizar essas energias e funções pela função intelectual. Homem virtuoso e ético é o que consegue fazer esse exercício. As duas primeiras dimensões não têm sentido ético; tornam-se éticas pelo exercício da vontade, da função intelectual. O mesmo autor (2003, p. 79) distingue entre as virtudes morais, ligadas às dimensões vegetativa e sensitiva, e as intelectuais, ligadas à dimensão intelectual, que são a sabedoria e a prudência ou discernimento. Por essa última, o homem se eleva acima da realidade e descobre a essência das coisas, da verdade, do bem e da justiça.

As virtudes aristotélicas se concentram nas virtudes da sabedoria, da prudência e da justiça. Ele privilegia a virtude da justiça, que cria harmonia e ordem na variedade do cosmo e nas funções da *physis*, em termos físicos e intelectuais. É a virtude da ordem e da harmonia cósmica e humana. Ela, também, é justiça política

quando estabelece a ordem e a harmonia na estrutura social. É justiça legal ao exigir o cumprimento da lei da *polis*. Cidadão justo é aquele que se submete à ordem legal. A justiça legal é o fundamento da justiça distributiva, que trata de garantir a repartição dos bens, direitos e encargos entre os cidadãos, de forma proporcional à sua formação, necessidade e funções.

Para o referido autor, a justiça está subordinada ao discernimento prudente do legislador e do juiz. Ela se torna um meio de criar o bem-estar geral e o convívio dos cidadãos. Ainda para ele, o cidadão, assim como a sociedade, busca uma finalidade: a felicidade (*eudaimonia*) (ARISTÓTELES, 2003, p. 27; 2007, p. 40).

A ética grega é sintetizada nas expressões de Platão (ética da transcendência) e de Aristóteles (ética da imanência), que se configuram como a ética da subjetividade. Depois desse período, a presença do cristianismo passa a influenciar a conceituação da ética. Da ética da subjetividade grega passa para a *verticalização da ética*, onde as fontes dos valores éticos são os princípios da revelação e da mensagem cristã.

Para Pegoraro (2006), Agostinho de Hipona (354-430), no início da expansão do cristianismo e na idade média, e Tomás de Aquino (1225-1274) foram os que mais deram impulso na formulação da ética nesse período. Cada um deles buscando nas fontes gregas a representação e atualização dos conceitos éticos à luz da Revelação e da experiência cristã inspirados no Evangelho.

Embora *Agostinho* (1995) não tenha tratado da ética em particular, suas obras filosóficas e teológicas são uma manifestação da busca da felicidade suprema, da verdade, do bem, da meta da filosofia e da fé. Ele reconhece a obra e os princípios de Platão e sua formulação da ideia do bem e da justiça, como princípios reguladores dos comportamentos individuais e sociais, e, na busca do bem, encontra a felicidade e o amor muito próximos da felicidade e do amor da concepção cristã. Agostinho, como Platão, tinha uma paixão e sede pela verdade; alcançá-la é chegar à felicidade, dois pontos essenciais para a filosofia e a teologia de Agostinho.

A busca da verdade e da felicidade é feita em forma dialogal, coloquial, entre os personagens: a pessoa (alma) e a transcendência (Deus). Para Platão, uma dialética que se supera pelo diálogo, pelo método dialético, pelo qual se chega à verdade, ou a Deus, para o cristão. Enquanto a verdade para os gregos é uma teoria, uma sabedoria transcendente, para o cristão é Deus.

No contexto metafísico e dialético, a ética de Agostinho (1995, p. 479) é a busca da felicidade no gozo da suprema Verdade, do supremo Amor, supremo Bem. Nisso consiste a filosofia, a ética e a teologia. A pessoa está a caminho da Verdade, do Bem e do Amor. Para a filosofia platônica e agostiniana, a afirmação básica é que “a felicidade consiste em agir conforme a razão, buscando a Verdade e o Bem”(AGOSTINHO, 1995, 480), inspirados por Deus.

Em síntese, para Agostinho (1995), a ética é heterônoma e tem seu fundamento na lei natural cujo fim é o Deus Criador. Uma ética vertical que vem de Deus e volta para Ele; de forma dialética há a ética do conflito, da experiência humana do pecado e do amor pelas criaturas, que não consideram Deus como essência e transcendência do amor.

Na história da filosofia ocidental, o pensamento grego se encontra com a fé judeu-cristã, que busca uma sintonia ao longo de dois milênios. Enquanto os filósofos fortalecem a razão sobre a fé, os teólogos cristãos sustentam a primazia da fé *sobre a razão*. A modernidade, por sua vez, *aprofundou a primazia da razão* sobre a revelação e sustentou a ética da razão sobre a ética da fé. Aos poucos, as ciências – a física, a filosofia e a política – criam seus próprios modelos independentes.

Kant (2001) afirmou a *autonomia da razão* pelo imperativo categórico, quando afirma que a razão e a liberdade estabelecem seus próprios limites e postulados. Os pensadores medievais verticalizaram a metafísica em busca de uma unidade no conceito do ser: para os teólogos este ser é Deus; para os filósofos é o “ser”, conceito abstrato e universal para o ser humano. Tal verticalização se estendeu à moral.

Para Agostinho (1995), a moral consiste em amar a verdade, a bondade e a beleza de Deus expressas nas criaturas. Tomás (citado por Pegoraro, 2006) afirma a mesma coisa, mas colocando o homem no contexto do universo que vem de Deus e a Ele retorna. Como ponto de partida, os medievais adotaram o conceito grego de verdade como adequação da mente com a matéria. Para Aristóteles, essa é a verdade lógica, que só existe na mente humana.

Os teólogos desenvolvem o conceito de verdade ontológica, a verdade de cada coisa criada por Deus. Assim, temos dois conceitos de verdade: lógica e ontológica. A lógica é racional; a ontológica é transcendente, divina e eterna. Para os medievais, no vértice das duas está a verdade divina, fonte de toda a verdade. A ética é envolvida pelo mesmo processo.

Conforme Pegoraro (2006), o pensamento de *Tomás de Aquino* retoma a filosofia de Aristóteles do agir humano virtuoso em vista do bem supremo na convivência política justa, através das virtudes morais da justiça, temperança, coragem e sabedoria. Pela sabedoria, a inteligência alcança os fundamentos da metafísica das coisas e a prudência dirige e decide o agir moral cotidiano. Surge a ética do otimismo em relação ao homem e ao mundo. A fé implica o reconhecimento do Deus criador do homem e das realidades, da transitoriedade (finitude) da história e a esperança da eternidade da vida humana em Deus. O amor ao próximo se torna a regra de ouro e a norma suprema de conduta, através das virtudes humanas para formar a convivência humana.

No entanto, a vida se desenvolve na ambiguidade de suas dimensões humana e divina. A inteligência e a liberdade são livres para aderir ou não à dimensão da fé ou somente à dimensão humana. Para Tomás de Aquino, o homem de fé deve ser um autêntico homem humano, integrado à cidade dos homens.

Em termos *de síntese*, a ética e a política têm a razão como base filosófica e a fé como fim transcendente. A ética e a política devem criar as normas da conduta humana da razão e da fé mediante as quais o homem chega à felicidade e ao bem comum pessoal e social. “A fé sustenta e apóia os conteúdos da razão ética, que procura a justiça porque os seres humanos vivem num universo concebido por um plano divino” (PEGORARO, 2006, p. 98). A importância dessa visão está nos conceitos globais do universo, onde a pessoa se situa, regido pelas leis eterna e natural, que orientam a vida humana e os regimes políticos para construir um mundo feliz e justo, na esperança de alcançar a verdade e a felicidade definitivas pelo retorno ao Criador do homem e do cosmos. O pensamento de Agostinho e de Tomás coincidem na concepção humana, metafísica e teológica do início do supremo fim do homem, da história e do universo.

A revolução copernicana significou um grande crescimento científico baseado nos princípios da racionalidade, contrapondo aos princípios da revelação. Kant participou desse desenvolvimento da ciência, mas ele entendeu que o progresso material, cultural e científico devia acontecer com uma norma ética. Para os gregos, a ética estava fundada na ordem natural, cósmica e humana.

A ética cristã está inspirada em Deus e na revelação. Kant rompe com o paradigma da fundamentação da ordem natural (grega) e sobrenatural (teológica) para

erigir a autonomia da vontade livre como base da moralidade. Ele retoma, assim, a *ética da subjetividade* baseada na razão. Pela razão prática, a pessoa livre é autolegislativa, confere a si mesma a norma do agir moral. Kant (2001) faz uma análise da moral em termos teóricos e práticos. O objetivo dele é mostrar que existe uma razão pura prática capaz de determinar a vontade sem recorrer à experiência, *a priori*, antes da experiência. Ele afirma que “os conceitos morais têm sua sede e origem completamente a priori na razão humana” (KANT, 2001, p. 46). Para este autor, a moralidade:

Diz respeito, não à matéria da ação, nem às consequências que dela possam redundar, mas à forma e ao princípio donde ela resulta; donde, o que no ato há de essencialmente bom consiste na intenção, sejam quais forem as consequências. A este imperativo pode dar-se o nome de imperativo da moralidade (KANT, 2001, p. 22).

A razão, a vontade e a liberdade formam o campo onde se fundamenta, processa, cresce e amadurece a ética. A moral é a passagem do ser humano sensível, biológico, limitado às máximas morais subjetivas particulares, ao ser humano inteligente e racional, feito pela vontade livre, onde se fortalece a razão e se cumpre a lei moral universal.

Kant propõe, ainda, que os princípios práticos, como regras subjetivas para o exercício de ações concretas, normas práticas detalhadas e específicas, são pessoais e individuais; e os princípios imperativos são objetivos e se estendem a todos os seres humanos. Apresentam-se nas formas hipotéticas ou condicionais, só valem em condições específicas, que propõem uma meta para a pessoa alcançá-la em determinadas condições; ou como imperativos categóricos ou absolutos, que determinam as pessoas a cumprir a lei moral, o dever e a ordem. Ele afirma que:

Não é possível decidir por meio de algum exemplo, e, portanto, empiricamente. (...) porque tal imperativo não é absolutamente hipotético, e, por isso, sua necessidade, objetivamente representada, não pode apoiar-se em nenhuma suposição, como sucede nos imperativos hipotéticos. (KANT 2001, p. 56).

A lei moral atinge a todos os seres racionais. Kant apresenta três formulações sucessivas para essa lei. As três têm o mesmo sentido: a primeira destaca que uma máxima subjetividade pode converter-se numa ação universal objetiva; a segunda evidencia a dignidade da razão humana como única dignidade entre a realidade na-

tural e racional e por isso o imperioso respeito pela vida; a terceira ressalta a função autolegislativa da razão humana, que impõe limites à sua própria liberdade: esse é o ponto central da ética kantiana.

Na visão de Kant (2001, p. 33), todas as máximas têm (a) uma *forma*, que consiste na universalidade; (b) uma *matéria*, isto é, o fim em si mesmo da pessoa humana; e (c) uma *totalidade* dos sistemas conforme esse fim. Pela razão prática, a vontade livre é capaz de autodeterminar-se. Nisso está a autonomia: dar a si mesmo a lei e a forma de pensar e agir.

Liberdade é autonomia e autonomia é liberdade. “A *autonomia* é, pois, o princípio da dignidade da natureza humana, bem como de toda natureza racional” (grifos do autor) (KANT, 2001, p. 33). O contrário é a heteronomia, quando a vontade se submete a uma norma externa – da lei natural ou espiritual – e ordena a busca de alguma coisa prazerosa, finalidade ou felicidade, que está fora do homem e que a vontade deve alcançá-la. Pela autonomia, o homem se submete à lei moral, ao “eu devo”, mas, ao mesmo tempo, é uma decisão livre e pessoal, “eu quero” cumprir a lei moral universal. A autonomia consiste nesse ato pessoal de se submeter “eu devo” livremente, assumindo “eu quero”.

Na idade contemporânea, diversos autores retomam a *objetivação da ética*, mas sob a *ótica da justiça social*. John Rawls (2002) enfocou a justiça como equidade para o contrato social. Sua obra “Uma teoria da Justiça” trata do gênero ético-político e suas teses representam um contramodelo ao utilitarismo presente na história, onde cada pessoa tem sua inviolabilidade fundada na justiça, que não pode ser violada. Sua teoria está baseada em dois princípios da justiça da sociedade bem ordenada:

O primeiro princípio diz:

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos.

O segundo princípio afirma:

As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo:

(a) tragam o maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio de poupança justa;

b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de em função de uma justa igualdade de oportunidades (RAWLS, 2002, p. 333).

Para Rawls (2002, § 46), o primeiro princípio é o *da prioridade da liberdade e da igualdade entre* as pessoas, por ele deve vigorar os direitos humanos fundamen-

tais: direitos de participação política, de opinião, de reunião, de consciência, de religião. É o princípio categórico da teoria da justiça e do fundamento do estado de direito e da democracia constitucional. A liberdade é absoluta e inegociável.

O segundo é o *princípio das desigualdades ou diferenças sociais* e refere-se à distribuição dos bens materiais, à repartição equilibrada dos bens primários, dos cargos públicos, dos deveres e vantagens sociais: a) as desigualdades são aceitas enquanto beneficiam os desfavorecidos na escala social, onde o mínimo social vital deve ser fixado em um nível que maximize as expectativas do grupo menos favorecido; b) o princípio admite a desigualdade nos cargos públicos e nas vantagens, desde que se respeite a condição de que todos os cidadãos tenham igual oportunidade de acesso a esses postos; os critérios são a aptidão, a formação e a competência publicamente comprovados em concurso.

Esse autor se inspira na tradição kantiana em termos teóricos e jurídicos, com o objetivo de formulação dos princípios abstratos de justiça, onde “o fim da justiça não é o bem e a felicidade do indivíduo, mas simplesmente a ordem jurídica” (RAWLS, 2002, § 63).

O terceiro aspecto trata dos fins morais a serem alcançados. Para o autor, os cidadãos são individualistas e devem ser tratados como tal e convocá-los a praticar a justiça legal. A autoestima é a convicção interior do próprio valor e a dignidade moral pessoal que obriga o cidadão a respeitar a individualidade e os projetos dos outros; o projeto individual deve inserir-se no projeto da comunidade e da coletividade das instituições públicas justas. A sociedade se beneficia com as competências, qualidades e projetos individuais, já que a sociedade é constituída de pessoas competentes, qualificadas, que buscam a realização da justiça social. Aos princípios da justiça corresponde a sociabilidade humana, pois uma sociedade bem ordenada é uma forma de comunidade: a sociedade é uma comunidade de comunidades.

Como *síntese*, percebe-se uma circularidade e uma crise entre as virtudes ético-morais pessoais e sociais – esquema clássico; e a legalidade ética, baseada em princípios formais – esquema moderno que está longe de ser pacífico entre os pensadores da ética. O triunfo da razão iluminista, que pretende criar um projeto único de uma ética universal independente das metafísicas passadas, sem cair na pulverização das convicções morais. O modo de existir do ser humano é histórico e dialético, uma parte já construída e outra a ser realizada. Do pensamento de Rawls

(2002), pode-se dizer que a historicidade e a circularidade fazem com que sua teoria se concentre em três aspectos: a) a pré-compreensão da ética nas “convicções ponderadas”, solo onde germina a teoria moral; b) o acontecimento da formulação dos princípios da justiça em termos retrospectivos e prospectivos; e c) a sociedade jurídica e formalmente ordenada torna-se uma comunidade, que pratica as virtudes da solidariedade e do senso de justiça.

Habermas (1989) traça os fundamentos da *ética discursiva*. Ele retoma a razão prática universal na teoria da comunicação linguística. Critica Kant, que propõe uma ética solipsista ou monológica: o indivíduo impõe para si mesmo a norma de conduta, a qual deve ser tal que possa tornar-se uma norma universal, e o retorno à metafísica, a ética do bem, à prática das virtudes e ao tema da felicidade na linha dos neoaristotélicos. Para estes, os temas do justo e da justiça legal vêm depois da ética dos valores sociais, culturais permanentes e transcendentais dos quais o direito e as teorias dos justos são simples decorrências. Habermas pretende construir uma ética universal sem apoio da metafísica clássica.

Ele se opõe a uma teoria deontológica universal e pós-metafísica, considera a metafísica clássica abstrata, apriorista e longe do mundo da vida. Defende a prioridade das questões da justiça e do direito sobre as questões da ética da “vida boa” e da “solidariedade aos outros”. Para Habermas (1989, p. 143), a instância comunicativa é que integra a esfera da racionalidade teórica (princípio da universalização) e da racionalidade prática (vida cotidiana), pois os integrantes do debate são seres humanos inseridos no mundo da vida, com interesses e necessidades pessoais e coletivas.

A ética discursiva é procedimental e construída por um discurso que se supõe autêntico, sincero e coerente com pretensão de dizer a verdade. O núcleo da ética discursiva é a confiança no potencial de racionalidade, da veracidade e da autenticidade nas proposições linguísticas e nas falas dos participantes dos procedimentos em vista de construir o consenso.

As pessoas deveriam ser todas sinceras, justas e autênticas. Ademais, o processo dialógico consensual nem sempre pode chegar a uma verdade universal, a conclusões de justiça; o processo pode chegar às conclusões injustas, quando as pretensões de veracidade não são verdadeiras, ou as argumentações justificativas são inconsistentes.

Para ser verdadeira, a ética discursiva pressupõe uma adesão prévia à veracidade (à verdade), à honestidade e à sinceridade do homem real, inserido no mundo da vida – pessoal e social. Habermas argumenta que a ética discursiva atende à perspectiva de cada participante, tem um processo baseado na verdade, nas pretensões de veracidade e em argumentações críticas para a construção de uma ética universal.

O novo nascimento da ética: a bioética

Com os avanços dos estudos sobre a vida, introduziu-se o conceito de bioética. Conforme Pessini e Barchifontaine (2005), este conceito tem a função de pensar eticamente os novos avanços das ciências biológicas à luz da experiência ética da história. Bioética lembra o termo *bios – ethos*, ética da vida. Assim, bioética é cuidar da vida, respeitar a vida em todas as suas modalidades: humana, animal e vegetal, em seu ambiente. A bioética estende a preocupação da ética para todo processo vital, que acontece no universo, na vida como um todo, as condições biológicas e morais da vida vegetal, animal e humana. Isso se deve aos avanços da (a) biotecnologia, que aborda a vida desde a concepção até a morte: reprodução, prolongamentos da vida; da (b) biogenética humana, que estuda sobre a clonagem humana e a manipulação do genoma; e da (c) biodiversidade vegetal, que aborda a modificabilidade genética das espécies de vida e suas consequências nos vegetais e na vida humana.

A relação entre ética e ciência e agora bioética e ciência sempre foi crítica ao longo da história. Para Pessini e Barchifontaine (2005, p. 38), o termo *bioethics* foi inserido no vocabulário da ética, na década de 70, por biólogos, a partir de duas questões principais:

1. Responsabilidade em manter a ecologia generativa do planeta, da qual depende a vida e a vida humana; e
2. as futuras implicações dos rápidos avanços nas ciências da vida em relação a potenciais modificações de uma natureza humana maleável.

No mundo grego, a ética era integrada à discussão da filosofia e da *polis*. Durante séculos a ciência ficou subordinada à teologia. A partir do iluminismo, a ética tornou-se independente da teologia e passou a discutir livremente com a ciência. Com essa liberdade, é que a ética se apresenta para discutir com a ciência. Nesse sentido, estabelece-se uma relação entre o cientista (pesquisa) e o filósofo (ética), cada um buscando aprofundar e defender sua função e visão sobre a vida. O primeiro, com a visão das ciências exatas, entre elas a biológica; o segundo, conforme os conceitos de vida e de pessoa humana, a filosofia. Dessa forma, a bioética está vinculada ao conceito de vida e de pessoa humana do qual decorrem as implicações da intervenção da ciência na vida humana.

O conceito ético-filosófico da pessoa está ligado à ciência biológica do início da vida humana. Nem sempre a filosofia e a ciência têm suficiente clareza dessas definições. Para este estudo, o conceito de pessoa é o descrito no referencial teórico: antropologia para o desenvolvimento moral (p. 28).

Na atualidade, *a bioética se apresenta sob diversos paradigmas*. Pessini e Barchifontaine (2005) e Pegoraro (2006) discutem o tema e apresentam suas considerações sobre os paradigmas adotados.

1. *O paradigma principialista*, defendido principalmente por Tom Beuchamp e Jamês Childress, propõe quatro aspectos orientadores da ação: a) beneficência, b) não-maleficência, c) justiça e d) autonomia.

O princípio da (a) beneficência manda beneficiar o enfermo e o necessitado de saúde. Em outras palavras, significa (b) não prejudicar o paciente, a medicina sempre deve buscar o bem do paciente e diminuir-lhe o sofrimento, a dor, o mal. O princípio da (c) justiça obriga que todos os pacientes sejam tratados com equidade e de igual modo, sem diferenças; o Estado deve criar políticas e condições de saúde para todos, distribuir equitativamente os recursos para que todos os cidadãos possam receber atendimento médico. E o da (d) autonomia consiste na autolegislação ética do ser humano: o homem impõe a si mesmo a lei moral, a independência. O paciente tem o direito de ser informado sobre todos os procedimentos terapêuticos, que podem ser ou não aplicados.

2. *O paradigma libertário* radicaliza a autonomia e a liberdade da pessoa sobre si e sobre seu corpo. Esse paradigma é “inspirado na tradição político-filosófico

do liberalismo norte-americano e está baseado na defesa dos direitos e da propriedade dos indivíduos” (PESSINI e BARCHIFONTAINE, 2005, p. 46).

Tristram Engelhardt é o grande inspirador desse conceito. Seu ponto de partida é o fracasso da filosofia moderna ao tentar elaborar um conteúdo universal capaz de reunir as diversas convicções éticas atuais. Ele critica a fragmentação da filosofia, da religião e da ética, buscando construir um conceito mais aberto e plural de ética. Seu quadro traduz a realidade americana, onde proliferam confissões religiosas e teorias éticas consumistas da cultura liberal.

3. *O paradigma casuístico.* Para Pessini e Barchifontaine (2005, p. 47), esse modelo defende o princípio de que a ética deve ser aplicada em cada situação paradigmática. Ele não se apoia em nenhum princípio orientador. Segundo tal conceito, a ética clínica opera num nível pré-teórico, que é mais básico que qualquer princípio. O eticista torna-se um casuísta médico. Os casos difíceis devem ser avaliados a partir de exemplos paradigmáticos, que podem orientar e guiar na resolução dos conflitos e ambiguidades. Os “casuísmos” paradigmáticos se tornam uma plataforma comum para comparações e contrastes, situando-se na dimensão oposta do paradigma de princípios éticos universais.

4. *O paradigma fenomenológico e hermenêutico* é o mais complexo, pois parte do ser humano como uma existência, desvinculando dos conceitos metafísicos, transcendentais e religiosos. Para esse modelo, a existência humana é processual, evolutiva e criativa: a pessoa vai “acontecendo” ao longo do tempo. Não se concebe (o feto) como pessoa, mas se constrói pelas relações humanas e culturais. A fenomenologia é uma ontologia que procura explicitar e elucidar o sentido da existência do ser em processo do vir-a-ser, de acontecer. Ela privilegia a dimensão global dos problemas éticos, especialmente, nas áreas biomédicas; situa a ética no contexto social, priorizando o senso de justiça, equidade e igualdade de preferência ao princípio de autonomia. O modelo hermenêutico sublinha a necessidade de aceitar a alteridade da outra pessoa, num diálogo respeitoso.

5. *O paradigma antropológico e personalista* está ancorado no humanismo. Desenvolve um raciocínio deontológico, de fundamentação teleológica, que considera o ser humano em sua dignidade universal, o valor supremo do agir. Entre as características, ressalta-se:

A de unicidade da subjetividade (caráter singular e irrepitível da pessoa como ser único e original), caráter relacional da intersubjetividade (a pessoa é, por natureza e condição, um ser aberto aos outros e ao mundo) e comunicação e solidariedade em sociedade (responsabilidade social de cada pessoa na construção do verdadeiro humanismo numa perspectiva de justiça equitativa) (PESSINI e BARCHIFONTAINE, 2005, p. 49).

Está mais presente no cenário europeu. É radical em seus princípios metafísicos e teleológicos; o ser humano é definido por sua essência transcendente.

6. *A bioética confessional* adota o princípio da transcendência do ser humano criado à imagem e semelhança de Deus. Fundamenta-se no conceito de Deus como o criador do universo e do homem. Assim, o universo tem caráter sagrado e as pessoas são criaturas de Deus: a natureza é regida por leis naturais dadas pela lei eterna de Deus e as leis humanas não podem contrariar as leis da natureza, sejam religiosas ou políticas.

O homem é ser racional, criado por Deus, que incute nele a alma e o espírito. A ligação com a metafísica e com a transcendência garante à pessoa um respeito ético absoluto. O ser humano é sempre intocável, revestido de todos os direitos desde o início, é considerado como pessoa desde a concepção.

O modelo confessional tem dois esquemas éticos globais: um parte do absoluto, de Deus, criador do mundo e fundamento metafísico de todas as normas éticas; o outro parte do homem como corpo, psiquismo e espírito, que se eleva ao absoluto, transcendente e ao fundamento da moralidade. O primeiro mais rígido, elaborado pela antiguidade medieval, e o segundo construído com o recurso da filosofia e psicologia moderna, mais flexível e aberta ao diálogo. Dois modelos com fundamentos de confissão católica ao longo da história: o clássico e o contemporâneo.

7. *A bioética existencial* acolhe o conceito de tempo das teorias fenomenológicas. “O tempo é a mais radical estrutura ontológica do homem: o homem é acontecimento vital, é duração viva; o tempo é o processo de acontecer da existência humana” (PEGORARO, 2006, p. 183). Ele é tempo, por ser inteligente e criativo.

Santo Agostinho (1995) diz que o tempo é alma distendida como memória do passado, como desejo e expectativas dos fatos futuros e situação presente. O homem é um ser temporal e por isso um ser em potencial, isto é, ser que se desdobra e distende em suas potencialidades, habilidades do início ao fim da vida, um ser-no-mundo, um vir-a-ser.

Esse paradigma apresenta mais condições para o diálogo com a ciência biomédica e com as teorias da evolução, pois está mais aberto aos conceitos e à realidade que se cria e desenvolve. Assim, para a pergunta quando começa a vida? Na resposta da bioética existencial, há uma divisão de focos: cabe à ciência biológica descobrir o começo da vida, pois é uma questão biológica, enquanto o começo da pessoa é filosófico, que é um conceito, uma teoria.

Qualquer que seja a teoria bioética, é útil para dialogar com a ciência desde que saiba flexibilizar suas premissas, sem negá-las, mas adaptando-as à realidade da vida humana contemporânea. Nesse sentido, a bioética existencial tem vantagens, concebida nos tempos atuais e no momento de grandes progressos científicos e filosóficos, sobretudo com a vinda da fenomenologia e das teorias da existência.

O tema da bioética enseja algumas *reflexões de síntese*. As perspectivas dos paradigmas apontam para uma diversidade de conceitos e de práticas éticas. Não há uma perspectiva única de ação. São múltiplas e diferentes. Cada uma delas destaca aspectos da experiência humana num esforço de “atingir novos *insights* partilhados e promover a ação informada” diz Pessini (2005, p. 49). E continua dizendo que isso “não é uma surpresa, uma vez que a grandeza e a profundidade da experiência humana sempre estarão além de qualquer sistema filosófico ou teológico.”

Os conceitos existencialistas e fenomenológicos colocam em relevo a dimensão existencial do homem em termos de liberdade, consciência, autonomia, criatividade e a dimensão histórica de passado, presente e futuro. O ser humano consiste num ex-sistir da existência, uma contínua ex-plicitação dessas qualidades importantes, através das formas de cultura e da convivência social. A prioridade é do plano temporal, relacional e potencial do ser que nós somos com o mundo, com os outros e com a historicidade. Pegoraro (2006) diz que o tema central da ética busca a formação do indivíduo para que se torne cidadão justo na sociedade e esta possa ser orientada por valores e princípios.

A história humana é perpassada por diretrizes éticas, que se transformam ao longo da história traduzindo os comportamentos individuais e sociais: a) os gregos criaram a ética racional e imanente; b) os pensadores medievais, a ética da santidade; c) os modernos, a ética da liberdade; e d) os contemporâneos, a ética do consenso, a ética da reciprocidade e da justiça. O impulso ético caminha desde a heteronomia da cosmologia e teologia para a autonomia solipsista, tendo como causali-

dade criativa a liberdade: por um lado, é um processo de libertação do homem pelo avanço da ética, da cultura, da política, da religião e da psicologia; por outro, é um processo de libertação da natureza pela ciência, que libera suas energias a serviço da vida.

A ética é uma leitura, uma hermenêutica desse variado processo de acontecer da vida. A partir dela, a humanidade é desafiada a construir os seus caminhos. Nenhum sistema do passado é suficiente para interpretar os três maiores fenômenos contemporâneos: a) a vida explicada pela tecnociência; b) a sociedade política mundializada pela globalização; c) a comunicação instantânea universal pela mídia.

As teorias éticas construtivistas são marcadas pela historicidade e circularidade. Pela historicidade, são retomadas as convicções, os valores e princípios éticos, que marcaram os momentos históricos da humanidade com seus conceitos e efeitos sobre as pessoas e a sociedade.

A circularidade relembra os valores e princípios em um duplo processo dialético de retrospectiva e prospectiva; são reconhecidas as experiências do passado e projetadas para o futuro, conforme a realidade presente. Pela historicidade da existência do ser humano e pela circularidade dos princípios atuais com os do passado, constrói-se a ética da solidariedade antropocósmica, que inclui as formas de vida e o meio ambiente.

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos conceitos de ética através da história.

Quadro 2- Síntese dos conceitos de ética através da história

Idade	Ética	Visão de pessoa	Representantes	Heteronomia/ Autonomia
Idade Grega e Cristã: a objetivação da ética				
I – Idade Grega: o nascimento da ética	Ética da trans- cendência	Visão cosmológica e racional	Platão	Heteronomia Leis da Natureza
	Ética da ima- nência	Visão metafísica da pessoa	Aristóteles	
II - Idade Cristã: a verticalização da ética	Ética do amor e do conflito	Visão teológica cristã: criada à imagem e semelhança de Deus	Agostinho	Heteronomia: Leis de Deus
	Verticalização da ética		Tomás de Aquino	
Idade Moderna: a subjetivação da ética				
III - Idade Moder- na: a subjetivação da ética	A ética da suje- tividade	Visão da racionalidade autô- noma Homem como fim da ética	Kant	Autonomia: imposta pela Razão

IV - Idade Contemporânea: a objetivação da ética	Teoria da justiça social	Direito à liberdade pessoal e social	John Rawls	Heteronomia Justiça como equidade
	Ética discursiva	Liberdade de falar a verdade	Habermas	Autonomia consensual Validação das normas pelo consenso universal
V – Novo nascimento da ética: a bioética	Teorias da bioética - paradigmas	1. Bioética principialista 2. Bioética libertária 3. Bioética casuística 4. Bioética fenomenológico-hermenêutica 5. Antropológico-personalista 6. Confessional 7. Existencial		

Fonte: Adaptado de Pegoraro, 2006.

2.3. O DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Este título aborda a teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg; descreve elementos da trajetória de vida de Kohlberg e alguns aspectos sobre a construção moral da criança segundo Piaget. Esclarece sobre a formulação da teoria e as pesquisas longitudinais e transversais realizadas até a definição em termos de estágios morais da via cognitivo-evolutiva. Intrínseca à teoria está a metodologia da discussão dos dilemas morais, desenvolvida para análise e identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Discute, também, a aplicação da teoria na educação moral.

Dados biográficos e aspectos introdutórios

Lawrence Kohlberg nasceu, em 1927, na cidade de New York. De família judaica, teve boa educação familiar e estudou em bons colégios. Em 1948, iniciou seus estudos na Universidade de Chicago. Uma vez graduado, tornou-se psicólogo clínico. Envolveu-se com a teoria do desenvolvimento moral de Piaget de crianças e

adolescentes e estendeu esse estudo do desenvolvimento moral para o ciclo completo da vida humana.

Em 1958, defendeu sua tese de doutorado sobre a identificação dos estágios de desenvolvimento moral, publicada somente em 1963. Durante os vinte anos seguintes, desenvolveu pesquisas para validar sua tese. Foi um período de revisão e clarificação das definições dos diferentes estágios e do método de avaliação.

Em 1968, passou a trabalhar na Universidade de Harvard com pesquisas sobre o desenvolvimento moral, onde ficou até sua morte em 1987. As pessoas se referiam a ele como alguém inquieto, genial, brilhante, sempre pronto para ouvir e ajudar os alunos, mas também afetuoso, distraído e desorganizado.

Em 1975, inicia a divulgação dos programas de Educação Moral por meio de debates de dilemas morais e, de 1980 a 1987, desenvolve os programas da *comunidade justa* e as escolas alternativas, que promovem a participação democrática e a maturidade moral, baseada nos programas de formação moral dos adolescentes e adultos. Seus estudos sobre os estágios e a ideia do universalismo da moral representaram uma mudança na teoria sobre a moral da época.

A teoria psicanalista está fundamentada na importância do superego como regulador social, de gratificação ou superação do complexo de culpa; destaca a dimensão emotiva e afetiva da moralidade, tendo como método de conhecimento da estrutura e função da moralidade o método psicanalítico.

A teoria da aprendizagem baseia a formação da consciência moral no processo comportamentalista de recompensa e punição da conduta moral; dá ênfase no comportamento e na conduta moral e tem como método para conhecimento da estrutura e função de conduta moral o método experimental.

A sociologia considerava a moral como forma de controle social. Todos com reforço das normas estruturais e gerais exteriores à pessoa, da sociedade sobre os indivíduos e independente do desenvolvimento humano e da consciência. Nessas teorias, a consciência moral é entendida como incorporação dos valores universais propostos pela sociedade, pelos processos de gratificação, identificação ou internalização. Kohlberg, por sua vez, introduz a teoria cognitivo-evolutiva, fundamentada na dimensão intelectual da moralidade. Os estudos de Kohlberg apresentam o sujeito autônomo como agente de valores e princípios morais, em contraposição ao sujeito heterônomo.

Ângela Maria Biaggio teve a oportunidade de conhecer pessoalmente Kohlberg por ocasião de seus estudos sobre o Desenvolvimento da Consciência Moral. A autora (2006, p. 18) apresenta a seguinte cronologia de vida de Lawrence Kohlberg:

- 1927 Nascimento em *New York*, em 25 de outubro.
- 1945 Kohlberg se engaja na Marinha Mercante e ajuda refugiados judeus a escaparem para a Palestina, furando o bloqueio.
- 1948 Matricula-se na Universidade de Chicago.
- 1949 Obtém o bacharelado em um ano. Interessa-se em psicologia clínica e em Jean Piaget.
- 1958 Conclusão do Ph.D. na Universidade de Chicago.
- 1963 Publica artigo baseado na tese de doutorado.
- 1968 Kohlberg é contratado para a *Graduate School of Education* da Universidade de Harvard.
- 1971 Kohlberg é contagiado por parasita intestinal em Belize, na América Central, onde realizava pesquisas transculturais. Essa doença, que causava extrema dor e fraqueza, o acompanhou pelo resto de sua vida.
- 1973 Publicação do artigo clássico *From is to ought*.
- 1975 Publicação de Kohlberg e Blatt. Início da divulgação dos programas de Educação Moral por meio de debates de dilemas morais.
- 1980 – 1987 *A comunidade justa* e as escolas alternativas promovem a participação democrática e a maturidade moral.
- 1980 Publica o volume 1 de *Essays on moral development: the philosophy of moral development*. Início da década *yuppie* nos Estados Unidos.
- 1984 Publica o volume 2 de *Essays on moral development: the psychology of moral development*.
- 1986 Publica o Manual de avaliação da entrevista de julgamento moral.
- 1987 Morte de Kohlberg, em *Winthrop*, no dia 19 de janeiro de 1987.

Kohlberg (1992) cita a colaboração de diversas pessoas na elaboração de seu trabalho sobre o desenvolvimento moral. Na fundamentação dos aspectos filosóficos, ele destaca a presença de Jürgen Habermas, “a quem estou intelectualmente muito agradecido, pois tem habilidade de participar profundamente em diálogos, habilidade que me edificou muito” (KOHLBERG, 1992, p. 9).

Em termos sociológicos, menciona Anselm Strauss, “que é o primeiro especialista americano que tenta integrar a teoria estruturalista de Piaget ao interacionismo simbólico de George Herbert Mead” (KOHLBERG, 1992, p. 9), tema abordado com frequência no livro.

No sentido psicológico, faz referência a Jean Piaget, “em quem me inspirei para os estudos do desenvolvimento moral” (p. 9):

A intenção de escrever sobre o tema tinha em vista os alunos dos cursos de graduação em psicologia, filosofia (teologia) e educação, na disciplina “Desenvolvimento e Educação Moral”, também tinha em vista as pessoas interessadas na teoria da educação moral que integra (1) uma filosofia moral política e educativa e filosofia da justiça, com (2) uma teoria psicológica do processo de desenvolvimento moral para poder gerar uma (3) teoria educativa para orientar a educação moral nas escolas (KOHLBERG, 1992, p.17).

Ademais, Kohlberg apresenta as justificativas filosóficas para suas respostas à pergunta, já elaborada por Sócrates, “que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosas que educam o homem virtuoso?” (KOHLBERG, 1992, p. 20). Busca nas respostas de Sócrates, dadas por Kant, John Dewey e Piaget, que uma pessoa e uma sociedade virtuosas são aquelas que atendem aos princípios da justiça, interpretada de forma democrática, com equidade, com respeito igual a todas as pessoas.

Para ele, uma justiça democrática é a resposta à pergunta deontológica: “Quais são os direitos das pessoas e que deveres trazem consigo estes direitos?”. Por sua vez, uma pergunta deontológica exige uma pergunta teleológica: “Qual é a finalidade da vida de uma pessoa, ou de uma escola, ou de uma sociedade?” (p. 21). A resposta é o objetivo da educação e da vida cidadã: o desenvolvimento intelectual, moral e individual das pessoas.

Autores reconheceram a justiça como primeira virtude para a formação dos homens e da sociedade, entendida como um modelo de equilíbrio e harmonia num grupo de pessoas e na sociedade. Kohlberg, a partir dos fundamentos teóricos apresentados por esses autores, diz que o que é realmente novo em sua apresentação é o marco de progressão sistemática, estrutural e universal em que ocorre a formação moral das pessoas na sociedade.

Seus estudos estão consignados, principalmente, em três aspectos: a Filosofia do Desenvolvimento Moral: estágios e a idéia da justiça; a Psicologia e Desenvol-

vimento Moral: características e validade dos estágios morais; e a Educação e Desenvolvimento Moral: estágios morais e a educação moral. Seguindo o trabalho de Piaget sobre os estágios evolutivos, ele aprofunda os estudos e pesquisa sobre os estágios de desenvolvimento moral de tal autor. As investigações se fundamentam em informações longitudinais e transversais colhidas, ao longo de vinte anos, de pesquisas e em conclusões levantadas em diferentes culturas, nos Estados Unidos, no México, na Europa, no Oriente Médio e na África, o que justificou que se chamem de “estágios” propriamente ditos.

Sua primeira convicção era de que definir os estágios morais requeria pressupostos filosóficos sobre a natureza do juízo moral e sua sequência progressiva de conteúdo. Inicialmente, tinha precaução em usar o termo estágio, mas percebeu que o conceito já havia sido usado por outros autores, que estudaram aspectos evolutivos da pessoa humana, entre eles Piaget (1994) e Erikson (1989).

A revisão teórica cognitivo-evolutiva sobre os estágios de juízo moral compara outras formas de analisar o comportamento moral, entre elas a aprendizagem comportamentalista (Hartshorne e May), a psicanalista (Freud) e a sociológica (Durkheim). Para Kohlberg (1992, p. 34), essas visões reduzem os fenômenos morais a fatores inconscientes ou não morais dentro da personalidade humana, ou onde a evolução moral é um resultado direto da socialização. Ele retoma, pela teoria apresentada nos fundamentos filosóficos e pela sua pesquisa, a visão de estágios estruturais, sequenciais e universais. Inicialmente, pensava apresentar orientações morais do tipo ideal, uma metodologia de avaliação, com duas alternativas, qualificação de frase e avaliação dos dilemas morais, suficiente para comparar grupos de idade em termos de hipótese teórica.

Seu trabalho é confirmado pela tese de Turiel sobre a assimilação de raciocínio moral em outros estágios daquele próprio, observando que o adolescente, por exemplo, assimila juízos de dois estágios acima do seu, bem como um abaixo do seu. Um grupo de pesquisadores (TURIEL; L.K. GRIMLEY, 1973; EDWARDS E KOHLBERG, 1978, citados por KOHLBERG, 1992, p. 36) aplicou sua tese em outras culturas, incluindo Taiwan e Turquia, reforçando o conceito de estágios e "de que os estágios evoluem na mesma ordem em todas as culturas estudadas" (KOHLBERG, 1992, p. 37).

Os estudos de Rest (citado por KOHLBERG, 1992 e BIAGGIO, 2006), também, reforçaram a evidência da hipótese da hierarquia dos estágios, de sua sequência invariável. A convicção sobre a teoria e a confiança nos resultados das pesquisas engendraram a intenção de elaborar um programa de educação moral para alunos nas escolas. Blatt (1969) observou e demonstrou que o debate sobre os dilemas morais na sala de aula trouxe avanços no juízo moral de seus alunos, nas mesmas dimensões dos níveis de desenvolvimento moral.

Assim, Kohlberg, com um grupo de professores de Harvard, desenvolveu um programa para a educação moral. Essa iniciativa se tornou o Centro para Educação Moral da Escola de Educação de Harvard. A tarefa do centro era aprofundar, validar ou corrigir aspectos teóricos; continuar na realização das pesquisas e sua aplicação, principalmente, no programa de educação moral.

Em sua tese, Kohlberg propôs um método para avaliação moral, composto de qualificação de frases e valorização global das narrativas como forma de indicação dos níveis de desenvolvimento moral. Esse método precisava ser apurado, testado e objetivado. A valorização clínica era um método subjetivo, que tentava concluir de forma direta a estrutura do estágio, mantendo constante o conteúdo. Acreditava que a parte essencial de cada estágio era sua perspectiva sociocultural.

A construção moral da criança segundo Piaget

O estudo da epistemologia genética de Piaget (1994) consiste em buscar uma explicação para as operações da inteligência da criança em seus aspectos biológicos e operacionais. Focaliza a criança e seu desenvolvimento biológico e intelectual; defende a ideia da participação ativa da criança na construção de suas estruturas cognitivas, linguísticas e morais.

Piaget (1994) defende o conceito da construção gradativa da formação moral, baseada na experiência, onde a estrutura do pensamento é formulada em uma sequência invariante e universal. Em cada estágio, as estruturas encontram-se em equilíbrio (estável e depois instável), entram em crise, quando estas estruturas não são capazes de dar conta dos problemas, e buscam novo equilíbrio (estágio seguin-

te). A construção da consciência moral da criança se realiza em etapas, passando por estruturas morais, que seguem uma sequência de estágios qualitativamente superiores, que absorvem o anterior, revelando uma consciência moral hierarquicamente superior. Desse modo, ele elaborou os seguintes estágios morais:

- a) *O estágio pré-moral* (0 a 2 anos): não há nenhuma noção de regra ou consciência moral; a criança desenvolve gestos e jogos, que correspondem aos seus desejos e hábitos psicomotores; imita regras dos adultos, mas sem compreensão; seu comportamento é 'individual', apesar de estar com os outros; brinca, joga, de forma mecânica motriz, sem consciência e noção da infração e da possível sanção; não distingue a intencionalidade e consequência de atos.
- b) *O estágio de heteronomia moral* (3 aos 8 anos): tem noção rudimentar das regras e concorre com seus companheiros; a regra da autoridade deve ser respeitada, vindas de fora da consciência pessoal; é o realismo moral; a consequência é medida pela mensuração física dos atos e dos fatos. A heteronomia é a regulação da ação, oriunda das *relações coativas* estabelecidas entre a criança e a autoridade. A natureza do egocentrismo infantil e do realismo moral leva a criança a considerar o adulto como centro do poder e da autoridade, ao qual se deve respeito unilateral. A moral da heteronomia é exterior à criança e a autoridade predomina sobre a justiça.
- c) *A semiautonomia* (8 aos 13 anos): é o início da autonomia, onde a criança demonstra o conhecimento das regras; capacidade de generalização e diferenciação entre deveres e regras; oscila entre avaliação pessoal e heteronomia, tanto nas regras como nas sanções; inicia a importância da cooperação e o consenso do grupo.
- d) *A autonomia moral* (13 anos em diante): a valorização da intencionalidade, valores e normas a partir da consciência e visão pessoal. A consciência moral torna-se independente das normas prescritas pelos outros, reconhecendo sua necessidade, mas reforçando a interpretação e construção pessoal dos princípios. A coerção dá lugar à cooperação, as sanções repressivas dão lugar às restitutivas e reconciliadoras. O direito penal (justiça punitiva) é reduzido pelo contratual (justiça restitutiva ou distributiva). A moral da autonomia é interior, subjetiva e intencional, onde a criança inicia o exercício da assunção da

consciência de seus atos. A justiça predomina sobre a autoridade, pois é definida na base dos direitos iguais, na cooperação, na reciprocidade e solidariedade mútuas. Pelo exercício da autonomia, a criança vai aprendendo o respeito entre colegas e assumindo valores, obrigações e responsabilidades mútuas. Inicia sua habilidade de colocar-se na perspectiva do outro a partir de uma escala de valores comuns. Inicialmente, faz isso por simpatia e busca da satisfação das necessidades interpessoais mútuas. Nessa troca espontânea de simpatias e valores, ela, ainda, age, presta um serviço ou faz um favor para o outro, tendo por fim o sucesso pessoal, para ser reconhecida e valorizada.

Souza (2003) faz um estudo comparativo entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo proposto pelo autor. Analisando os escritos de Piaget, por ocasião do “Curso na Sorbonne” (1953-54), ela apresenta os aspectos dessa correspondência, destacando:

Como pressupostos centrais destes estudos sobre a afetividade: - a inteligência e a afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva; - a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o; - a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. (SOUZA, 2003, p. 57).

Para Piaget (citado ARANTES, 2003, p. 57), “a afetividade não se restringe às emoções e sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade”. Além disso, assinala que o desenvolvimento das competências cognitiva e afetiva é promovido “por um equilíbrio dinâmico e progressivo entre os aspectos estruturais (cognitivos) e energéticos (afetivos)” (PIAGET, citado ARANTES, 2003, p. 68). Nas relações com os objetos, o aspecto estrutural é dado por estruturas lógico-matemáticas, que organizam a atividade do sujeito em relação ao objeto; já o aspecto afetivo refere-se ao conjunto dos interesses, de esforços e afetos entre as pessoas.

De modo geral, a evolução da afetividade perpassa quatro etapas: a) sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos); b) sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias); c) sentimentos seminormativos (cor-

respondentes às construções representacionais); e d) sentimentos normativos (pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo).

O Quadro 3 apresenta as quatro etapas da evolução da afetividade segundo Piaget.

Quadro 3 - Paralelos ideais dos componentes cognitivos e afetivos segundo Piaget

PARALELOS ENTRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO Segundo Jean Piaget (1953-54)	
Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento afetivo
1. Inteligência Sensório-motora Idade: 6 ou 8 meses aos 2 anos Não socializada, sujeita à sua atividade motora	Sentimentos instintivos correspondentes às heranças hereditárias (reflexos) São intraindividuais
2. Inteligência Pré-operatória Idade: 2 aos 6 anos Verbal e socializada	Sentimentos interindividuais relativos aos intercâmbios afetivos entre pessoas (simpatias e antipatias) Primeiros sentimentos morais de amor, temor, respeito, obediência Moral heterônomo
3. Inteligência Operacional Concreta Idade: 6 anos aos 12 anos Pensamento lógico	Sentimentos seminormativos Construções representativas Sentimentos ligados à reciprocidade, cooperação e justiça Conceito de “vontade” (força de vontade) como instrumento de conservação dos valores Moral autônoma
4. Operações Formais Idade: 12-13 anos aos 17-18 anos Pensamento hipotético-dedutivo; operações reversíveis e complexas do pensamento	Sentimentos normativos - sentimentos morais, ideais sociais ligados a uma escala de valores Conservação e a lógica Período da adolescência

Fonte: Arantes, 2003, p. 60

Vale ressaltar alguns aspectos da moral psicogenética de Piaget (1976 e 1994), que integram o trabalho de Kohlberg:

- a) a teoria insere-se no contexto do estruturalismo genético;
- b) há um paralelismo do desenvolvimento moral e a evolução do pensamento da criança: a lógica é uma moral do pensamento como a moral, uma lógica da ação;
- c) a gênese acontece em estágios, que obedecem a uma sequência determinada, invariante e universal;
- d) os processos psicogenéticos pressupõem aspectos de diferenciação da pessoa (indivíduo) e do grupo (sociedade), cooperação (aceitação e revalidação

- das normas existentes ou sua reformulação democrática) e a reciprocidade (autonomia e heteronomia);
- e) as estruturas morais são estabelecidas por aspectos do interior da pessoa (maturação biológica e equilíbrio das estruturas mentais) e do contexto social (socialização familiar e transmissão cultural);
 - f) a moral estabelece uma relação imprescindível entre o sujeito e a sociedade.

Freitag (2002) reforça a autonomia do sujeito, proposta por Piaget, acima da autonomia da sociedade, como fundamental para o desenvolvimento moral. Para ela:

Piaget ressalta a autonomia moral do sujeito acima da autonomia moral da sociedade. A consciência pressupõe os indivíduos capazes de pensar a si mesmos, independente do grupo, os quais, porém somente chegam a essa autonomia pela interação com o grupo. Por sua vez, o grupo não sobrevive como tal se não conseguir transformar a coerção do coletivo em cooperação de cada um de seus membros autônomos, associados ao grupo por uma decisão livre (FREITAG, 2002, p. 186).

Uma sociedade será moralmente estabelecida, se, e somente se, os indivíduos que a compõem são moralmente consistentes. Essa primazia do sujeito sobre a sociedade é essencial para a formulação de programas de educação e de desenvolvimento moral, tanto para Piaget como para Kohlberg.

Teoria do desenvolvimento moral

A partir dos estudos de Piaget, Kohlberg (1992, p. 50) apresenta os pressupostos gerais do conceito cognitivo-evolutivo acentuando, entre outros, os seguintes aspectos:

- a) o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva; esse é o resultado de processos de interação entre a estrutura interna da pessoa e as condições do meio (sociedade), além do resultado da maturidade cronológica e da aprendizagem;

- b) a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social; esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas;
- c) o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora;
- d) a assunção de papel, ao longo dos estágios da vida, é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral;
- e) a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as características essenciais do ser humano – unidade central, “inseidade” (ser em si mesmo), “perseidade” (ser por si mesmo), finitude e transcendência – e as características de expressão – consciência, autonomia, responsabilidade e historicidade.

O desenvolvimento moral inclui cada um desses elementos para o seu processo de crescimento, mas nenhum, isoladamente, garante a ascensão na escala dos estágios de desenvolvimento moral.

De outra forma, o desenvolvimento moral pressupõe, entre outros aspectos:

- a) as transformações cognitivas e o desenvolvimento da formação pessoal, isto é, se requer maior desenvolvimento cognitivo e mental para apreender um conceito de moral mais elevado;
- b) a maturidade humana em idade para a ascensão nos estágios de desenvolvimento moral, ou seja, há um paralelo entre a cronologia da idade e os estágios morais até, aproximadamente, os 30 anos;
- c) a interação da pessoa com o ambiente cultural, onde está inserida;
- d) a integração das potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em relação a si mesmo, aos outros (intersubjetividade) e aos valores espirituais (transcendência);
- e) a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, em responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais.

Como o próprio Kohlberg (1992, p. 9) refere, Habermas “participou profundamente em diálogos sobre o tema”. Ao participar desse diálogo, Habermas (1989) resume as características da teoria de Kohlberg em três pontos, dizendo que ela não exige esclarecimento apenas quanto à referência normativa do desenvolvimento moral e à explicitação do conceito de aprendizagem, mas também quanto ao modelo de estágio. Esse modelo, tomado de Piaget, tem três hipóteses:

1. Os estágios do juízo moral formam uma *sequência de estruturas* discretas que é invariante, irreversível e consecutiva. Com essa suposição *fica excluído*: - que os diferentes sujeitos testados alcancem o mesmo objetivo por diferentes vias de desenvolvimento; - que os mesmos sujeitos regridam de um estágio superior a um estágio inferior e; - que saltem um estágio no curso de seu desenvolvimento.
2. Os estágios do juízo moral formam uma *hierarquia* no sentido que as estruturas cognitivas de um estágio superior “superam” as estruturas dos respectivos estágios inferiores, isto é, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada.
3. Todo estágio do juízo moral pode ser caracterizado como *um todo estruturado*. Com essa suposição fica excluída a possibilidade de que um sujeito testado tenha que avaliar num dado momento conteúdos morais em diferentes níveis. Mas não se excluem os chamados fenômenos de *decalagem*, que indicam um ancoramento sucessivo de estruturas recém-adquiridas (HABERMAS, 1989, p. 157).

As teorias cognitivo-evolutivas são interacionistas, isto é, assumem que a estrutura mental é o produto da interação entre o organismo pessoal e as competências individuais, as condições genéticas pessoais e a cultura, os acontecimentos e as condições do meio. Alguns autores dão maior importância às condições pessoais hereditárias, enquanto outros reforçam a força das condições do meio.

O modelo cognitivo-evolutivo supõe que a estrutura mental básica é o resultado de uma interação entre tendências internas, que formam o organismo e as condições do mundo externo.

O conceito central da postura cognitivo-evolutiva é o conceito de estágios cognitivistas de Piaget, que apresentam, entre outras, as seguintes características (KOHLBERG, 1992, p. 54 e HERSH, PAOLITTO, REIMER, 1998, p. 50):

- a) os estágios representam diferenciais qualitativos na estrutura cognitiva, afetiva e na forma de enfrentar a vida e resolver conflitos morais em idades diferentes; essa condição é necessária, ainda que não suficiente para o desenvolvimento moral;
- b) as estruturas de pensamento e de ação moral formam uma sequência invariante no desenvolvimento moral; mesmo que os fatores culturais possam

- acelerar, retroceder ou parar o desenvolvimento, a sequência se define pela complexidade lógica de cada etapa sucessiva;
- c) cada estágio forma um todo estruturado; uma resposta num determinado estágio significa uma capacidade de organização do pensamento, um nível de operação mental, que determina respostas a tarefas e exercícios para cada estágio;
 - d) os estágios são integrações hierárquicas, formam uma ordem de estruturas crescentes diferenciadas e integradas; as funções gerais são sempre de manter o equilíbrio entre a pessoa e o entorno, definido como equilíbrio de assimilação e acomodação (Piaget, 1994). Os estágios superiores reinteegram as estruturas dos estágios inferiores.

Todo ser humano inicia no estágio 1 e tem potencial de atingir o estágio 6, desde que as condições pessoais e sociais o permitam e não interrompam o processo de desenvolvimento cognitivo-moral. A ampla variedade de condições sociais, culturais e religiosas não interfere na natureza sequencial dos estágios, apenas no processo mais rápido ou mais lento com que se progride e no ponto máximo que se atinge. Teoricamente, a pessoa pode permanecer em qualquer estágio ao longo de toda a vida.

A passagem de um estágio ao outro se dá em processos críticos, pelos quais a pessoa supera as inconsistências de conteúdos e de formas do estágio no qual se encontra e busca, no estágio seguinte, um novo equilíbrio entre o conteúdo e a forma de pensar e agir.

Pelo princípio da ontogenia, os estágios cognitivos resultam de estágios mentais, qualitativamente diferentes, organizados pela estrutura interna do pensamento, como “transformações de uma unidade e resultado de uma história de interações a partir de sua estrutura inicial” (MATURANA, 1995, p. 269).

Kohlberg reafirma que as características dos estágios de desenvolvimento moral são essencialmente ontogenéticas, isto é, são intrínsecas do desenvolvimento intrapsíquico da evolução cognitiva da criança. Ele diz que:

Se as crianças atravessam por estágios de pensamento qualitativamente diferentes, suas formas básicas de organizar as experiências não podem ser o resultado direto da evolução do pensamento dos adultos, pois seriam baseados na estrutura do pensamento dos adultos, desde o princípio. As crianças

apresentam uma estrutura de pensamento própria, bem como respostas específicas para as situações conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo. Sua forma de pensar e de responder às situações concretas não define as formas de pensar e de respostas dos adultos. Se as respostas das crianças indicam uma estrutura e uma organização diferentes das dos adultos, ainda que menos completa, e se esta estrutura é similar entre as crianças de mesma idade, é muito difícil entender a estrutura mental das crianças como uma aprendizagem direta da estrutura externa, do meio cultural, ou dos adultos (KOHLBERG, 1992, p. 56).

A partir desses estudos iniciais, Kohlberg apresenta, em 1958, como síntese do seu doutorado, a primeira visão dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. O quadro 4, a seguir, mostra isso.

Quadro 4 - Quadro da classificação do juízo moral em níveis de desenvolvimento

Níveis	Bases de Juízo Moral	Estágios de desenvolvimento
I	O valor moral reside em acontecimentos externos físicos, nos erros e em necessidades físicas mais que nas pessoas e princípios.	Estágio 1. Orientação para o castigo e obediência. Referência egocêntrica ao poder ou prestígio dos superiores, ou uma tendência a evitar problemas. Responsabilidade objetiva.
		Estágio 2. Orientação ingenuamente egoísta. A ação correta é a que satisfaz às necessidades pessoais e ocasionalmente a dos outros. Consciência do relativo valor da perspectiva e necessidade de cada ator. Orientação ao intercâmbio e reciprocidade.
II	O valor moral reside em interpretar papéis bons ou corretos, em manter a ordem e às expectativas dos outros.	Estágio 3. Orientação do bom menino e da boa menina. Orientação para agradar ou aprovar aos demais, assim como ajudar. Conformidade com imagens estereotipadas da maioria e juízos por intenções.
		Estágio 4. Orientação para a manutenção da autoridade e da ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito pela autoridade e manter a ordem social dada, por si mesma.
III	O valor moral reside na conformidade do eu com modelos, direitos e deveres compartilhados ou compartilháveis.	Estágios 5. Orientação legalista contratual. Reconhecimento de um elemento arbitrário ou ponto de partida em regras ou expectativas para chegar a um acordo. O dever se define em termos de contrato, evitando a violação dos direitos dos outros e segundo a vontade e o bem-estar da maioria.
		Estágio 6. Orientação de consciência ou de princípio. Orientação não somente atenta às regras sociais ordenadas, mas a princípios de escolha, que requerem um convite a uma consistência e universalidade lógica. Orientação à consciência como um agente dirigente e a um mútuo respeito e confiança.

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 80

Além de formular os níveis e estágios de desenvolvimento moral, Kohlberg e sua equipe procuraram integrar valores encontrados em todas as culturas com o fim de formular sua teoria baseada em critérios universais. O Quadro 5 aponta vinte e cinco aspectos ou categorias, que descrevem conceitos morais básicos que se acredita que estejam presentes na maioria das culturas, principalmente naquelas já certificadas por eles em suas pesquisas.

Quadro 5 - Quadro dos códigos - Descrição e aspectos – Categorias morais

Código	Descrição	Aspecto – Categorias morais
I. Valor	Lugar exato do valor ou modos de atribuir um valor moral aos atos, pessoas ou fatos. Modos de avaliar as consequências de valor em uma situação	1. Considerar os motivos ao julgar uma ação.
		2. Considerar as consequências ao julgar uma ação.
		3. Subjetividade contra objetividade dos valores avaliados.
		4. Relação da obrigação com o desejo.
		5. Identificação com o ator ou as vítimas ao julgar as ações.
		6. Estados do ator e da vítima ao mudar o valor moral das ações.
II. Eleição	Mecanismos para resolver ou negar a consciência dos conflitos	7. Limitar a responsabilidade do ator pelas consequências passando a responsabilidade para os outros.
		8. Confiança na discussão e o compromisso, principalmente de maneira não realista.
		9. Distorcer a situação de forma que a conduta conformista pareça sempre maximizar os interesses do ato ou de outros interessados.
III. Sanções e motivos	Os motivos e sanções para a ação ou desvio moral	10. Castigos ou reações negativas.
		11. Ruptura de uma relação interpessoal.
		12. Preocupação do ator pelo bem-estar e estado positivo do outro.
		13. Autocondenação.
IV. Regras	As formas em que as regras se conceitualizam, aplicam e generalizam. A base da validade de uma regra	14. Definição de um ato como desviado (definição de regra e norma morais).
		15. Generalidade e consistência das regras.
		16. Abandono das regras por relações pessoais (particularismo).
V. Direitos e autoridade	Base e limites do controle sobre as pessoas e a autoridade	17. Atributos não motiváveis atribuídos à autoridade (conhecimento, etc.).
		18. Extensão ou campo dos direitos da autoridade. Direitos da liberdade.
		19. Direitos de propriedade ou posse.
VI. Justiça positiva	Reciprocidade e igualdade	20. Intercâmbio e reciprocidade como um motivo para a conformidade do papel.
		21. Reciprocidade como um motivo para desviar-se (exemplo, a vingança).
		22. Justiça distributiva. Igualdade e imparcialidade.
		23. Conceitos de manutenção das expectativas do companheiro como um motivo para a conformidade.
VII. Justiça punitiva	Modelos e funções do castigo	24. Tendências ou expectativas punitivas. Exemplo, as noções de equiparar o castigo com o delito.
		25. Funções ou intenções do castigo.

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 83

Assim, por exemplo, o aspecto “10 – Castigos ou reações negativas” é um conceito cultural universal, que entra no juízo moral da maioria das culturas. O mesmo acontece com o “19 – Direitos de propriedade ou posse”. Cada um desses aspectos pode ser percebido de diferentes maneiras e está presente em qualquer um dos seis estágios.

O Quadro 6 descreve respostas, tabuladas conforme os aspectos (1) “Considerar os motivos ao julgar uma ação” e (2) “Considerar as consequências ao julgar

uma ação”, apresentadas por participantes das pesquisas, para cada um dos estágios morais.

Quadro 6 - Os estágios conforme intenções e consequências em respostas ao dilema moral de Heinz.

Estágio	Descrição do Estágio	Razões a favor ou contra
Estágio 1 O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma	Os motivos e as consequências de necessidade do ato estão centrados na dimensão física ou nas consequências do ato enquanto aspecto físico.	A favor: Deveria roubar o remédio. Não é errado roubar. Ele desejou comprar. O medicamento somente vale duzentos dólares, não está roubando um medicamento de dois mil dólares. Contra: Não deveria roubar, é um grande delito. Utilizou a força e forçou a porta para entrar. Causou muito dano roubando um medicamento muito caro.
Estágio 2 O estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca	O juízo ignora as consequências físicas do ato por causa do seu valor instrumental em atender uma necessidade de outra pessoa. Há uma diferença entre o valor humano da necessidade do ato e sua forma ou consequências físicas.	A favor: Deve roubar o medicamento, porque ele quer salvar a vida de sua mulher. Ele não queria roubar, mas foi o meio que ele encontrou para ter acesso ao remédio e salvar sua mulher. Contra: Não deve roubar. O farmacêutico não está equivocado, nem é mau. Ele somente quer obter um benefício. Para isso são os negócios, para fazer dinheiro.
Estágio 3 O Estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidades Interpessoais	A ação se avalia segundo o tipo de motivo pelo qual a pessoa realiza o ato. Um ato não é mau se é a expressão de um motivo altruísta ou agradável. As circunstâncias podem justificar as ações.	A favor: Deveria roubar o medicamento, pois como bom marido deve ser bom para sua esposa. Não se pode culpá-lo por fazer algo bom para sua esposa, nem culpá-lo por amá-la o suficiente para salvá-la. Contra: Não deveria roubar. Se sua esposa morre, não se pode culpá-lo por isso. Não é porque ele não a ame suficiente para fazer tudo o que lhe seja possível dentro da lei. O farmacêutico é quem não tem coração e é um egoísta.
Estágio 4 O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	Se um ato transgredir uma norma ou provoca dano aos outros, esse ato é mau, independente dos motivos ou circunstâncias. Há diferença entre a ação por um sentido de obrigação pela norma e a ação por motivos apenas naturais ou 'agradáveis'.	A favor: Deveria roubar. Deve fazer tudo para salvar sua esposa, pois se sua esposa morre é sua responsabilidade. Deve roubar com a idéia de pagar ao farmacêutico. Contra: Querer salvar a vida de sua esposa é algo natural para Heinz, mas também é sempre mau roubar. Ele sabe que está roubando um medicamento valioso do homem que o produziu.
Estágio 5 O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais	Uma declaração formal ainda que as circunstâncias modifiquem a desaprovação, como regra geral, os meios não justificam os fins. Ainda que as circunstâncias até certo ponto justifiquem os atos desviados, não levam à suspensão das categorias morais. Há diferença entre a culpa moral pela intenção pelas quais se quebram as regras e a necessidade legal ou de princípios para não fazer exceções às regras.	A favor: A lei não foi feita para estas circunstâncias. Roubar a medicação nesta situação não está bem, mas fazê-lo está justificado. Contra: Não se pode culpar totalmente alguém por roubar. Não se pode ter todo o mundo roubando cada vez que se encontram desesperados. O fim pode ser bom, mas não justifica os meios.
Estágio 6 O Estágio de Princípios Éticos	Os bons motivos não fazem que um ato seja bom (ou mau); mas segue uma decisão de princípios autoesculhidos. De fato pode estar bem desviar-se das regras, mas somente em	A favor: Esta é uma situação em que a pessoa deve escolher entre roubar ou deixar que sua mulher morra. Em uma situação em que é necessário tomar uma decisão, roubar é moralmente correto. Tem que atuar seguindo o princípio de respeitar e salvar a vida.

Universais	circunstâncias que forcem uma eleição entre o desvio das regras e a violação concreta de um princípio moral. Reconhece-se que os princípios morais não permitem exceções que permitem as regras legais.	Contra: Heinz se enfrenta com a decisão de levar em conta as outras pessoas que necessitam tanto do medicamento quanto sua esposa. Heinz deve atuar, não segundo seus sentimentos em relação aos fatos, senão tendo em conta o valor de todas as vidas implicadas.
-------------------	---	---

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 85

A evidência das proposições sobre os níveis de desenvolvimento moral vem dos resultados dos estudos realizados em Taiwan, Inglaterra, México, Turquia, Estados Unidos e outros lugares, com alunos de áreas urbanas e rurais, de classe média e baixa, incluindo analfabetos e semianalfabetos. Os resultados, também, estão baseados em estudos longitudinais realizados com 50 alunos americanos, ao longo de doze anos, dos quais a metade era de classe média e os outros eram operários.

No início, tinham a idade de dez a dezesseis anos e no final dos estudos, 22 a 28 anos. Os dados foram coletados a cada três anos. A maioria absoluta dos alunos demonstrou crescimento nos níveis de desenvolvimento moral, exceto para 20% dos alunos de classe média, no final da escola secundária, que retrocederam na pontuação, mas que subiram ao ingressarem na universidade. Além dessa situação, os únicos casos de regressão foram encontrados em alunos delinquentes, para “três deles, o cárcere e o reformatório teve efeito regressivo sobre a moralidade” (KOHLBERG, 1992, p. 91).

A relação entre a idade e o desempenho, quanto aos níveis de desenvolvimento moral, indica que um grande número de conceitos morais e formas de pensamento somente tem significado em idades mais avançadas e requer uma maior experiência social e o crescimento cognitivo representado pelo fator idade. Isso pode significar que o crescimento moral se dá num processo de aquisição e internalização dos conceitos morais culturais. Também se requer maior idade mental para apreender um conceito de moral mais elevado. Essa é a interpretação evolutiva do conceito de desenvolvimento moral.

Em termos epistemológicos, conforme os estudos de Piaget (1994), depois que a criança aprende a falar, acontecem três estágios evolutivos de raciocínio: o intuitivo, o operacional concreto e operacional formal. Na adolescência, entra no estágio das operações formais, quando raciocina de forma abstrata. O raciocínio formal pode considerar a maioria das formas de pensamento, relacionar os elementos

de um sistema, formar hipóteses, projetar soluções, deduzir, organizar e comprovar conclusões. Nesse sentido,

Muitos adolescentes e adultos alcançam o estágio operacional formal somente de forma parcial; examinam todas as relações existentes entre uma coisa e outra ao mesmo tempo, mas não consideram todas as possibilidades e não formam hipóteses abstratas (KOHLBERG, 1999, p. 186).

Visto que o raciocínio moral é claramente baseado no raciocínio lógico, a educação moral está relacionada com a formação epistemológica da pessoa. Há um paralelismo entre o estágio das operações mentais e o estágio de desenvolvimento moral. De certa forma, uma pessoa que somente chegou ao estágio operacional concreto está limitada ao nível moral pré-convencional, aos estágios 1 e 2. Já a pessoa que chegou ao estágio das operações formais desenvolve conceitos morais conforme o nível convencional dos estágios 3 e 4. Somente a pessoa que desenvolveu raciocínios mentais além do estágio de operações formais é que, em princípio, tem condições de desenvolver o nível pós-convencional, os estágios 5 e 6. No entanto, ainda que o desenvolvimento mental seja uma condição necessária para o desenvolvimento moral, não é a condição suficiente. Muitos podem estar num estágio lógico mais alto que o paralelo estágio moral, mas ninguém consegue desenvolver um estágio moral acima do estágio lógico. Há, pois, um paralelismo entre o desenvolvimento mental-lógico e o desenvolvimento moral, em estágios verticais.

Ao mesmo tempo em que existe uma sequência vertical no desenvolvimento lógico e moral, há, também, uma sequência horizontal de passos desde a percepção lógica social e o juízo moral. Inicialmente, as pessoas alcançam um estágio lógico de operações formais parciais. Posteriormente, conseguem ter uma percepção social integrando a participação das pessoas e suas funções sociais, em termos do estágio 3 – das Expectativas Interpessoais Mútuas; somente depois conseguem perceber o sistema social conforme o estágio 4 – da Preservação do Sistema Social, com seus valores e referências. Nessa sequência horizontal, há um passo final da percepção ao raciocínio e do raciocínio à conduta moral.

Para atuar de forma moralmente correta, se requer um alto raciocínio moral. Para se seguir princípios morais dos estágios 5 e 6, é necessário compreendê-los e acreditar neles. Quem não entende e não acredita, dificilmente pode pensar e agir conforme seus parâmetros. Pode-se, sem dúvida, raciocinar em termos dos princí-

pios morais e não viver de acordo com eles. Há uma série de fatores, que determina se uma pessoa em concreto e em determinadas situações vive de acordo com seu estágio de raciocínio moral, ainda que o estágio moral seja um elemento para o prognóstico da ação moral em diversas situações. O estágio moral está intrinsecamente relacionado com o crescimento cognitivo e de conduta moral.

Os seis estágios morais de Kohlberg se agrupam em três grandes níveis:

I - Nível pré-convencional (estágios 1 e 2);

II - Nível convencional (estágios 3 e 4) e

III - Nível pós-convencional (estágios 5 e 6).

O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças até os nove anos, alguns adolescentes e, também, muitos adultos delinquentes. Nesse nível, a pessoa não chega a entender e a manter as normas e regras sociais convencionais.

O nível convencional é o da conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade ou autoridade pelo simples fato de serem regras. A esse nível pertencem os adolescentes, os jovens e muitos adultos.

No nível pós-convencional, a pessoa é capaz de pensar e agir por princípios morais universais. Em alguns casos, esses princípios podem entrar em conflito com as normas da sociedade, onde as pessoas pensam e agem em termos de princípios e acordos convencionais.

A formulação atualizada, conforme (KOHLBERG, 1992, p. 188-189), dos estágios tem a seguinte redação:

Nível 1. Nível Pré-Convencional

As decisões morais são geradas a partir de acontecimentos externos à pessoa, da obediência às regras e à autoridade ou do medo do castigo e da punição. A perspectiva sócio-moral é egocêntrica.

Estágio 1. O Estágio da Obediência e do Castigo – Moralidade Heterônoma

- (a) *O conteúdo:* é considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade; o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades são evitados. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar

danos físicos a pessoas e propriedades. O problema se acaba quando se administra o castigo.

- (b) As *razões* para defender esses valores são o desejo de evitar o castigo, as punições e sanções das autoridades.
- (c) A *perspectiva sócio-moral* é egocêntrica; a pessoa considera somente sua perspectiva, desconsiderando a dos outros, não relaciona as duas perspectivas. As ações são julgadas em termos das consequências e soluções físicas e não em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria.

Estágio 2. O Estágio do Objetivo Instrumental Individual e da Troca

- (a) O *conteúdo*: o correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é, também, o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo.
- (b) As *justificativas* consistem em satisfazer e servir aos interesses próprios num mundo em que é preciso reconhecer que as outras pessoas, também, têm seus interesses.
- (c) A *perspectiva sócio-moral* é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vista da autoridade e dos outros. A pessoa é consciente de que cada um procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O direito é relativo (no sentido individual concreto). A pessoa integra ou relaciona seus interesses individuais com os da autoridade e dos outros por troca instrumental de serviços, ou da boa vontade, ou pela equidade, dando a cada pessoa a mesma quantidade.

Nível 2. Nível Convencional

As decisões morais são geradas a partir de expectativas e papéis socialmente reconhecidos e definidos pelo grupo ou sociedade de interesse. A perspectiva sócio-moral é a do grupo de interesse.

Estágio 3. O Estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, dos Relacionamentos e da Conformidade Interpessoal

- (a) *O conteúdo*: é considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais (ser bom filho), dos amigos, dos superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.
- (b) *As justificativas* para agir corretamente são: ter necessidade de ser bom a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, importar-se com os outros, porque, se a gente se pusesse no lugar do outro, a gente iria querer um bom comportamento de si próprio (Regra de Ouro). Há um desejo de manter as regras e a autoridade, que apoiam o comportamento bom, estereotipado.
- (c) A pessoa adota *a perspectiva sócio-moral*, em termos de sentimentos, acordos e expectativas compartilhadas, que adquirem primazia sobre os interesses individuais. A pessoa relaciona pontos de vista através da “Regra de Ouro concreta”, pondo-se no lugar dos outros. Não considera a perspectiva do “sistema”.

Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência

- (a) *O conteúdo*: o certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito, também, consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.
- (b) *As justificativas* para agir assim são: manter em funcionamento a instituição como um todo, o autorrespeito ou a consciência compreendida como o cumprimento das obrigações definidas para si próprio ou a consideração das consequências: “E se todos fizessem o mesmo?”.
- (c) *As perspectivas sócio-morais*: a pessoa adota o ponto de vista societário do acordo ou motivos interpessoais. A pessoa segue as perspectivas do sistema,

que define regras e papéis. As relações são estabelecidas em termos do lugar no sistema.

Nível 3. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios

As decisões morais são geradas a partir de direitos, valores e princípios com que todos concordam (ou podem concordar) para compor uma sociedade destinada a ter práticas justas e benéficas. A perspectiva sócio-moral é a partir dos valores e princípios universais.

Estágio 5. O Estágio dos Direitos Originários e do Contrato Social ou da Utilidade

- (a) *O conteúdo*: o correto é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. É estar consciente do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras é relativa ao seu grupo. Essas regras “relativas”, contudo, devem, em geral, ser apoiadas no interesse da imparcialidade, porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não relativos, tais como a vida e a liberdade, têm de ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.
- (b) *Como justificativas* para agir de maneira moralmente correta são apontadas, em geral, a obrigação de obedecer à lei, porque a gente fez um contrato social de fazer e respeitar leis, para o bem de todos e para proteger seus próprios direitos e os direitos dos outros; as obrigações de família, amizade, confiança e trabalho, que, também, são compromissos ou contratos assumidos livremente e implicam o respeito pelos direitos dos outros. Importa que as leis e deveres sejam baseados num cálculo racional de utilidade geral: “O maior bem para o maior número”.
- (c) *As perspectivas sócio-morais* adotadas pelas pessoas são do prioritário-em-face-da-sociedade – a perspectiva de um indivíduo racional cômico de valores e direitos prioritários em face dos laços e contratos sociais. A pessoa integra perspectivas pelos mecanismos formais do acordo, do contrato, da imparcialidade objetiva e do devido processo. Considera o ponto de vista moral e o ponto de vista legal, reconhece esse conflito e acha difícil integrá-los.

Estágio 6. O Estágio de Princípios Éticos Universais

- (a) *O conteúdo*: é considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos, porque se apoiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, a gente age de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Esses não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.
- (b) *A justificativa* para fazer o que é direito é que a pessoa, em termos racionais, percebeu a validade dos princípios e comprometeu-se com eles.
- (c) *A perspectiva sócio-moral* adotada é a de um ponto de vista moral, de onde derivam os ajustes sociais dos valores e dos princípios universais. Reconhece o respeito fundamental pela vida e pela pessoa humana como fins e não como meios.

O (a) *conteúdo* representa a visão cognitiva do julgamento moral, enquanto (b) as *justificativas* apresentam os valores e as razões filosóficas da ação e (c) a *perspectiva sócio-moral* se refere ao ponto de vista que a pessoa toma ao definir os fatos sociais e os valores sócio-morais ou deveres. Assim, no estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto que no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais.

A *forma* inclui a estrutura do pensamento moral, dos estágios e revela o porquê se decide (*justificativas*), ao passo que o *conteúdo* inclui os valores, normas específicas aceitas, revela o quê se decide. No processo de educação moral, sempre se deve dar atenção tanto ao conteúdo quanto à forma como se decide, isto é, ao *o quê* (conteúdo) se decidiu, como ao *por quê* (*justificativa*) se decidiu desta maneira.

Para caracterizar o desenvolvimento do raciocínio moral de forma estruturada, Kohlberg (1992, p. 190) faz menção às definições de *assunção de perspectivas sócio-morais* elaboradas por Robert Selman e descritas por Kohlberg. Assim, para o nível pré-convencional, a perspectiva é individual e concreta; para o nível convencional, a perspectiva é de um membro da sociedade; e para o nível pós-convencional, a perspectiva é anterior à sociedade, assumida por princípios.

Isso significa que no nível pré-convencional a pessoa pensa e atua em função de seus próprios interesses e, eventualmente, pelos interesses dos outros. Age considerando os aspectos em função de fugir das punições físicas ou receber recompensas. Nesse nível, a intervenção é do indivíduo concreto, sem fazer referência ao grupo ou à autoridade. Como exemplo, Kohlberg (1992, p. 191) cita as respostas de Joe, com dez anos, com a perspectiva concreta individual:

P. Por que não se deve roubar nos armazéns?

R. Não é correto roubar nos armazéns. É contra a lei. Alguém pode te ver e avisar a polícia.

Ir contra a lei, aqui, tem um sentido de algo imposto pela polícia, a qual devemos obediência para evitar o castigo. É o nível onde as perspectivas da pessoa estão relacionadas a seus próprios interesses e aos interesses de outras pessoas isoladamente.

No nível convencional, a pessoa busca a aprovação social, o interesse e a lealdade das pessoas, dos grupos e das autoridades, bem como o interesse dos outros e da sociedade para elaborar os conceitos e realizar suas ações. Nesse nível, a pessoa subordina seus interesses e necessidades aos conceitos e necessidades do grupo e da autoridade com os quais compactua. A referência é sempre aos membros do grupo, à autoridade e à sociedade. Vejam-se, por exemplo, as respostas de Joe, para esse nível, agora com 16 anos:

P. Por que não se deve roubar nos armazéns?

R. É uma questão de lei. Uma de nossas regras é tentar ajudar a proteger todo o mundo, proteger a propriedade e não somente proteger o armazém. É algo que nossa sociedade necessita. Se não tivéssemos estas leis, as pessoas roubariam, não teriam que trabalhar para viver e toda nossa sociedade perderia sua estabilidade. (KOHLBERG, 1992, p. 191).

E ao responder sobre o dilema com o pai, Joe assim se manifesta:

P. Por que se devem cumprir as promessas?

R. A amizade se baseia na confiança. Se não se pode confiar em uma pessoa não há forma de se tratar com ela. Uma pessoa deve ser tão digna de confiança quanto possível, porque as pessoas se recordam disso e vão respeitá-la mais e ela passa a confiar em você. (KOHLBERG, 1992, p. 192).

O que interessa a Joe é manter a lei, e sua razão para isso é o bem-estar da sociedade como um todo. De forma clara, está falando como um membro da sociedade. A regra é proteger a todos na sociedade. O interesse pelo bem da sociedade é percebido desde o ponto de vista de “nós como membros da sociedade”, que vai além do conceito de Joe como um ser concreto, individual da visão do estágio pré-convencional.

Já no nível pós-convencional, a pessoa, consciente de sua perspectiva como membro da sociedade, se questiona e redefine seus conceitos e formas de agir em termos dos valores universais. Supera a interpretação fria e literal da lei para compreender e agir conforme seu espírito e o bem maior da humanidade. Joe, entrevistado aos 24 anos, assim se refere para tal estágio:

P. Por que não se deve roubar nos armazéns?

R. Porque se violam os direitos de outras pessoas, neste caso, o direito da propriedade.

P. Intervém a lei?

R. Bem, a lei, na maioria dos casos, se baseia no que é moralmente correto, assim que não é algo separado, é um tema a considerar.

P. Que significa para você “moralidade” ou “moralmente correto”?

R. É reconhecer os direitos de outras pessoas, primeiro a vida e fazer o que se quer, enquanto não interfira nos direitos dos outros. (KOHLBERG, 1992, p. 192).

O erro em roubar está em violar os direitos morais das pessoas, que são anteriores à sociedade. Os direitos da propriedade estão baseados nos direitos humanos mais universais, como a liberdade de não interferir na liberdade dos outros. As exigências da lei e da sociedade derivam dos direitos morais universais e não vice-versa. Os direitos da pessoa antecedem aos da sociedade.

As palavras moralidade e consciência podem ser usadas, tanto na perspectiva do nível convencional – quando se referem às normas do grupo, da sociedade com interesses conformistas e tácitos dos seus integrantes, reforçando a necessidade do apoio, confiança, lealdade e simpatia dos outros, quanto na perspectiva pós-convencional – quando se referem aos valores da moralidade e da consciência em si

mesmos, porque uma sociedade ou relação social pressupõe confiança e porque as pessoas devem ser dignas da confiança se desejam formar parte da sociedade.

A pessoa no nível pós-convencional é consciente do ponto de vista moral que cada indivíduo deve adotar na situação de conflito moral. Nesse estágio, ela mantém o conceito de que as pessoas devem orientar-se por um “ponto de vista moral”. Reconhece, também, as obrigações sócio-legais estabelecidas e estas devem ser prioritárias quando aspectos morais e legais entram em conflito.

Novamente, vejam-se as respostas de Joe para esse caso:

P. Supõe que fosse um amigo de Heinz e não sua esposa?

R. Não acredito que desde o ponto de vista moral fosse diferente. Continua sendo uma pessoa humana.

P. E se fosse um desconhecido?

R. Também, é consistente desde o ponto de vista moral.

P. Qual este ponto de vista moral?

R. Creio que toda a pessoa tem direito de viver e se há uma forma de salvá-la deveria ser salva.

P. Deveria o juiz castigar Heinz?

R. Normalmente, os pontos de vista moral e legal coincidem. Aqui estão em conflito. O juiz deve inclinar-se mais para o ponto de vista moral, mas garantir a lei, castigando a Heinz de forma leve (KOHLBERG, 1992, p. 193).

As perspectivas sócio-morais de cada estágio são completadas nos estágios superiores. Normalmente, o segundo estágio de cada nível completa o desenvolvimento da perspectiva social do primeiro. Assim, a perspectiva do estágio 2 amplia a perspectiva dos interesses individuais egocêntricos que passa a ter interesses mútuos, mas ainda centrados nos interesses individuais. A perspectiva do estágio 4 amplia o conceito de sistema social. Enquanto no estágio 3, a perspectiva é de manter as boas relações de confiança, cuidados, lealdade entre duas ou mais pessoas, num sistema de gratificação mútua, no estágio 4, as relações de confiança, cuidado, lealdade são mantidas por serem membros de uma sociedade, como sistema social. No estágio 3, a perspectiva social é menos consciente do ponto de vista da sociedade.

Esse mesmo critério vale para a passagem do estágio 5 para o estágio 6, onde se procura distinguir o ponto de vista moral do legal. Assim, Joe, ao responder sobre o Dilema de Heinz, se deve ou não roubar o remédio para salvar sua mulher, refere-se dizendo “normalmente, os pontos de vista moral e legal coincidem.

Aqui estão em conflito. O juiz deveria inclinar-se mais para o ponto de vista moral” (KOHLBERG, 1992, p. 195). Kohlberg, referindo-se a Joe, diz que “tanto a lei como a moralidade derivam dos direitos e valores individuais e os dois estão no mesmo nível” (p. 195), o que corresponde ao estágio 5, enquanto para o estágio 6, as obrigações se definem segundo os princípios universais éticos da justiça. Eis a resposta de Joe para este estágio:

Legalmente está errado, mas moralmente está bem. Os sistemas de leis são válidos somente enquanto refletem o tipo de lei moral que todos os seres racionais podem aceitar. Deve-se considerar a justiça pessoal implicada, que é a raiz do acordo social. A base da criação de uma sociedade é a justiça individual, o direito de cada pessoa deve prevalecer em qualquer situação, não somente as que se podem codificar por uma lei. A justiça pessoal significa “considerar cada pessoa como um fim, não como um meio” (KOHLBERG, 1992, p. 195).

Essa resposta indica uma consciência clara do ponto de vista moral baseado em um princípio de considerar cada pessoa como um fim, não como um meio, mais básico que o ponto de vista legal.

Para ajudar no esclarecimento das perspectivas sócio-morais, Kohlberg (1992, p. 196) apresenta quatro orientações morais para a definição de estágios:

- a. *ordem normativa*: orientação para normas prescritas e papéis de ordem moral social.

O seguinte exemplo refere-se ao terceiro estágio: “Roubar é sempre mau; ao descumprir a regra do roubo desmorona tudo”;

- b. *consequências de utilidade*: orientação para as boas ou más consequências do bem-estar da ação para si e para os outros.

Exemplo: “Está ferindo outra pessoa; o dono da farmácia tem que manter sua família”;

- c. *justiça ou equidade*: orientação para as relações de liberdade, igualdade, reciprocidade e acordo entre as pessoas.

Exemplo: “O dono da farmácia trabalhou muito para ganhar dinheiro e você não”;

- d. *o eu ideal*: orientação para a manutenção da imagem como bom ou como alguém consciente e virtuoso.

Exemplo: “Uma pessoa que não é honesta não vale muito; roubar ou enganar é igual a ser desonesto”.

Kohlberg completa essas orientações, dizendo que:

Ao definir o especificamente moral alguns autores insistem no conceito de norma e respeito às normas (Kant, Durkheim, Piaget). Outros identificam a moralidade com as consequências do bem-estar ou mal-estar para os outros (Mill, Dewey). Outros como Bradley, Royce e Baldwin identificam a moralidade com um ser moral idealizado. Finalmente alguns como Rawls e eu mesmo, identificam a moral com a justiça. De fato, as pessoas individualmente podem utilizar uma ou todas estas orientações morais (KOHLBERG, 1992, p. 196).

Para identificar o estágio de desenvolvimento moral, Kohlberg (1992, p.198) utilizou um sistema de avaliação por aspecto, que estava baseado em associações estatísticas probabilísticas entre estruturas e conteúdos. Esse fato causou certa confusão na identificação dos estágios, levando-o a abandoná-lo. Com isso, introduziu a identificação por valor, onde se leva em conta o conteúdo, as justificativas e a perspectiva social para avaliar o conjunto das respostas.

A partir dessa visão, foi elaborada uma lista de valores ou tópicos morais, que, presumidamente, aparece em qualquer sociedade e cultura: 1. Leis e normas; 2. Consciência; 3. Funções pessoais; 4. Autoridade; 5. Direitos civis; 6. Contrato e confiança; 7. Castigo e justiça; 8. Valor da vida; 9. Direitos e valores da propriedade; 10. Verdade; 11. Sexo e amor sexual.

Cada um desses novos tópicos incorpora diferentes aspectos morais. O sistema aborda a estrutura de pensamento da pessoa e a forma de pensar sobre o dilema. O Quadro 7 descreve a avaliação sobre o “valor da vida”, no dilema de Heinz, a partir do novo sistema.

Quadro 7 - Os estágios e o valor da vida

Estágio	Qual é o valor da vida na situação	Por que é valiosa a vida?
Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade Heterônoma	A vida da mulher não tem um valor claro, nem para o marido nem para os outros, quando entra em conflito com a lei e a propriedade. Não se percebe que o marido valoriza a vida da mulher tanto que é capaz de roubar.	Não se apresenta uma justificativa que a vida é mais valiosa que a propriedade.
Estágio 2. O Estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca	O valor da vida é seu valor imediato ao marido e à mulher. A vida da mulher tem valor que justifica o roubo, mas não está obrigado se a mulher não o ama suficiente. O valor da vida para uma pessoa depende da relação que ela mantém com a outra; não se rouba para salvar a vida de um simples amigo ou conhecido.	Todo o mundo quer viver de qualquer forma. Pode-se repor a propriedade, mas não a vida.
Estágio 3. O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais	O valor da vida é seu valor para qualquer pessoa boa, cuidadosa como o marido. O marido deveria preocupar-se o suficiente para arriscar-se para roubar (ainda que não o faça). A mesma preocupação deve acontecer para salvar a vida de um amigo ou de outra pessoa.	As pessoas devem se preocupar mais pela vida do que por qualquer outro bem material.
Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	Ainda que se acredite que roubar está errado, se entende o valor <i>sagrado</i> da vida humana e da obrigação de salvá-la. Sagrado significa que todos os demais valores não podem ser comparados com ela. É um valor geral: a vida é valiosa independente da relação com a outra pessoa, ainda que isto não te obrigue a roubar.	A vida é valiosa porque Deus a criou e é sagrada. A vida é valiosa porque é básica para a sociedade; é um direito básico das pessoas.
Estágio 5. O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais	A vida da esposa é reconhecida acima do direito de propriedade do farmacêutico. Há certa obrigação de roubar para alguém que está morrendo; todo o mundo tem o direito a viver e que sua vida seja salva.	Todo o mundo e a sociedade devem moral e logicamente, antepor o direito à vida de cada indivíduo a outros direitos, como o direito de propriedade.
Estágio 6. O Estágio de Princípios Éticos Universais	O valor da vida da mulher é defendido como um valor universal em si mesmo, acima das circunstâncias de qualquer princípio, legislação ou situação.	Por que é o maior bem em si mesmo que temos e devemos defender acima de tudo. Sem ela, não temos nenhum outro bem.

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 202

O desenvolvimento moral de Kohlberg (1992, p. 209) depende, além do desenvolvimento cognitivo, da estimulação social. O desenvolvimento cognitivo, por si só, não leva ao desenvolvimento moral, é necessária a estimulação social e as oportunidades de *assunção de papéis*, que a sociedade oportuniza às pessoas.

Uma experiência social exige assumir responsabilidades e atitudes, compromissos familiares, sociais, religiosos. A assunção de papéis leva consigo uma compreensão e uma relação com os papéis, que acontecem em todas as interações sociais. Além disso, significa colocar-se no lugar dos outros, sentir e ver a vida e a realidade a partir da visão dos outros, em todos os momentos, mas principalmente nos momentos de conflito.

A perspectiva de assunção de papel acompanha os estágios do desenvolvimento moral. Isto é, cada um assume seu papel individual e social a partir do conteúdo de vivência do seu nível moral.

Pessoas do nível pré-convencional assumem um papel social sem o envolvimento da pessoa como tal, apenas de forma externa e física, com intenções egocêntricas.

No nível convencional, a assunção de papel tem o sentido de conformidade e expectativas interpessoais e a busca do bem-estar mútuo entre os membros do grupo, procurando manter os sentimentos de confiança e lealdade entre os pares, enquanto que no nível pós-convencional a intenção é assumir o papel social baseado em princípios e valores, acima dos interesses egocêntricos e das expectativas interpessoais.

A teoria do desenvolvimento moral mereceu muitas críticas, tanto em seu conteúdo cognitivo-evolutivo como em sua forma e metodologia. Com a ajuda de diversos autores, Kohlberg acolheu muitas delas, promovendo a *atualização de sua teoria* naquilo que considerou significativo. Alguns desses aspectos, também, são comentados por Biaggio (2006).

Habermas (1989) discute o desenvolvimento moral de Kohlberg (1992, p. 225) a partir da *visão hermenêutica*, onde observa a linha mais interpretativa do raciocínio moral das pessoas como um todo, não apenas pelos resultados das respostas escritas ou faladas sobre os dilemas morais. Afirma que ao fazer ciência social interpretativa dos dilemas morais, deve ser considerada a ação comunicativa entre as pessoas.

A palavra hermenêutica, conforme Biaggio (2006, p. 34), vem da mitologia grega, na qual o deus Hermes era o intérprete; assim, hermenêutica é a ciência da interpretação ou o método de pesquisa utilizado para entender-se uma realidade por meio da interpretação. A postura hermenêutica de Habermas ajuda a entender a dimensão dos estágios que:

Devem ser vistos não como caixas para classificar ou avaliar as pessoas, dentro dos níveis de consciência moral, mas formas de estruturas hermenêuticas para entrar em comunicação sobre sua maneira de julgar e agir moral. (KOHLBERG, 1992, p. 226).

Um bom entrevistador começa seu estudo vendo o mundo através dos olhos e da fala do entrevistado, buscando percebê-lo como autenticamente outro. Ao pensar e agir dessa forma, há uma assunção de papéis, de forma fenomenológica, ao colocar-se no lugar do outro para ver as coisas desde seu ponto de vista. Entender o outro é ser capaz de posicionar-se no estágio no qual ele se encontra e, também, em outros estágios, e ver as coisas a partir deles.

Ademais, o conceito de hermenêutica levou a considerar a interpretação qualitativa do que é dito. As interpretações de juízo moral não são neutras de valor, implicam uma referência hermenêutica.

Outro aspecto de discussão é a *relação entre juízo moral e ação moral*. Kohlberg (1992, p. 260) propõe uma coerência entre eles. A discussão suscitou perguntas como esta: “Qual a relação que existe entre a forma de pensar e de agir das pessoas? Será que um nível elevado de pensamento moral leva as pessoas a agirem da mesma forma?” (BIAGGIO, 2006, p. 39).

Kohlberg (1992, p. 260) diz que há uma relação entre o julgamento moral, a forma de pensar e o comportamento moral, formas de agir. Apresenta diversos estudos sobre o sentido da comunidade, da solidariedade e da coesão nos grupos, o que chamou de atmosfera moral, tendo em vista a relação entre pensamento moral e agir moral. Biaggio faz um resumo de estudos, realizados por Kohlberg e seus colaboradores, sobre o tema e conclui que:

A coerência entre julgamento moral e ação permanece como uma questão polêmica. Apesar de alguma evidência favorável, há posições críticas quanto à eficácia de programas de educação moral que trabalham o julgamento moral, por meio de debates de dilemas (BIAGGIO, 2006, p. 40).

Kohlberg, com Daniel Candee (KOHLBERG, 1992, p. 463), realizou diversos estudos sobre essa relação. Também as experiências de Hartshorne e May, citadas por Kohlberg (1992), buscaram relacionar a força com que uma pessoa mantém um valor moral em sua atitude moral.

Os resultados apontaram para uma forte influência do meio social sobre as atitudes da pessoa e trouxeram pouca evidência para apoiar a ideia de que a conduta moral estava determinada por atitudes morais gerais. Isso mostrou a tendência de que as pessoas, ao enfrentarem uma situação moral real, não raciocinam segundo

valores morais abstratos, mas definem sua situação segundo direitos e deveres concretos.

A análise da relação entre juízo moral e ação moral indica que existe uma relação entre a forma com que as pessoas definem os direitos e os deveres em situações hipotéticas e os conteúdos pelos quais os assumem em situações concretas. Essa interface pode ser explicitada seguindo-se o modelo de relação entre o juízo moral e a ação moral, que acontece ao se organizar o processo do juízo/ação moral nas seguintes etapas: 1ª. interpretação da situação; 2ª. eleição deôntica; 3ª. realização do juízo moral; 4ª. realização das atitudes morais.

Assim, uma ação moral pode ser definida como a consistência pessoal do que a pessoa julga moralmente boa (valor deôntico) e realiza (valor de responsabilidade). Segundo esse critério, pessoas em estágios mais elevados são mais consistentes na forma de pensar e agir moral. Kohlberg não esperou encontrar uma relação entre estágio moral e ação moral em todas as situações.

Nos resultados de pesquisas, percebeu-se que o aumento monotônico no juízo de responsabilidade e ações resultantes em uma crescente concordância com a eleição deôntica apareceu em diferentes culturas. Houve certa evidência na Finlândia, Israel e Estados Unidos, onde mais pessoas chegaram ao Estágio 5.

Outro tema controverso é a proposição do *sexto estágio*. Para Kohlberg (1992, p. 270), tal estágio representa um grau de moralidade significativamente superior e apenas um pequeno grupo consegue preencher as exigências para pensar, julgar e agir em termos de princípios universais. O interesse por esclarecer sobre o sexto estágio é compartilhado por outras teorias sobre a justiça, que, também, exigem um grau de princípios sempre mais elevado sobre o qual fundamentam sua formulação.

A concepção de moralidade nos estágios mais elevados deve fundamentar os acordos nos conflitos mais importantes do gênero humano, que reconhece os princípios racionais e os direitos universais. Biaggio (2006, p. 38) faz uma síntese dos comentários sobre o retorno ao sexto estágio e apresenta na íntegra o título “O retorno do Estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral”³ (BIAGGIO, 2006, p. 89).

³ Texto traduzido por Walkiria Sttineri (BIAGGIO, 2006, 89)

Na formulação original, o centro da maturidade moral estava no respeito às pessoas, com base na justiça. Na reafirmação de sua posição, o respeito passou a fundamentar-se, tanto na justiça quanto no conceito de benevolência de forma integrada. Biaggio (2006, p. 39) destaca alguns conceitos, que são centrais no estágio 6: a) a função dos princípios – entendidos como uma proposição prescritiva geral, que guia os indivíduos em situações de conflito; b) o diálogo como forma de entendimento; c) a empatia, definida como a organização cognitiva da atitude de identificação e conexão empática com o outro; d) a assunção de papéis; e e) a universalidade.

Conforme Biaggio (2006), Kohlberg admitiu, no final de sua vida, até a possibilidade de um *sétimo estágio*, incorporando aspectos e orientações religiosas, além dos princípios de justiça. Isso se baseia na constituição de um sentido de identidade ou unidade de vida, com um sentido espiritual, proposto por James Fowler (1992). Responder às perguntas: “‘Por que ser moral?’, ‘Por que ser justo no mundo cheio de injustiça, sofrimento e morte?’, ‘Por que viver?’ e ‘Como encarar a morte?’” requer que a pessoa esteja além do campo da justiça e seja capaz de elaborar respostas a partir do significado encontrado em epistemologias metaéticas, metafísicas e religiosas.

Ao tratar do tema, Kohlberg (1992, p. 253) apresenta considerações de casos baseados na teoria dos Estágios da Fé de James Fowler (1992), com referências de pessoas mais idosas. As respostas às entrevistas sugeriram que os estágios da fé, propostos por Fowler, o que Kohlberg chama de pensamento ético, religioso e cósmico, podem estabelecer um desenvolvimento adulto, que ocorre junto ou depois da evolução e estabilização do raciocínio de justiça pós-convencional dos estágios 5 e 6.

Nessa perspectiva, os princípios pós-convencionais de justiça e cuidado se percebem dentro do que se poderia chamar de uma forma mais ampla, um sinal da lei natural. Nesse aspecto, os princípios morais não se entendem como invenções humanas arbitrárias, senão como princípios de justiça, que estão em harmonia com leis mais amplas, que regulam a evolução da natureza humana e da dimensão transcendente da vida humana.

Biaggio (2006, p. 35) acrescenta dizendo que “em pesquisa com sujeitos brasileiros e chilenos, Urbina encontrou uma correlação positiva e significativa entre maturidade de julgamento moral e estágio de fé, segundo Fowler”.

Habermas (1989, p. 146) sintetiza sua reflexão sobre os pressupostos filosóficos de Kohlberg em *três princípios tomados da filosofia: cognitivismo, universalismo e formalismo*. Ele afirma que Kohlberg fundamenta sua teoria na tradição do pragmatismo norte-americano, na Teoria da Justiça de Rawls (2002), que se liga a Kant e ao direito natural racional. Sobre a natureza do juízo moral, ele afirma que “essas análises remetem às características de um “ponto de vista moral”, sugerindo que o raciocínio verdadeiramente moral envolve aspectos tais como imparcialidade, universalidade, reversibilidade e prescriptividade” (HABERMAS, 1989, p. 146).

Para o autor, Kohlberg tenta aclarar o conceito do que é “moral”, levando em conta a ética cognitivista, desenvolvida na tradição kantiana. Essas suposições básicas de ordem cognitivista, universalista e formalista derivam do princípio moral fundamentado pela ética do Discurso, assim formulado:

Toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância *universal*, para a satisfação dos interesses de *todo* indivíduo possam ser aceitas sem coação por *todos* os concernidos (grifos do autor) (HABERMAS, 1989, p. 147).

Em síntese, Habermas (1989, p. 147) expressa os três princípios desta forma:

a) *Cognitivismo* – Baseado no princípio da universalização (U), os juízos morais têm um conteúdo cognitivo, não se limitam às atitudes afetivas, preferências ou atitudes pessoais. A ética do discurso refuta o ceticismo ético, explicando que os juízos morais podem ser fundamentados, com a possibilidade de distinguir entre os juízos certos e errados.

b) *Universalismo* – Os juízos morais são fundamentados em pretensões de validade universal, baseado na fundamentação do princípio da universalização, superando o relativismo ético, segundo os quais a validez dos juízos morais somente se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida particular ou da cultura.

c) *Formalismo* – O princípio da universalização funciona no sentido de uma regra, para as questões de justiça normativa, superando as éticas, que se orientam

pelas questões de felicidade e privilegiam ontologicamente um tipo particular de ética. Ao destacar a esfera da validade deôntica das normas da ação, a ética do Discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor cultural. E a parte dos aspectos deônticos da correção normativa e da justiça é que é acessível a uma decisão racional. A partir dessa decisão racional, Kohlberg formula seus dilemas morais.

Para Habermas (1989), a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg pode se tornar consciente de sua dimensão como pesquisa qualitativa e hermenêutica, permanecendo fiel à tarefa de produzir saber teórico, pois a sua teoria é um exemplo peculiar entre a reconstrução racional de intuições morais (filosofia) e a análise empírica do desenvolvimento moral (psicologia).

Ainda de acordo com o mesmo autor, há um paralelo entre a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo e a teoria kohlberiana do desenvolvimento moral. Ambas visam à explicação de competências, definidas como “capacidade de resolver determinados problemas empírico-analíticos ou moral-práticos” (KOHLBERG, 1989, p. 50).

A solução dos problemas é medida pelas pretensões de verdade de enunciados descritivos, ou pela correção de enunciados normativos, incluindo a justificação de ações e norma de ação. Ambos compartilham um conceito de aprendizagem construtivista, que se baseia nas suposições de que o saber, em geral, pode ser analisado como produto de processos de aprendizagem e como processo de solução de problemas no qual o sujeito que aprende está ativamente envolvido e o processo de aprendizagem é guiado pelo discernimento dos próprios sujeitos diretamente envolvidos.

O processo de aprendizagem deve ser compreendido internamente, como uma passagem de um estágio de interpretação de um problema para uma nova interpretação do mesmo problema, de tal modo que o sujeito aprendente possa explicar, à luz da segunda interpretação, que a primeira estava incorreta.

Segundo Habermas (1989, p. 54), a atitude de Kohlberg diante da questão: “como combinar a reconstrução filosófica das intuições morais consolidadas com a explicação psicológica da aquisição deste saber intuitivo? não é isenta de ambigüidade”, baseia-se no conceito de aprendizagem construtivista.

Na realidade, há uma complementaridade entre a teoria filosófica e a psicológica: a teoria e a pesquisa afirmam que um estágio superior é moralmente mais avançado e as pessoas o preferem. A teoria psicológica, apoiada na pesquisa, afirma que os indivíduos preferem o estágio mais alto de reflexão moral. Essa afirmação está baseada na afirmação filosófica segundo a qual o estágio posterior é objetivamente mais adequado. A relação de ajuste recíproco indica que o círculo hermenêutico só se fecha no plano metateórico.

A teoria empírica pressupõe a validade da teoria normativa que ela utiliza; que tem um impacto sobre a dimensão hermenêutica da pesquisa. Esses aspectos do paradigma construtivista se devem pelo fato de que tanto Piaget como Kohlberg são teóricos construtivistas, para os quais o conhecimento é construído na ação do indivíduo sobre a realidade.

Os estágios de raciocínio moral e a justiça

Os estágios morais foram definidos considerando três aspectos essenciais: a) *o conteúdo* do pensamento e da ação moral; b) *as justificativas* apresentadas para a ação moral e c) *as perspectivas sócio-morais*.

Essas perspectivas morais se referem a valores e não somente a fatos sociais, são perspectivas sobre o desejável e não somente sobre o desejado. “Os estágios são estruturas de pensamento sobre a prescrição, sobre as regras ou princípios que obrigam a agir, porque se considera a ação moralmente correta” (KOHLBERG, 1992, p. 571).

Este autor relembra que o conteúdo dos dilemas morais é deontico, onde se acentuam os aspectos morais dos direitos, das obrigações e da justiça. Os direitos e as obrigações nos estágios mais avançados são correlatos uns com os outros: as obrigações estão relacionadas com o respeito às pessoas e aos direitos. Os modos de juízo da justiça estão, por sua vez, justificados pelos elementos de valor objetivo e imparcial, o bem-estar de cada pessoa individualmente, a harmonia social e a justiça.

Os dilemas morais, conforme Kohlberg (1992, p. 571), fazem referência a quatro tipos de justiça:

- a) a *justiça distributiva*, que é a forma como a sociedade ou a autoridade constituída distribui o poder, a honra, a riqueza e outros bens desejáveis pelas pessoas e comunidades. Isso se faz em termos de ações de reciprocidade definidas como igualdade, merecimento, proporcionalidade e equidade;
- b) a *justiça comutativa*, que se concentra no acordo voluntário, no contrato e no intercâmbio equitativo entre pessoas e grupos;
- c) a *justiça corretiva* administra as transações privadas desiguais, injustas ou que requerem compensações; trata dos delitos, que violam os direitos e requerem retribuição ou restituição;
- d) a *justiça processual* se aplica em todos os tipos de justiça, pois ela tem a função de acolher e analisar, conforme as normas da lei, a presença e a fidelidade dos valores da justiça.

Além dos quatro tipos de justiça, Kohlberg (1992, p. 572) assinala o que chamou de *operações de justiça*, como critérios para avaliação das respostas aos dilemas morais:

- a) a *operação de igualdade* é definida como quantidades idênticas de bens, poderes, serviços e direitos universais para todas as pessoas;
- b) a *operação de equidade* é o equilíbrio e a compensação ou não de direitos, funções e condições sociais iguais ou diferentes;
- c) a *operação de reciprocidade* é o intercâmbio mútuo do mérito, prêmio ou castigo, esforço, virtude, talento ou desvio;
- d) a *operação de universalidade* está unida às operações de igualdade e equidade, que implicam na preocupação por igualdade e equidade de direitos para todos.

Com o objetivo de esclarecer sobre o tema da justiça e sua aplicação em cada estágio, Kohlberg (1992, p. 547-590) faz um estudo de como ocorre cada um dos tipos de justiça nos seis estágios. Segue um resumo desse estudo.

Estágio 1 – Moralidade Heterônoma

É o estágio do realismo moral ingênuo, onde o significado da ação se observa em termos de qualidade real, inerente ao ato. O realismo moral é autoevidente e requer pouca ou nenhuma justificção.

A recompensa ou o castigo se identificam com a ação boa ou má, porque o ator busca evitar o castigo ou a gratificação. Há uma ausência de conceitos de merecimento ou intencionalidade, através dos quais as circunstâncias particulares do caso alteram seu significado moral.

As regras e os atributos morais se aplicam no sentido literal e absoluto, tanto na justiça distributiva como na retributiva, e se caracterizam pela estrita igualdade mais do que pela equidade.

As características das pessoas, que determinam sua autoridade, poder ou valor moral, tendem a ser categóricas, por exemplo, o pai ou o chefe que é maior. A moralidade do primeiro estágio é heterônoma, isto é, o valor moral é definido pela autoridade mais do que pela cooperação entre iguais ou pela disposição pessoal.

Conforme Kohlberg (1992, p. 574), as *normas* do estágio 1 são regras concretas e categorias de condutas boas ou más, que definem os tipos de ações e de pessoas.

A *igualdade*, nesse estágio, é uma noção de distribuição por restrita igualdade entre aqueles que estão classificados dentro de qualquer categoria. A distribuição desigual é aceita para pessoas ou ações de menor categoria.

A *reciprocidade* é uma noção de intercâmbio de bens ou ações sem levar em conta a valorização e a intenção das pessoas. O intercâmbio é valorizado em termos de valores e pessoas iguais para ações semelhantes.

A *equidade* e assunção de papéis estão ausentes, nesse estágio, pela natureza egocêntrica e heterônoma do raciocínio moral.

A *universalidade* existe no sentido de que uma regra ou norma não admite exceção, ela é geral, exceto para as autoridades, que criam ou reforçam a norma ou a regra.

A justiça *distributiva* se guia pela estrita igualdade e não leva em conta as considerações especiais de necessidade ou merecimento. Em casos de intervenção da autoridade, se orienta pela obediência heterônoma e pelo respeito à autoridade.

A justiça *corretiva* tende a ser *retributiva* e baseada na estrita reciprocidade. Não se incorporam as circunstâncias do fato, nem as intenções da ação.

A justiça *comutativa* deve seguir regras rígidas heterônomas para evitar o castigo e garantir a gratificação física.

Estágio 2 – Moralidade Instrumental Individual e de Troca

Este estágio, na expressão de Kohlberg (1992, p. 575), se caracteriza pela perspectiva individual instrumental concreta e mútua. Há uma consciência de que cada pessoa busca atender aos seus próprios interesses, mesmo sabendo que este interesse possa entrar em conflito com o dos outros. Há um reconhecimento das perspectivas individuais e um respeito pela legitimidade moral em atender a estes interesses. A moralidade correta é relativa à situação concreta e à perspectiva que a pessoa tem sobre a realidade, considerando que o primeiro objetivo de cada pessoa é perseguir seus próprios interesses.

A perspectiva é maximizar a satisfação das necessidades e dos desejos próprios e minimizar as possíveis consequências negativas sobre si mesmo. A suposição de que os outros, também, agem, conforme a mesma perspectiva, reforça a ênfase no intercâmbio instrumental equitativo como um mecanismo através do qual os indivíduos podem coordenar suas ações em benefício comum.

As *normas* estabelecidas, para este estágio, buscam atender às expectativas individuais, conforme explicita Kohlberg (1992, p. 575). Não têm valores fixos, exceto enquanto permitem o estabelecimento de intercâmbio de interesses mútuos entre os pares.

A justiça de *igualdade* reconhece a categoria pessoas como indivíduos, com necessidades, desejos que se podem satisfazer através de ações por si mesmo e através do intercâmbio de bens e ações com os outros. A categoria de ações boas ou más não tem um valor objetivo, exceto enquanto representa uma expectativa de

direito que uma pessoa mantém psicologicamente segundo seus interesses ou necessidades.

O critério de *reciprocidade* define uma noção de intercâmbio concreto de valores ou bens iguais para atender às necessidades pessoais e dos outros. As operações de igualdade e reciprocidade se inter-relacionam, neste estágio, o que não acontece no estágio da moralidade heterônoma.

A operação da justiça *equitativa* busca equilibrar as necessidades das pessoas e não suas intenções.

A operação de assunção de função *prescritiva* reconhece que um indivíduo pode ter necessidades como os demais. As perspectivas estão equilibradas, no sentido de que a pessoa pode entender as necessidades e ações do outro, mas não no sentido de atender os conflitos entre as perspectivas.

A categoria da *universalidade* se expressa pelo interesse limitado aos autointeresses. O interesse pessoal garante a mesma norma e direito às outras pessoas.

A justiça *distributiva* requer a coordenação das considerações de igualdade e reciprocidade, de forma que os julgamentos tenham em conta os interesses de várias pessoas e as demandas da situação concreta. Além do sentido de igualdade e reciprocidade, a pessoa pode usar a operação de equidade para atender necessidades ou intenções individuais à luz de circunstâncias especiais. A ideia de equidade, aqui, se baseia na consecução razoável das necessidades e interesses individuais, enquanto que no estágio três as operações de equidade consideram as normas sociais partilhadas como base da distribuição.

A justiça *corretiva* pode incorporar a referência às necessidades ou intenções individuais como base para a equidade. Isso significa o início do reconhecimento de que uma pessoa pode perceber o ponto de vista e as expectativas da outra e, conseqüentemente, modificar sua própria perspectiva.

A justiça *comutativa* se baseia no intercâmbio instrumental, que serve para coordenar as necessidades e interesses das pessoas. A frase seguinte exprime a justiça comutativa deste estágio moral: “parece importante manter as promessas para assegurar que outros também as mantenham para consigo, façam coisas agradáveis para você e assim evitar que fiquem furiosos” (KOHLBERG, 1992, p. 577).

Estágio 3 – Moralidade das Expectativas Interpessoais Mútuas

No terceiro estágio, as pessoas se orientam na perspectiva das relações de lealdade e confiança mútuas, que se expressa em normas morais compartilhadas, segundo as quais se supõe que vivem as pessoas. As normas, deste estágio, segundo os estudos de Kohlberg (1992, p. 577), enfatizam a importância de desempenhar um bom papel, altruísta, socialmente reconhecido, por bons ou maus motivos, procurar a aprovação social e a confiança pessoal.

As operações de justiça estão relacionadas com a “regra de ouro” de comportamento pessoal e social – “fazer aos outros, o que gostaria que eles fizessem para você” (KOHLBERG, 1992, p. 578). Isso requer a coordenação das operações inversas e recíprocas. Os intercâmbios recíprocos não são necessariamente justos, mas afirmados ou negados em relação a modelos de conduta moralmente boa, que se mantêm fora do intercâmbio recíproco.

As *normas* se entendem como expectativas compartilhadas a fim de manter as relações de lealdade, confiança e cuidado entre as pessoas de relação ou de grupo. Tais normas se sentem como obrigatórias.

A operação de *reciprocidade* estabelece a ideia da obrigação como dívida; a pessoa recebeu algo valioso e sente obrigação de retribuir por gratidão e lealdade. A noção de *igualdade* constrói uma categoria de pessoas, que se trata de igual forma, baseando-se na noção de pessoas de boas intenções socialmente.

A justiça de *equidade* leva a fazer exceções para os que se desviam, baseando-se no reconhecimento de circunstância extenuante e na empatia com as boas intenções. A seguinte resposta, ao dilema de Heinz, ilustra essa situação: “Está bem que Heinz roube a medicação, porque o farmacêutico não tem coração ao ignorar o direito à vida da mulher de Heinz” (KOHLBERG, 1992, p. 579).

A operação de *equilíbrio prescritivo* é a regra de ouro, que pode ser uma prescrição positiva ou limitada.

A operação de *universalidade* expressa um desejo de tornar comum uma norma e um comportamento entre os membros do grupo e limitar os desvios, que interferem nas ações e intenções dessas pessoas.

A justiça *distributiva* se baseia no uso coordenado das operações de igualdade, reciprocidade e equidade. No estágio 3, a estrita igualdade e literalidade do estágio 2 é modificada pela referência às intenções e motivos compartilhados, considerando o valor pessoal da bondade, lealdade e confiança mútuas.

A justiça *corretiva* dá relevância aos motivos pelos quais as pessoas agem.

A justiça *comutativa* requer a modificação da reciprocidade por referência a normas e merecimentos compartilhados; nela as pessoas devem viver segundo uma ideia socialmente compartilhada de seu papel protetor e benevolente em relação às pessoas. Assim, em resposta ao dilema de Joe, a pessoa responde: “Joe não deve dar o dinheiro a seu pai, porque ainda que seu pai possa pedir-lhe, não deveria fazê-lo porque isso seria uma atitude infantil e egoísta” (KOHLBERG, 1992, p. 580).

Estágio 4 – Preservação do Sistema Social e da Consciência

Aqui, conforme Kohlberg (1992, p. 580), o indivíduo assume a perspectiva de membro da sociedade. Essa perspectiva se baseia numa concepção do sistema social como um conjunto consistente de normas e procedimentos, que se aplica imparcialmente a todos os membros. Perseguir interesses individuais se considera legítimo quando é consistente com a manutenção do sistema sócio-moral como um todo. As normas, informalmente compartilhadas no estágio 3, se sistematizam no estágio 4 para manter a imparcialidade e a consistência.

Uma estrutura social, que inclui instituições formais e papéis sociais, serve para mediar interesses em conflitos e promover o bem comum. Há uma consciência de que pode haver conflitos, inclusive entre pessoas de função social relevante. Esse reconhecimento é necessário para manter um sistema de regras e resolver tais enfrentamentos. A perspectiva assumida é geralmente a de um sistema legal, social e religioso, que se codificou em leis e práticas institucionalizadas.

De forma alternativa, a perspectiva pode ser a de uma lei moral ou religiosa superior, assumida pelo indivíduo, que pode entrar em conflito com a lei institucionalizada. Nesse caso, a consciência interna ou a lei moral se equipara com certo sistema de lei divina ou natural. Isto é, os juízos morais no estágio 4 fazem referência a

instituições ou sistemas, instituições legais e sociais ou instituições morais e religiosas e sistemas de crenças.

As *normas*, neste estágio, para Kohlberg (1992, p. 581), promovem a cooperação ou a contribuição social e atuam como regulação para evitar o desacordo e a desordem.

A *igualdade* como operação constrói a ideia da mesma identidade perante a lei, isto é, as pessoas são iguais no sentido dos direitos e das obrigações individuais e sociais.

A operação de *equidade* procura atender às condições e necessidades dos indivíduos e aos parâmetros sociais.

A operação *reciprocidade* se articula como uma norma, que une o indivíduo com a coletividade. Existe um sentido do dever, da obrigação ou dívida com a sociedade, contraído pelos benefícios recebidos ao viver ou ser membro das instituições da sociedade.

A operação de *universalidade* desenvolve a ideia de limitar o desvio por respeito à manutenção das atitudes universalizadas de respeito à lei e à integridade da organização social.

A justiça *distributiva* se baseia no uso coordenado das operações de justiça (igualdade, reciprocidade e universalidade). As operações de justiça buscam atender o interesse pela imparcialidade e respeito às instituições sociais, tais como os sistemas de autoridade e propriedade privada, as considerações de mérito e contribuição à sociedade. Geralmente, se considera básico manter o respeito aos direitos de propriedade como uma devolução ao esforço invertido. De outra forma, os direitos de propriedade podem, também, considerar-se como dependentes da demonstração da responsabilidade social.

A justiça *corretiva* centraliza-se nas ideias de imparcialidade na aplicação da lei como protetora da sociedade, através da dissuasão, mediante a eliminação das ameaças ou oferecendo um meio para que o ofensor “pague sua dívida à sociedade” (KOHLBERG, 1992, p. 582). Isso pode ser apreciado na resposta, ao dilema do Dr. Jeferson, à pergunta: “Qual seria a melhor razão para o juiz proferir a sentença?” Resposta: “Não se pode fazer exceções à lei. Isso levaria a decisões totalmente subjetivas por parte dos executores da lei” (KOHLBERG, 1992, p. 582).

A justiça *comutativa* se apoia num reconhecimento da importância dos acordos de contrato para manter em funcionamento da sociedade, ou no valor da manutenção do caráter moral, a integridade e a honra pessoal.

Para tal, Kohlberg (1992, p. 582) cita como exemplo:

P. É importante cumprir uma promessa a alguém que não se conhece bem?
R. Sim. Quem sabe mais do que manter a promessa para alguém que se conhece bem. Pois normalmente se julga um homem por suas ações em situações como esta e é muito satisfatório descrever “como um homem de honra”, ou “um homem íntegro”, nestas condições.

Estágio 5 – Moralidade do Contrato Social

A perspectiva moral deste estágio, na expressão de Kohlberg (1992, p. 582), é a de uma pessoa racional e consciente dos valores e direitos universais para o desenvolvimento de uma sociedade justa. O sistema social se vê, em forma ideal, como um contrato livremente aceito pelas pessoas para preservar os direitos e promover o bem-estar de todos os seus integrantes.

É a perspectiva de “criar uma sociedade” mais do que “manter uma sociedade”. A sociedade é concebida e baseada na cooperação e acordo social. Dentro da perspectiva deste estágio, o foco principal deve estar nos direitos e no bem-estar social. A primeira orientação acentua a ideia de que alguns direitos devem ser considerados invioláveis por parte da sociedade. Cada pessoa tem uma obrigação de fazer escolhas morais que protejam estes direitos, mesmo que estejam em conflito com as leis ou códigos da sociedade.

Há uma preocupação pela proteção dos direitos da minoria, que não pode derivar da perspectiva de sistema moral do estágio anterior. A orientação de bem-estar social reflete uma filosofia na qual as instituições sociais, as leis ou as regras se avaliam por referência às suas consequências a longo prazo para o bem-estar de cada pessoa ou grupo da sociedade.

As normas e operações de justiça se definem, segundo Kohlberg (1992, p. 583), para maximizar e proteger os direitos e o bem-estar dos indivíduos considerados como pessoas livres.

A operação de *igualdade* reconhece os direitos fundamentais e o valor da igualdade de todas as pessoas, considerando o sentido da vida e da liberdade humana.

A operação de *equidade* reafirma os interesses de igualdade quando existem procedimentos, leis ou normas, que são insensíveis, ou evitam a verificação dos direitos humanos básicos e o respeito ao valor da vida humana. Neste estágio, as noções de igualdade da vida e da liberdade são supostos essenciais do raciocínio e asseguram a fundamentação de normas.

A operação de *reciprocidade* constrói uma ideia do intercâmbio entre indivíduos, que se relacionam livremente. Nessa visão, a chave é o acordo livre no contrato e não simplesmente a ideia da equivalência no intercâmbio.

A operação de *universalidade* expressa o valor indistinto da vida e da liberdade humana a todos. As normas ou leis morais deveriam ser universais para todos que vivem numa sociedade específica.

As operações de justiça *distributiva* estão estruturadas considerando o respeito pelos direitos humanos fundamentais e pela hierarquia racional dos direitos e valores em torno de um processo de cooperação e acordo social.

A justiça *corretiva* está centrada nos direitos humanos e no bem-estar social. A pena capital, por exemplo, é rechaçada como retributiva. A justiça processual, que inclui uma preocupação pelos processos devidos, está estreitamente ligada à justiça corretiva.

Acredita-se que a aplicação consistente da justiça *processual*, no sistema legal racionalmente justo, leva a uma justiça mais equitativa.

A justiça *comutativa* está centrada no contrato, como uma forma necessária de acordo social, a base das relações humanas. A importância de manter um contrato deriva do fato de que as pessoas garantem o respeito em seu próprio direito como indivíduos que têm uma dignidade e um valor intrínseco. Romper um acordo se considera uma violação da dignidade e do valor intrínseco do outro.

Estágio 6 – Moralidade de Princípios Éticos Universais

A perspectiva sócio-moral deste estágio é a de que todas as pessoas deveriam considerar as outras como pessoas livres e autônomas, segundo a afirmação de Kohlberg (1992, p. 584). Essa visão se formaliza de várias formas: a) a postura original de Rawls (2002) da prioridade da liberdade e da igualdade entre as pessoas; b) a de colocar-se no lugar da outra pessoa para emitir um julgamento moral do farmacêutico como da mulher que morre; c) a que enfatiza o diálogo, ou uma situação de “comunicação ideal”, como fala Habermas (1989).

Os princípios gerais são diferentes, tanto das regras como dos direitos, por serem prescrições positivas mais que negativas (não matar, não roubar) e se aplicarem a todas as pessoas e situações. O respeito à dignidade humana pode implicar, às vezes, o rompimento das regras ou a violação dos direitos socialmente reconhecidos (roubar medicação, dar uma dose mortal de morfina atendendo ao pedido do doente). Os princípios gerais, no estágio 6, podem ser um ou vários.

Os princípios únicos incluem o princípio da justiça, o respeito pela personalidade ou dignidade humana e o princípio de utilidade ou benevolência, isto é, atuar para maximizar o bem-estar de todos os indivíduos, a atitude de cuidado humano universal, o ágape⁴. Os múltiplos princípios da justiça incluem o princípio da máxima qualidade de vida para cada um, a máxima liberdade compatível com a liberdade dos outros, a equidade ou justiça na distribuição dos bens e o respeito. Tais princípios podem se expressar em termos da linguagem dos direitos humanos e deveres recíprocos, ou na linguagem de cuidados e responsabilidades aos “irmãos e irmãs” humanos.

Kohlberg (1992, p. 585) afirma que as *normas* e *operações* do estágio 6 formam um todo integrado em princípios autoconscientes.

A justiça *distributiva* utiliza, além do princípio de igualdade, o princípio de equidade ou justiça. Nele a *equidade* não inclui a referência a prêmios especiais pelo talento, mérito ou proeza, mas inclui o reconhecimento da necessidade diferencial,

⁴ Ágape tem uma conotação da experiência do amor Cristão ou a caridade, como fonte de fraternidade e amor universal entre as pessoas conforme a experiência de Jesus Cristo.

ou seja, a necessidade de considerar a postura do menos advantajado, conforme “o princípio das desigualdades ou diferenças sociais, referente à distribuição dos bens materiais, à repartição equilibrada dos bens primários, dos cargos públicos, dos deveres e vantagens sociais” proposto por Rawls (2002, p. 333).

A justiça *corretiva* não é retributiva, ainda que os culpados sejam castigados sem prejuízo da dignidade humana e dentro da proteção dos direitos universais. As pessoas transgressoras são consideradas pessoas humanas, que merecem respeito e oportunidade de reeducação. Por exemplo, segundo Kohlberg (1992, p. 586), “se considera que a atitude de roubar o remédio por parte de Heinz, ou de praticar a eutanásia por parte do Dr. Jeferson, requer um castigo, mas que se leve em conta os aspectos da justiça processual”.

A justiça *comutativa* se baseia no reconhecimento da confiança e do respeito mútuo como as bases das promessas e dos contratos. As promessas são consideradas como fundamentais nos contratos, pois estabelecem uma relação de respeito entre as partes. O rompimento da promessa é a violação da confiança e da relação de respeito mútuo entre pessoas autônomas de dignidade e valor.

A aplicação da teoria na educação moral

Blatt (KOHLEBERG, 2002, p. 25; BIAGGIO, 2006, p. 45) foi quem trabalhou com Kohlberg na elaboração de um projeto piloto para a discussão dos dilemas de juízo moral, com grupos de alunos, com o objetivo da educação e desenvolvimento da consciência moral. Além desse objetivo, visavam à aprendizagem da participação democrática, do senso de responsabilidade comunitária e social e da motivação para o trabalho escolar e da cidadania.

A metodologia usada do conflito cognitivo-moral consistia em expor os alunos a conteúdos de um estágio de desenvolvimento moral superior ao estágio no qual eles se encontravam. Em encontros periódicos, durante alguns meses, apresentavam-se os dilemas de consciência moral e, quando um aluno relatava respostas em um estágio superior, provocava-se o grupo para buscar soluções nesse novo estágio.

Depois de um período, observou-se que 60% dos alunos, que haviam partici-

pado do programa, demonstraram crescimento nos estágios de desenvolvimento moral, isto é, subiram de estágio moral. A mudança se deu em termos de aprendizagem das justificativas cognitivas e, também, em transformação da estrutural moral, isto é, em termos de razões filosóficas e de ação.

Os escritos de Kohlberg têm uma preocupação no que diz respeito à educação dos valores entre os estudantes nas escolas. Ademais, importam-se em responder a estas perguntas: como desenvolver a educação dos valores? Como os professores educam sobre os valores? Educam a partir dos seus valores ou a partir de valores socialmente aceitos? Pois para ele, a escola é uma instituição com a função básica de manter e transmitir os valores consensuais da sociedade, entre eles os valores morais e, especialmente, os valores da justiça. O tema da justiça, visto na perspectiva do desenvolvimento moral, não é um valor dado, que se impõe às crianças e jovens em seu processo educacional, mas é um processo educativo que acontece em estágios de desenvolvimento moral, em termos das características de equidade da justiça.

Num texto que escreveu, com Rochelle Mayer, Kohlberg (2002, p. 30) explora três ideologias educacionais as quais os educadores poderiam recorrer na busca de um método de educação moral: a) enfoque romântico; b) transmissão cultural e; c) enfoque evolutivo-cognitivo e progressivo.

Seu trabalho está centrado no enfoque evolutivo-cognitivo e progressivo, integrando os outros enfoques, sob quatro objetivos: 1. desenvolver valores e atitudes nos estudantes que contribuam para uma vida saudável e satisfatória (romântica); 2. ensinar condutas e atitudes, que representam os valores tradicionais de sua sociedade (transmissão cultural); 3. ensinar certas técnicas, que permitem aos alunos viverem de maneira mais eficaz como membros da sociedade (transmissão cultural); e 4. promover o desenvolvimento de atitudes nas dimensões cognitiva, social, moral e emocional (evolutiva).

As justificativas da escolha do enfoque evolutivo-progressivo se apoiam nos pressupostos (a) de que as metas da educação devem ser justificáveis em termos de seu valor intrínseco, e (b) que o desenvolvimento das aptidões humanas seja de modo coerente e progressivo com as condições de crescimento cronológico, psicológico e psicossocial das pessoas.

Enquanto valor intrínseco, a educação deve esclarecer aos estudantes sobre seus valores e ensinar técnicas de liderança e promover o desenvolvimento do juízo moral. As justificativas não podem ser somente românticas, isto é, não podem ser apenas conforme as motivações pessoais do professor ou do aluno, nem apenas transmissão cultural, como imposição dos valores sociais sem considerar os níveis de crescimento moral das pessoas.

Os objetivos da formação moral não devem somente atingir a dimensão afetiva, mas a pessoa completa, em termos das justificativas evolutivas e da capacidade estrutural. Esse enfoque tem como meta corrigir o conceito de que a educação evolutiva procura apressar a formação moral, ela deve obedecer ao processo normal do crescimento psíquico e moral da pessoa; a dimensão evolutiva fomenta a disseminação de uma operação cognitiva dentro de uma ampla gama de atividades físicas e sociais básicas, buscando sempre a evolução da pessoa completa, em termos cognitivos e comportamentais em sua estrutura fundamental e em sua expressão.

Mesmo que a evolução da educação conseguisse realizar seus objetivos de promover o desenvolvimento moral dos indivíduos, não se ocupava das questões relacionadas com o comportamento e a disciplina dos alunos na escola. Os programas de discussão racional de desenvolvimento da consciência moral não devem constituir-se em mais uma disciplina, mas em um enfoque de discussão moral transdisciplinar. Ainda que haja acordo em que o desenvolvimento moral seja um objetivo educacional, é improvável que professores e técnicos em educação considerem como uma disciplina com objetivos obrigatórios.

Enquanto o enfoque do trabalho visava à formação individual, a escola esperava um efeito social no desenvolvimento moral do grupo. A eficácia da educação não deve limitar-se ao indivíduo, mas estender-se à sociedade. As aulas de discussão moral têm um enfoque na vida real das pessoas, da escola e da sociedade na qual estão inseridas. O efeito deve ser social. Do enfoque especificamente da teoria evolutiva individual para a sociologia da educação, a escola e a formação moral são vistas como oportunidades de inserção social.

Kohlberg (2002, p. 36) recorda dois modelos de abordagem do currículo oculto, o modelo *romântico* de Summerhill de A.S. Neill e o de *transmissão cultural* de Emile de Durkheim. O romântico consiste em substituir o currículo oculto por um currículo de liberdade, centrando a formação na autonomia e na responsabilidade indi-

vidual do aluno. Se Neill desejava um currículo oculto para a formação moral, Durkheim desejava que fosse explícito, pois vê a anomia como mais problemática para a sociedade que a repressão. Seu interesse é que a escola anuncie explicitamente seus valores morais e eduque seus alunos para eles.

Para Durkheim, a aula é uma miniatura da sociedade. Kohlberg, também, aceita que os princípios morais sejam anunciados explicitamente e que se tenha um programa de formação e exigência para eles; vê que esse currículo oculto deve ser explícito e aí está sua intenção do programa de educação moral nas escolas.

O modelo de Durkheim, com forte acento no enfoque social, acima do individual, pode fazer com que as pessoas atentem mais para os valores sociais e descuidem a dimensão pessoal. O compromisso filosófico de Kohlberg, com os princípios morais universais, busca superar essa ambiguidade, estabelecendo um currículo da justiça, como básico para a formação moral, superando a dialética do poder, da autoridade e do modelo romântico. A educação para a justiça requer escolas mais justas e que incentivem os estudantes a adotar um papel de justiça na escola. Essa concepção passa de Durkheim a Dewey, isto é, o desenvolvimento social inclui o desenvolvimento da democracia, onde a noção de democracia educacional é aquela em que a justiça entre professor e aluno significa participar de uma comunidade em que se tomam decisões axiológicas em forma compartilhada e equitativa.

Para Kohlberg, democracia educacional significa escolas nas quais cada um tem voz formalmente igual para estabelecer regras e nas quais a validade das regras é julgada por sua justiça, respeitando os interesses de todos os participantes. Esse estilo de democracia não pode ter um currículo oculto, nem por parte dos professores, nem da direção, nem por parte dos alunos.

Esta revisão é uma espécie de processo dialético em ação: 1. Kohlberg cria uma teoria do desenvolvimento moral e Blatt aplica na prática educativa; 2. integra a dimensão social (Durkheim) e a ideologia progressista de Dewey e descobre, na democracia educacional, um modo de encarar o currículo oculto ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento moral individual e uma visão progressista das escolas como úteis para a causa da justiça.

Ao descrever a metodologia e as experiências que realizou no que chamou de *escolas democráticas*, Kohlberg (2002, p. 41) apresenta os seguintes argumentos: 1. as reuniões democráticas se preocupam com problemas e soluções da vida

real e podem promover de maneira mais eficaz o desenvolvimento moral, melhor do que as discussões de dilema moral; 2. a democracia, ao equiparar as relações de poder, estimula os estudantes a pensar por si mesmos e não depender da autoridade externa, estimula a autonomia em relação à heteronomia; 3. se aceita o princípio de Dewey de aprender fazendo; 4. é mais provável que os erros se corrijam em uma escola democrática, que estimule a expressão e a autonomia, que numa sociedade autoritária; 5. a democracia pode ajudar a superar a distância de cultura entre adultos e alunos e fortalecer os sentimentos de confiança mútua e responsabilidade pelas regras e sua fidelização; 6. a democracia estimula a seguir as normas da escola.

A concepção de autonomia nasce da noção kantiana de autonomia, que pressupõe que os agentes morais sejam inspirados por princípios morais racionalmente objetivos e os estágios da moral autônoma nascem da cooperação democrática.

A partir das experiências, observou-se que a teoria do desenvolvimento moral poderia ser aplicada na prática educativa de grupos de alunos por três aspectos diferentes: a) o desenvolvimento do juízo moral responde à intervenção educacional; a passagem de um estágio ao outro, que normalmente demora tempo, pode ser efetuada num período concentrado de formação da consciência moral; b) essa intervenção tem efeitos duradouros sobre a formação da consciência moral; e c) o desenvolvimento estimulado se produz quando a intervenção estabelece condições, que promovem a passagem ao outro estágio, ao oportunizar momentos de conflito cognitivo.

Além disso, Kohlberg e seus assessores relatam que os alunos assimilaram facilmente o raciocínio moral do estágio imediatamente superior ao seu, enquanto rejeitavam as mensagens morais abaixo do seu pensamento moral, apesar de compreendê-lo, mas não compreendiam e nem se sentiam estimulados por raciocínios morais dois estágios acima.

Apesar dos resultados positivos, os programas apresentaram algumas limitações, distinguindo-se, entre elas: a) por vezes, dirigem a atenção para o hipotético e não para o cotidiano da escola e da sociedade; b) seu êxito depende da capacidade do estudante para reagir cognitiva e efetivamente no plano imaginário e inferir nos acontecimentos concretos do dia-a-dia; e c) a eficácia depende de professores, psi-

cólogos e assessores habilitados na discussão dos dilemas morais e da metodologia do conflito cognitivo-moral.

Kohlberg e Blatt (2002) realizaram experiências com grupos formados por 10 a 12 crianças, com idade a partir dos 10 anos, em diferentes estágios de desenvolvimento moral, as quais foram estimuladas à discussão de dilemas morais, orientadas por um professor ou psicólogo habilitado nessa técnica. Baseado no método socrático, a função do coordenador é engajar os membros do grupo na discussão de dilemas hipotéticos ou de problemas reais, onde pontos de vista conflitantes são examinados em busca de soluções. Não há julgamento moral, mas proposição de soluções pelos integrantes do grupo para procura da melhor solução. Conforme Biggio (2006, p. 46), “os resultados de diversos programas deste tipo comprovam sua eficácia, de acordo com revisão de Higgins e com pesquisas no Brasil”.

As experiências de educação moral realizadas fizeram perceber que os conteúdos e processos morais são parte da vida das pessoas e das instituições. São realidades intrínsecas às relações educativas existentes nas escolas, de professores, alunos e pais. A moralidade é tema transversal das disciplinas e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Também perceberam que o desenvolvimento moral somente acontece entre os alunos quando os professores se propõem a realizar esse processo de educação moral.

O processo de educação moral começa, obrigatoriamente, com a capacitação de professores sobre o desenvolvimento moral, no método dialético do conflito cognitivo e da discussão de dilemas morais. Eles terminam dizendo que a formação moral deve ser tema transversal das disciplinas e da formação ética dos professores para ter resultado junto aos alunos e à instituição.

No relato de Kohlberg (2002, p. 331) e seus colaboradores, na década de 1970, os defensores da educação democrática participavam da onda de reforma pedagógica com ênfase na justiça social e na autonomia estudantil. Na década de 1980, uma nova onda de reforma enfocava a disciplina e a preparação para o mercado de trabalho. Apesar desse novo enfoque, houve certo interesse pela formação moral inserindo-se a metodologia da discussão moral. Diversas escolas dos Estados Unidos iniciaram o programa das escolas democráticas de forma completa; outras somente realizaram os programas de discussão dos dilemas morais clássicos, com grupos de professores ou de alunos.

A partir desses modelos, duas outras alternativas surgiram: a) o modelo do conselho escolar, conselho formado por integrantes da direção, pessoal administrativo, professores, alunos e comunidade local; e b) o modelo de participação direta, de professores e alunos, centrado em subunidades semiautônomas, com alguns aspectos da comunidade democrática.

O modelo do conselho escolar é estruturado com regimento e normas próprias e com apoio das instâncias legais, normalmente tinha maior continuidade, enquanto que o da participação direta é mais democrático, livre e comunitário, proporcionando maior liberdade para a discussão de temas de interesse dos alunos, professores e comunidade.

A experiência do conselho escolar, do modelo representativo, não tem a configuração da *comunidade justa*, enquanto que a da participação direta pode ter. O modelo do conselho representativo não invalida a possibilidade de criação e desenvolvimento de modelos de *comunidade justa* dentro de uma escola tradicional.

O modelo da *comunidade justa* requer a adesão, compromisso e responsabilidade de todos os seus integrantes em todo o seu tempo. Todas as pessoas devem estar dispostas a participar diretamente das reuniões democráticas, redefinir seus papéis e aprender a aprender.

Todos os grandes educadores, desde Platão, reconheceram que a discussão dos dilemas morais nas escolas democráticas, independente da metodologia usada e dos grupos atingidos, é necessária para o desenvolvimento moral das pessoas e para o futuro da sociedade.

A teoria e o projeto de educação moral de Kohlberg e sua equipe representam uma proposta de como uma escola pode melhorar o desenvolvimento sócio-moral das pessoas, através da educação moral. O seu sucesso depende do empenho dos educadores aos programas de educação moral e da participação dos membros da comunidade escolar, iniciando-se pela diretoria, professores e pais.

O enfoque racionalista, administrativo e burocrático das escolas tem sido uma dificuldade aos ideais democráticos da educação moral. Tal enfoque deve dar lugar a uma perspectiva mais conscientemente democrática e comunitária. As experiências realizadas à luz da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, nas escolas aqui descritas, demonstram que elas podem incorporar conteúdos e práticas de educação moral e garantir bons resultados para a formação moral de seus alunos.

Hersh, Paolitto e Reimer (1998), por sua vez, também, realizaram estudos e práticas de desenvolvimento moral em grupos de alunos, utilizando-se dessa metodologia. O modelo compreendia as seguintes etapas: a) organização de espaço físico para facilitar a interação de professor e aluno e o ambiente de confiança e liberdade entre eles; b) orientação sobre as normas do diálogo e da conversação: escutar, falar, interagir, etc.; c) identificação e esclarecimento sobre o conflito moral em termos cognitivos através de dilemas morais hipotéticos ou reais; d) prática da metodologia do conflito cognitivo por estratégias de diálogo de análise do conteúdo, das justificativas e das perspectivas sócio-morais; e e) estímulo na assunção de papéis, de responsabilidades, competências e habilidades dos alunos nas condições normais da vida escolar.

Os trabalhos de educação moral, realizados em escolas democráticas, apresentam, entre outras, algumas conclusões (KOHLBERG, 2002, p. 305):

- a) os alunos demonstraram mudanças positivas em termos de resolução dos dilemas morais;
- b) a experiência estimulou o desenvolvimento do raciocínio moral pré-convencional (estágio 2) para o convencional (estágios 3 e 4) entre os alunos integrantes dos programas;
- c) o estudo observou a influência da cultura moral da escola e da sociedade no desenvolvimento do juízo moral individual dos alunos. Ademais, eles demonstraram crescimento em termos de nível cognitivo e raciocínio moral teórico e prático, percepção dos valores políticos e orientações para a assunção de responsabilidade;
- d) descobriu-se que havia uma relação significativa entre o desempenho nas tarefas cognitivas mais difíceis e na avaliação da etapa moral dos estágios 3 para 4. Isso reforça a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo, até o desenvolvimento das operações formais básicas, é uma condição necessária para o desenvolvimento moral do estágio 4. Os resultados das pesquisas comprovaram que a capacidade lógica e de assunção de papéis é necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento do juízo moral. Esse estudo, também, chama a atenção de que os educadores devem prestar mais atenção aos pré-requisitos cognitivos dos alunos na realização dos programas de desenvolvimento moral;

- e) a atmosfera moral da escola influencia sobremaneira no desenvolvimento moral de seus alunos. As discussões morais estavam profundamente vinculadas com o desenvolvimento dos valores políticos presentes na escola e na comunidade. Essa relação apoia a hipótese de Kohlberg (2002, p. 320) de que “se uma atmosfera moral serve para promover a mudança de estágio, essa mudança deve ser observada primeiro, no modo pelo qual os estudantes resolvem as questões relacionadas com os problemas reais da escola e depois em uma análise mais ampla de seu desenvolvimento moral”;
- f) em termos de juízo prático e responsabilidade moral, a análise desse aspecto revelou um desempenho significativo dos alunos das escolas democráticas, em média um estágio superior aos seus colegas das escolas tradicionais. A orientação para a responsabilidade predispõe as pessoas a tomar decisões baseadas na consciência e na preocupação pelas relações humanas, em função do bem-estar dos outros e do interesse público, induz a pessoa a agir corretamente e determina como pensa sobre sua resposta pessoal aos problemas morais. Esses resultados reforçam as hipóteses de que as escolas democráticas promoveram um raciocínio moral de etapa relativamente superior e uma maior orientação para a responsabilidade social em comparação com as escolas tradicionais. Não se percebeu nenhuma diferença entre rapazes e moças em tal desempenho.

A técnica da discussão dos problemas morais se transformou numa experiência que Kohlberg (2002) e seus colegas chamaram de *comunidade justa*, que consistia em desenvolver um programa de discussão de dilemas morais em ambientes escolares, com grupos específicos de alunos, em centros de reabilitação de drogados ou em penitenciárias para ajudá-los a crescer nos níveis de desenvolvimento moral.

A primeira oportunidade de aplicação do programa foi numa penitenciária feminina, num trabalho desenvolvido por Hickey e Scharg (KOHLBERG, 2002; BIAGGIO, 2006), onde se observou que o ambiente estava baseado por raciocínios em termos dos estágios 1 e 2, tanto pelas detentas como pelos guardas. O programa demonstrou que, enquanto as prisioneiras poderiam tentar raciocinar em termos dos

conteúdos dos estágios 3 e 4 como crescimento para a autonomia moral, o ambiente da prisão, proporcionado pelos guardas e pelo sistema penitenciário de vigilância e punição, continuava estabelecido nos termos dos estágios 1 e 2, isto é, de castigo e prêmio, da heteronomia moral.

Nas décadas de 1960 e 70, as experiências de *comunidades justas* se estenderam em *escolas de ensino médio* dos Estados Unidos. Duas tiveram destaque (KOHLBERG, 2002, p. 165 e 213; BIAGGIO, 2006, p. 49): a de *Cluster* e a Escola Secundária Alternativa de *Scarsdale* (Escola A), *New York, Vestchester*.

A escola de *Cluster* tinha 64 alunos e ficava dentro da *Cambridge High School*, uma escola pública grande, onde os alunos tinham suas aulas. Três vezes por semana, tinham aulas de inglês e estudos sociais na *Cluster*, onde, também, uma vez por semana, mantinham a reunião da comunidade.

A reunião da comunidade formada por professores, coordenadores, assessores e alunos discutia os problemas reais do grupo, buscando soluções conjuntas, com decisão colegiada e avaliação posterior. Antes da reunião da comunidade, a equipe reunia-se com Kohlberg e outros assessores para planejar a reunião. Um grupo de conselheiros, formado por professores e alunos, antecipava os temas para a equipe de Kohlberg. A reunião da comunidade se tornava o fato mais importante na escola, pois tinha a função de construir a comunidade de forma democrática. A discussão dos valores, ideais e normas básicas da escola servia para fortalecer o senso de comunidade. “A questão da manutenção das normas era preocupação de toda a comunidade e a violação das regras era tratada como uma violação da comunidade” afirma Biaggio (2006, p. 49).

A Escola Secundária Alternativa de *Scarsdale*, (Escola A), *New York, Vestchester*, era de uma região suburbana perto de *Manhattan* (KOHLBERG, 2002, p. 213). A escolha da proposta de se criar uma comunidade justa se deu, entre outras, pelas seguintes razões: a) consumo de drogas; b) defesa dos direitos individuais; c) exigência do corpo de professores; e d) problemas de conduta dos alunos.

A experiência começou porque um grupo de professores, insatisfeitos com a regulamentação e a atmosfera sumamente competitiva da escola secundária, persuadiu o inspetor a convocar uma reunião da administração da escola para analisar a possibilidade de estabelecer uma escola alternativa de discussão dos problemas, pois já conhecia a metodologia de Kohlberg. Depois de um ano de planejamento, se

abriu a escola, com as características de colocar a ênfase na responsabilidade dos estudantes em dirigir e avaliar sua própria aprendizagem; de oferecer diversas alternativas para o ensino; e de atenuar as formalidades da programação e das práticas disciplinares.

Uma Escola em *Brookline, Massachusetts* (KOHLBERG, 2002, p. 253), se torna a terceira experiência de *comunidade justa*, uma “Escola Dentro da Escola”, (EDE), como foi chamada. Ela forma parte da *Brookline High School, Brookline, Massachusetts*, criada em 1969. Acolhia 100 alunos por ano. Teve início com um grupo de pais, professores e estudantes, que desejava estabelecer uma escola alternativa com uma educação centrada nos alunos e numa relação mais equitativa e pessoal com os professores.

O método era o mesmo das outras escolas. Os temas de discussão nas reuniões da comunidade foram desde a eleição dos coordenadores das reuniões, a presença dos alunos nas aulas, o desaparecimento de valores e objetos pessoais, o consumo de álcool e droga, os direitos individuais, o controle do cumprimento das normas acordadas coletivamente.

As três escolas são muito parecidas em termos de discussão de temas, tais como: normas da escola, presença dos alunos na escola e em sala, uso de drogas, roubos, sistema de cobranças e de punição das decisões escolares. Observou-se que a mudança das normas da EDE não foi tão significativa como nas escolas de *Cluster* e Escola A, passando do estágio 2 para o 3. Quando os alunos compreenderam que se necessitava algo mais do que boas intenções para o funcionamento da escola democrática, legislaram sobre certas áreas de sua vida em comum, justificando para que se aceitassem certas obrigações em prol do bem-estar e da ordem da escola. Depois de vários anos de experiência, “saímos com a confiança renovada de que os adolescentes, com uma mínima ajuda dos adultos, podem aprender a governarem-se a si mesmos” afirma Kohlberg (2002, p. 267).

Percebeu-se, no entanto, que o desenvolvimento do juízo moral não foi tão significativo como se esperava sob alguns aspectos. Entre as causas, observou-se que o pessoal docente das escolas, onde o desempenho foi menor, não se centrou explicitamente nas discussões democráticas e nas questões morais ou de equidade; não fomentou conscientemente o estabelecimento e a aplicação de regras e normas para criar a comunidade moral em aulas. Em outras palavras, os resultados positivos

estão relacionados com o empenho explícito dos professores com o enfoque da *comunidade justa* e suas decorrências.

O programa da comunidade justa inclui, necessariamente, dois aspectos importantes, o da discussão dos dilemas morais (hipotéticos e da vida real escolar) e o da reunião da comunidade democrática (reuniões periódicas de todos os integrantes da escola para discutir a organização escolar e as normas disciplinares).

Biaggio (2006, p. 59) relata a proposta da realização de uma experiência de *comunidade justa* em Porto Alegre. Em 1995, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou-se um estudo piloto, com um grupo de alunos de oitava série do Ensino Fundamental, orientado por duas psicólogas. Os professores foram preparados para trabalhar com os alunos não apenas com temas morais, mas com conteúdos ecológicos e de não-violência. Biaggio (2006, p. 59) afirma que “tanto a técnica de discussão de dilemas em grupo quanto a comunidade justa são alternativas promissoras para o desenvolvimento moral de pré-adolescentes, adolescentes e jovens”. Ambas precisam de adaptações em função da cultura e das condições locais para sua aplicabilidade no Brasil. Infelizmente, diz a autora, o programa não foi concluído.

O programa de educação moral promovido por Kohlberg e seus assessores aconteceu em duas dimensões: a) a que chamou de *escolas democráticas*, onde a discussão dos dilemas morais era realizada pelo conselho escolar ou por grupos com participação direta de coordenadores, professores, alunos, pais e assessores, ou ainda como tema em programas, aulas, ou projetos transdisciplinares; e b) a da *comunidade justa*, que era uma escola dentro da escola, onde o grupo de coordenadores, professores, alunos, assessores e pais constituía um grupo de discussão de toda vida escolar vivenciada pelos alunos integrantes desta escola, normalmente não mais do que 100, e com um foco problemático específico.

Com a discussão sobre a *Aplicação da teoria na educação moral*, completa-se a apresentação dos três aspectos da Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg propostos neste trabalho: a) a formulação da teoria cognitivo-evolutiva do Desenvolvimento Moral à luz da fundamentação filosófica; b) a Psicologia e o Desenvolvimento Moral: as características e validades dos estágios comprovados pelas investigações; e c) a aplicação da teoria da educação moral. À luz dessas reflexões,

se apresentam algumas considerações sobre o referencial teórico do desenvolvimento moral.

A questão dos princípios da universalidade do desenvolvimento moral continua sendo dialeticamente discutida com a dimensão das diferenças culturais. Apesar de uma forte tendência pela universalidade do princípio, os estudos e pesquisas continuam fortalecendo que em ciência nada é definitivo e que as novas teorias podem confirmar como avançar as interpretações anteriores.

Como afirma Biaggio (2006, p. 76), não parece haver dúvida quanto aos estágios e sua sequência, podendo haver mais ou menos homogeneidade de pensamento nos posicionamentos dos estágios, isto é, as pessoas podem apresentar respostas para mais de um (até dois) estágios contíguos, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para um determinado estágio. Para ela:

Parece haver suficiente evidência de que a sequência de estágios é universal e de que há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar a outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas e o respeito pela vida humana. A cultura atua como um fator modulador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outros ali, porém sem anular uma essência humana comum (BIAGGIO, 2006, p. 76).

Nos últimos decênios, a bioética estende a preocupação da ética para toda dinâmica da vida, que acontece no universo. Isso se deve aos avanços contínuos das ciências nas áreas da biotecnologia, isto é, dos estudos sobre a vida desde a concepção até seu ocaso; da biogenética humana, os estudos sobre a clonagem humana e a manipulação do genoma; e da biodiversidade vegetal, os estudos sobre genética vegetal e humana.

A preocupação maior, frente às dimensões dos grandes desenvolvimentos das ciências nessas áreas, é quanto aos valores morais, que devem guiar essas pesquisas e definir suas ações. Isto é, “por que ser moral? Quais as razões para pensar e agir desta ou daquela forma?”

Como descrito acima, a história da humanidade buscou, nos diferentes referenciais antropológicos e éticos, uma forma de pensar e agir. A dimensão religiosa, a partir da dimensão espiritual do ser humano, é, em termos antropológicos, a grande fonte do referencial para o agir humano e foi, ao longo da história, uma fonte de valores e princípios do agir moral. Entre eles, a fé cristã, construída a partir da experiência dos escritos bíblicos e dos ensinamentos de Jesus Cristo, inspirou muitas civi-

lizações ocidentais. Da mesma forma, os ensinamentos de islamismo são fontes de orientação moral para os seus seguidores.

Porém, a partir do iluminismo (subjetivação da ética), filósofos passam a questionar a validade dos princípios da fé (objetivação da ética) e de sua fundamentação para o agir humano, buscando, na autonomia da razão, as bases para o agir humano, dando margem ao relativismo moral, como descrito na fundamentação teórica sobre a moral e a ética.

Desfeita a primazia da fé e da dimensão espiritual, que fundamentava o pensar e o agir moral, o homem fica livre para pensar e decidir de forma arbitrária e autônoma, conforme seus interesses e necessidades. Nasce o relativismo moral e ético. Mas, paralelamente à desvinculação da dimensão moral dos valores espirituais e da fé, a humanidade, através de muitos pensadores, vem fortalecendo a importância de valores universais para a orientação moral e ética das pessoas baseada nos princípios universais de justiça e benevolência, de solidariedade humana e fraternidade, de respeito e responsabilidade.

A educação moral foi sempre missão da Igreja Católica desde sua fundação. O que não foi diferente no Brasil, já no seu descobrimento, em 1500. A formação moral do cidadão era realizada pela evangelização (nas Igrejas e comunidades religiosas) e pela educação nas escolas católicas.

Contudo, os mesmos processos de laicização da moral acontecem na legislação educacional brasileira e a formação moral se torna responsabilidade do Estado, ao assumir a integralidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1988), para todas as disciplinas, tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Básico) como na Educação Superior. Conforme orientação dos PCNs, a ética é tema transversal a ser tratado no currículo escolar em todos os níveis da educação do Brasil, sendo responsabilidade das instituições e dos professores a formação moral dos alunos. Mas em que basear a formação moral? Nos conceitos ou no raciocínio moral? Nas virtudes ou na capacidade de julgamento pessoal?

Para os estudos de Kohlberg, os conteúdos são relativos às culturas e apresentados de forma heterônoma, enquanto que a maturidade de julgamento moral é uma competência e uma potencialidade inata, que ocorre na maturação de estruturas cognitivas em interação com os estímulos externos. Os valores da fé podem

conduzir mais facilmente a aceitação de princípios morais, mas também esses princípios são antropologicamente presentes na pessoa humana, como moral natural.

A teoria e o trabalho de Kohlberg se fundamentam nesses princípios para propor uma formação e educação moral que promova os valores da justiça e da verdade e, também, o da solidariedade, do respeito a si mesmo, aos outros seres humanos e à natureza.

3 METODOLOGIA

A definição dos procedimentos metodológicos, que orientam um estudo, é fundamental para atingir os seus objetivos. A partir do tema de estudo, é imprescindível elaborar a pergunta concreta, que delimita o problema a ser investigado. Para Fox (1981, p. 63):

A fim de delimitar o problema concreto de investigação, pode servir de ajuda definir qual é a pergunta concreta que esperamos responder com a pesquisa. O problema concreto de investigação deve ir encaminhando de modo a responder essa pergunta.

Toda proposta de pesquisa decorre de fundamentação teórica que a precede, ilumina suas etapas e delimita seus elementos. A pesquisa científica está sempre proporcionando uma mudança da sociedade ao transformar ciência em tecnologia e resultados de pesquisas em novos conceitos e ideias. A pesquisa quantitativa como a qualitativa têm a função tanto de “observar a realidade quanto o de comunicar a análise observada aos demais” (DENSIN e LINCOLN, 2006, p. 50). Conforme tais autores:

A pesquisa qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades, dos grupos e das pessoas e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. [...] Os pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado (DENSIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

Para eles (2006, p. 19), “o pesquisador qualitativo costura, edita e reúne aspectos da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa”. Para a pesquisa qualitativa, a realidade é sempre dinâmica e renovada, flexível e, também, subjetiva. Além disso, “é infinitamente criativa e interpretativa” (DENSIN e LINCOLN, p. 37).

Seu campo de atuação é definido por uma série de tensões, contradições e hesitações. Nela interagem os diversos aspectos da realidade social, econômica, política, cultural de forma sistêmica e renovada. Estão presentes, essencialmente, pessoas humanas, sujeitos autônomos e livres em seus níveis físico, psíquico e espiritual, bem como em suas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental de acor-

do com a visão antropológica deste estudo. Densin e Lincoln (2006, p. 21) afirmam que:

A pesquisa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. Tem um foco multiparadigmático [...] tendo um compromisso com a experiência humana.

Numa pesquisa qualitativa, também, se apresentam aspectos quantitativos, que devem ser integrados à avaliação qualitativa, dimensionando melhor seus aspectos. Lyman e Vidich (2006, p. 51) comentam que, em sentido fundamental, todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos, sendo assim, o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo, que representa a base da pesquisa social. Através da pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender o fenômeno estudado em sua essência, mantendo o vínculo da problemática com seu contexto.

Para a pesquisa qualitativa desta tese sobre os níveis de desenvolvimento moral de professores da educação superior, as razões pelas quais a pessoa pensa e decide são mais significativas do que o conteúdo que determina os conceitos e ações. As justificativas incorporam a experiência existencial da pessoa como um todo, principalmente sua dimensão de compreensão de si mesma e do mundo onde vive.

Para expressar mais integradamente a experiência docente, o quadro de professores pesquisados abrange diversas áreas do conhecimento e cursos – ciências exatas, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, filosofia e teologia, literaturas. A abrangência das disciplinas amplia a possibilidade de observação das diversas áreas do conhecimento, atendendo ao critério interdisciplinar e transdisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas na busca de manter o compromisso com a experiência humana integral, segundo Densin e Lincoln (2006, p. 21).

Neste capítulo, se explicita a metodologia de investigação utilizada neste trabalho a partir da metodologia de discussão dos dilemas morais de Kohlberg, como integrante do tema de estudo. Na sequência, apresentam-se os elementos da investigação, a tipologia do estudo até a técnica de análise dos dados coletados.

Tipo de pesquisa

A pesquisa caracterizou-se por ser uma pesquisa qualitativa de Estudo de Caso. Delimitada a abordagem teórica, procedeu-se a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa. Para Densin e Lincoln (2006, p. 36), tem-se, entre outras, as seguintes metodologias para esse tipo de pesquisa: “planejamento de estudo, estudo de caso, etnografia, observação participante, fenomenologia, história de vida, método histórico, pesquisa-ação e outros”.

Para eles, a etapa da escolha da estratégia de investigação se inicia com o planejamento da pesquisa, a partir da área temática de estudo e “do foco sobre a questão da pesquisa, os objetivos do estudo e que informações respondem melhor as questões específicas da pesquisa e quais estratégias são mais eficazes para obtê-las” (p. 36).

O planejamento busca associar os paradigmas teóricos às estratégias de investigação e estas aos métodos para a coleta dos dados da pesquisa. Serve, ainda, para situar o pesquisador no mundo empírico, relacionando-o com as pessoas, com os fatos e as instituições. Por sua vez, deve abordar como o investigador vai enfrentar as questões da representação e legitimação.

As estratégias compreendem as habilidades, as interpretações dos paradigmas, que introduzem o pesquisador nos métodos específicos de coleta de dados. Densin e Lincoln (2006, p. 37) apontam como estratégias de pesquisa: o estudo de caso; as técnicas fenomenológicas e etnometodológicas; os métodos biográficos, autoetnográficos, históricos, de ação e clínicos.

Pela configuração da abordagem teórica e prática da teoria de Kohlberg, a metodologia utilizada já está inserida na metodologia realizada pelo autor, tanto nas pesquisas longitudinais como nas investigações em culturas diversas para comprovar suas hipóteses. Ele usou o estudo de caso. Para este trabalho, o estudo de caso está delimitado a um grupo de professores de uma instituição de educação superior.

As pesquisas qualitativas são orientadas não apenas por teorias, mas por *paradigmas*. Estes podem representar um conjunto de conceitos, valores, princípios, analogias, leis, regras e modelos para a avaliação da realidade e a formulação de

princípios metafísicos. Inicia-se, nesta metodologia, por aprofundar o conceito de paradigma na dimensão construtivista dentro do qual se configura a abordagem de Piaget e Kohlberg. Conforme Kuhn (1962, p. 220), paradigma representa:

Por um lado toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada; por outro, denota um tipo de elementos desta constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal.

O conceito de paradigma de Kuhn (1962, p. 221) acentua duas dimensões: por um lado, “o que os membros de uma comunidade científica partilham” e, inversamente, “uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Isto é, há uma circularidade entre (a) comunidade científica – composta por sujeitos, com suas subjetividades e (b) conhecimentos – crenças, valores, técnicas, que tendem a ser objetivados.

Kuhn (1962), ainda, circunscreve a noção de paradigma além da circularidade de (a) comunidade científica e (b) conhecimentos, acrescentam-se aspectos (c) ontológicos, (d) epistemológicos e (e) metodológicos. No plano (c) ontológico, o paradigma propõe-se a conhecer a crença que o investigador tem a respeito da natureza da realidade investigada. No plano (d) epistemológico, o paradigma refere-se à relação que se estabelece entre o investigador e o investigado. Os (e) pressupostos metodológicos são os procedimentos adotados nos níveis ontológico e epistemológico. Esses três aspectos devem estar relacionados de forma que os aspectos ontológicos orientem as dimensões epistemológicas e metodológicas.

Essa coerência se espera encontrar na pesquisa qualitativa. É o que se refere Kuhn (1962, p. 228) quando afirma que “um paradigma pode ser um conjunto de paradigmas” em suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Isso significa uma relação multiparadigmática da comunidade científica (sujeitos) com a realidade (objeto), que se reflete na reformulação da realidade pela realização da pesquisa.

Em outras palavras, a multiplicidade de formas de compreensão da realidade afeta os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da constituição dos paradigmas. Ele sugere a expressão “matriz disciplinar”:

“Disciplinar” porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; “matriz” porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada (KUHN, 1962, p. 228).

Esses elementos são o que ele chama de “generalizações simbólicas” aceitas pela comunidade científica. “Tenho em mente aquelas expressões empregadas sem discussão ou dissensão pelos membros do grupo que se expressam numa forma lógica (x), (y), (z), simbólica ou em palavras” (KUHN, 1962, p. 229). Outro elemento é o compromisso coletivo com crenças comuns aceitas pela comunidade científica. Um terceiro grupo de elementos é constituído por valores, que contribuem para proporcionar aos especialistas um sentimento de pertença a uma comunidade científica global.

Os valores, no entanto, num grau maior do que os outros aspectos da matriz disciplinar, podem ser compartilhados por homens, que divergem quanto à sua aplicação. Nesse sentido, o autor reconhece o elemento da subjetividade da comunidade científica. O quarto elemento é “as soluções concretas de problemas” (p. 234) que a comunidade científica encontra.

Os elementos propostos por Kuhn, na composição da noção de paradigma, se apresentam como aspectos importantes da pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento moral. Desde os aspectos da presença de uma comunidade científica que partilha a concepção ontológica, epistemológica e metodológica como crença, valores e a busca de soluções concretas de problemas morais e éticos para humanidade.

A abordagem sobre os níveis de desenvolvimento moral, em termos teóricos e práticos, atende aos elementos propostos por Kuhn quanto ao paradigma e a um paradigma construtivista como é analisado a seguir.

Um dos paradigmas da pesquisa qualitativa pós-moderna é o *conceito de construtivismo*, entendido como o processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento da condição humana e de paradigma dinâmico em suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Tal princípio, também, se aplica no processo de desenvolvimento moral.

Em termos ontológicos, o construtivismo aceita que a mente é ativa na construção do conhecimento, da ciência, onde os conceitos são criados para dar consistência à experiência e sentido e significado à realidade. Tudo é construído a partir de

interpretações múltiplas, onde o sujeito é um ser autointérprete e a linguagem constitui o seu ser.

O paradigma construtivista para Densin e Lincoln (2006, p. 35) supõe:

Uma ontologia relativista (existência de realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o trabalho conjunto do conhecedor e do entrevistador) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos.

Para esses autores (2006, p. 35), os critérios a serem usados são os de fidedignidade, credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade; a forma de teoria é substantivo-formal e o tipo de narração é o estudo de caso interpretativo ou ficção etnográfica. Para o paradigma construtivista, a ontologia, a epistemologia e a metodologia se apresentam, respectivamente, como: a) a ontologia realista: as realidades são construídas em planos locais e específicos; b) a epistemologia transaccional/subjetiva: as descobertas são mediadas por valores expressos por sujeitos; e c) a metodologia hermenêutico-dialética: as construções individuais são instigadas e refinadas por meio da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o intuito de gerar mais construções, o que permite o surgimento de um significativo consenso entre os respondentes.

Os conteúdos, as justificativas e as perspectivas sócio-morais, que integram as respostas aos dilemas morais dadas pelos professores, são conceitos e justificativas construídas a partir das compreensões, razões pessoais e subjetivas da história de vida pessoal, da formação e da atuação como profissional da educação superior.

As perguntas, que acompanham os dilemas morais (APÊNDICE E, p. 268), reforçam os sujeitos a manifestarem suas justificativas e razões pelas quais pensam e agiriam de determinada forma, em termos de “como” e “por quê”. As respostas, que compreendem as justificativas, são ressaltadas acima das perguntas sobre “o quê”, “quando”, “quanto”, “aonde” ou outros aspectos.

Para cada dilema moral, há uma sucessão de perguntas para averiguar, com mais qualidade, a experiência pessoal e as formas de construção do conhecimento e das histórias de vida pessoal e profissional dos respondentes. De certa forma, incorporam as formulações de concepções de moral e ética pessoais e do meio onde vivem. As questões vão explicitando os critérios e as operações de justiça pelas res-

postas às situações morais dos dilemas, como aspectos essenciais na formulação da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

A análise dos níveis de desenvolvimento moral leva em conta o conteúdo das respostas emitidas pelos sujeitos, mas essencialmente as razões e as explicitações apresentadas na situação proposta; busca compreender as dimensões dos “paradigmas” morais assumidos pelos participantes da pesquisa. Nas respostas, estão circunscritos os elementos da história individual de cada respondente, os conceitos filosóficos e teóricos construídos ao longo de sua vida pessoal, familiar e profissional. Em outras palavras, a análise incorpora a dimensão psicológica e filosófica das respostas e estas representam a pessoa em seu todo.

Explicitando o *estudo de caso*, Yin (2005) diz que ele surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos, que permitem uma investigação onde se preserva as características holísticas e significativas dos acontecimentos e das experiências de vida real. Nele a estratégia é examinar acontecimentos contemporâneos, sem manipular os comportamentos relevantes dos integrantes da pesquisa, pela metodologia de investigação com as pessoas nela envolvida. O estudo de caso é uma pesquisa qualitativa e ocorre quando se fazem as perguntas do tipo “como” ou “por quê” sobre um conjunto de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Nele tem lugar de destaque a função avaliativa da situação pesquisada, com a descrição do contexto da vida real das pessoas.

Esta pesquisa com professores da educação superior é um estudo de caso de replicação (Yin, 2005), pois a experiência da pesquisa e sua análise podem ser feitas em diversas unidades de ensino e, em cada uma delas, os resultados podem ser semelhantes ou variados. A exigência para a pesquisa em caso de replicação é o desenvolvimento da estrutura teórica, na qual se expõe as condições sob as quais é provável que se encontre um fenômeno em particular (uma replicação literal), assim como as condições em que não é provável que se encontre (replicação teórica). A estrutura teórica torna-se o instrumento para generalizar casos novos a partir da comparação com os dados teóricos.

A definição do enfoque da investigação é uma decorrência necessária após a escolha do tema da pesquisa. Para Fox (1981, p. 73), no enfoque de uma pesquisa, devem estar integradas a dimensão cronológica do tempo (passado, presente e futuro) e as intenções da investigação (descritiva, comparativa ou avaliativa). A dimen-

são cronológica leva em conta as descrições do passado, as características do presente e as projeções futuras, conjugadas com as intenções de descrever, comparar ou avaliar os aspectos indicados nos objetivos da pesquisa.

Em termos das abordagens, segundo Fox (1981), este estudo realiza uma investigação considerando a vivência atual de um grupo de professores universitários, que deve descrever suas justificativas atuais de ação em situações de dilemas morais. Essas descrições foram comparadas e avaliadas como juízos de valor conforme os níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg. É uma investigação que teve a intenção de descrever, comparar e avaliar, no momento presente, conceitos e atitudes morais deste grupo de professores, buscando analisar as justificativas apresentadas por eles em seus aspectos subjetivos-compreensivistas.

Outrossim, Flick (2004, p. 65), ao falar da especificação de interesse e delimitação do assunto, diz que é necessário fazer o que chama de “circunscrição de uma área específica de um campo mais ou menos complexo, ao que é considerado essencial, mesmo que o campo permita várias definições de pesquisa”. Para ele, essa circunscrição pode abordar aspectos subjetivos ou objetivos, uma esfera da vida, um comportamento específico. Ele afirma que é crucial que o campo e a questão de pesquisa sejam bem definidos de modo a não suscitar muitas questões ao mesmo tempo.

Sujeitos da pesquisa

Segundo Fox (1981, p. 367), a pesquisa deve garantir as características pessoais dos sujeitos a serem pesquisados para que os resultados da investigação tenham validade, credibilidade e veracidade. A questão da pesquisa, na afirmação de Flick (2004, p. 76), emerge de diferentes aspectos: qual a instituição, quais os grupos de pessoas e quais as pessoas.

Em todos eles, diz o autor, os critérios de escolha são gerais e abstratos inicialmente. Aos poucos, se demarcam aspectos sobre a instituição, os grupos, as áreas de atuação, a situação etária e social e de gênero, o tempo de experiência na

área, o nível de formação profissional, os níveis de cargos ou funções na instituição até se chegar, em seu final, com a definição da instituição, dos grupos e sujeitos.

Os critérios de escolha são definidos em relação à teoria e a partir do material empírico como ponto de referência. Um dos critérios da seleção de pessoas e de grupos é o nível de melhores conhecimentos e experiências que as pessoas podem oferecer “observados à luz do material já utilizado e do conhecimento dele extraído” (Ibidem, p. 79).

Quanto à seleção dos integrantes ou dos grupos, Flick (2004, p. 83), ainda, lembra que a escolha pode ser realizada por serem particularmente típicos quanto à teoria; a uma maior variação de grupos a integrar as pesquisas já realizadas sobre a teoria; às possíveis descobertas positivas na avaliação mais eficaz; ou ao critério da conveniência, pela facilidade do acesso em determinadas condições. Para Fox (1981, p. 92), a identificação da população a ser pesquisada inicia com a análise das intenções subjacentes à pesquisa, entre elas, destaca as necessidades evidentes da realização da investigação; a aceitação dos resultados finais da pesquisa junto aos meios de interesse da pesquisa; as realidades a serem investigadas (pessoas, grupos e instituições) e as necessidades, critérios e condições do investigador para realizar a pesquisa. Tanto quanto é possível, diz o autor, é necessário que essas intenções sejam esclarecidas para que a pesquisa atinja seus objetivos.

Uma vez definida as características dos sujeitos, chegou o momento de “entrar em campo” (Flick, 2004, p. 72), isto é, contatar as pessoas participantes da pesquisa. O autor lembra que o pesquisador enfrenta um conjunto de dificuldades para encontrar e ter acesso às pessoas para a realização da pesquisa.

Por sua vez, percebe que as pessoas escolhidas não têm disponibilidade para colaborar com as informações. Inicia-se pelo acesso às instituições, pois “existem pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa”; em seguida, “encontramos o nível daqueles que serão entrevistados, que estarão investindo seu tempo e sua disponibilidade” (p. 71). Nesse sentido,

Enfrentam-se os mesmos problemas: como o pesquisador garante a colaboração de seus participantes potenciais do estudo? Como ele consegue não apenas que se demonstre a disponibilidade, mas que esta também leve a entrevistas concretas ou a outros dados? (FLICK, 2004, p. 69).

Além desses aspectos, pode-se encontrar o problema da transparência, da negociação de expectativas, de objetivos e interesses mútuos e do objeto da pesquisa, se os sujeitos da pesquisa aderem ou não ao proposto. Assim, recomendam os autores que é preciso buscar métodos concretos alternativos para se ter acesso aos sujeitos.

Na presente pesquisa, a instituição de educação superior escolhida é o Centro Universitário La Salle – Unilasalle – por atender às características previstas na tese enquanto abrangência de áreas do conhecimento, de cursos e, conseqüentemente, de professores. O Unilasalle tem uma significativa experiência na formação de professores para a educação básica e, também, superior desde 1976. Ele oferece 30 cursos de Graduação, 15 de Especialização *Lato Sensu* (em diversas áreas do conhecimento) e três Programas *Stricto Sensu*.

Do total de 260 professores da Instituição, 17 (6,53%) se prontificaram a participar deste estudo. Todos desempenham funções de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na Educação Superior da Instituição. Atuam em 6 áreas do conhecimento e em 16 cursos de graduação e diversos de pós-graduação, distribuídos em 41 disciplinas.

A diversidade de áreas do conhecimento, de cursos e de disciplinas ministradas pelos sujeitos da pesquisa garantiu a abrangência e a multiplicidade de conhecimentos nos quais atuam os professores, propiciando as condições de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e de experiência docente. A diversidade de atuação, também, proporcionou que a investigação preencha os critérios de validade, credibilidade e veracidade.

Os sujeitos apresentaram as características essenciais para cumprir os objetivos da pesquisa e a formulação das conclusões pertinentes. São professores entre 33 e 65 anos de idade, distribuídos nas seguintes faixas etárias: de 33 a 40 anos, 3 professores; de 41 a 50 anos, 7 professores; entre 51 e 60 anos, 6 professores e um com 65 anos de idade. Grupos que integram a idade do adulto jovem e do adulto, período de vida conveniente para os fins da pesquisa.

Paralelamente à idade, os professores apresentam o seguinte perfil em termos de tempo de magistério na educação superior: de 6 a 10 anos, 6 professores; de 11 a 20 anos, 6 professores; e de 21 a 30 anos, 5 professores. O perfil da idade e do tempo de experiência no magistério superior revelam uma distribuição dos sujei-

tos, que propicia a análise equânime dos resultados da investigação. São 9 homens e 8 mulheres, um excelente equilíbrio para os fins da pesquisa.

Para a autorização do estudo, foram observados os trâmites de licença junto à Pró-reitoria Acadêmica, com a apresentação do projeto de pesquisa, no sentido de garantir o acesso às informações e obter o apoio dos docentes participantes do estudo (APÊNDICE A, p. 265).

Com a assessoria da Pró-reitoria Acadêmica e de pessoa indicada por ela, para acompanhar o processo de realização da pesquisa, foi elaborada a relação de professores que poderiam participar da mesma. Após a apresentação do tema e dos procedimentos para cada um deles, via eletrônica, os professores foram convidados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo qual concordaram em participar da pesquisa (APÊNDICE C, p. 267).

Após esses procedimentos, foi encaminhado, a cada professor, o documento contendo os Dilemas Morais com as instruções para o seu preenchimento e devolução. A análise das respostas foi realizada através de uma entrevista, com cada um dos professores, que ocorreu no período de 22 a 27 de setembro de 2008, na própria instituição de ensino.

Instrumentos e procedimentos para a pesquisa

Nas pesquisas qualitativas, os procedimentos para a coleta dos dados podem ser realizados de diversas formas. Nas ciências sociais, Fox(1981, p. 79) faz referência a três modalidades:

- a) A observação, na qual o pesquisador recolhe dados, verifica a atuação do consultado em uma situação de investigação;
 - b) a medição, na qual o investigador aplica algum instrumento de investigação ao consultado; e
 - c) a entrevista, na qual o investigador formula uma pergunta ou série de perguntas ao consultado.
- O investigador pode usar os três métodos em qualquer um dos enfoques de investigação, mas de distintas formas e em distintos momentos.

Yin (2005, p. 113), por sua vez, fala em procedimentos, na pesquisa qualitativa de estudo de caso, que podem ser resumidos em: (a) o estudo de documentação

e arquivos existentes sobre o fato a ser pesquisado, onde o pesquisador tem acesso às informações, que constam em documentos; (b) a observação direta ou participante da realidade a ser pesquisada, por certo tempo, com a seletividade dos dados a serem levantados e integração com os sujeitos, que compõem os fatos a serem pesquisados, que permite a interação do pesquisador com as pessoas em sua realidade cognitiva, afetiva e comportamental, suas experiências pessoais, profissionais e sociais; e (c) a realização de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas sobre o tema com as pessoas integrantes da pesquisa. Nestas alternativas, há uma relação intersubjetiva do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. Nestes últimos casos, há uma percepção qualitativa das interações dos sujeitos além dos dados concretos e objetivos levantados para fins da pesquisa.

Esta pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento moral foi realizada em dois momentos: a) o preenchimento de um instrumento de investigação integrado por três dilemas morais, onde os sujeitos foram instados a responder a situações hipotéticas, indicando o “como” pensam e agiriam na situação proposta no dilema, explicando “por quê” tomariam tal decisão (APÊNDICE E, p. 269); e (b) a realização de entrevista com cada um dos professores.

Os dilemas morais são proposições de situações morais hipotéticas elaboradas por Kohlberg para análise da capacidade de raciocínio e decisão moral e a, conseqüente, identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Eles incluem uma sucessão de perguntas sobre situações decorrentes da proposição inicial para esclarecer as razões da forma de pensar e atuar dos sujeitos. As questões formuladas investigam, além das razões filosóficas da decisão, as motivações psíquicas da estrutura fundamental da pessoa e suas formas de expressões em sentimentos e ações em relação consigo mesmo, com os outros em situações de conflito moral.

As interrogações às situações morais decorrentes do dilema moral buscam esclarecer e aprofundar as justificativas e as perspectivas sócio-morais que a pessoa apresenta sobre a tomada de posição em cada situação. As respostas vão elucidando o conteúdo intelectual e as razões práticas da forma de atuar em função de suas razões filosóficas e motivacionais na situação apresentada.

As alternativas propostas para os dilemas morais são diversas, mas todas estão centradas na formulação pessoal subjetiva, em aspectos subjetivo-

compreensivistas das razões morais de sua atitude na situação do dilema proposto.

Os estágios de desenvolvimento moral representam diferenciais qualitativos cognitivos e afetivos para enfrentar a vida e os conflitos morais. Cada estágio é um todo estruturado, em uma sequência invariável e integradora.

As questões formuladas projetam situações nas quais os sujeitos necessitam manifestar seus conceitos sobre a vida, a dignidade humana e suas qualidades em termos de liberdade, consciência e responsabilidade. Também criam situações nas quais a pessoa expressa os sentimentos, que alimenta em relação a si mesma, em relação aos outros e aos valores transcendentais, demonstrando, assim, sua estrutura afetiva. Projetam expectativas nas quais os sujeitos necessitam emitir conceitos e decisões sobre direitos, obrigações, critérios e operações de justiça, aspectos essenciais para a identificação dos estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Assim, a sucessão de situações propostas em cada dilema moral investiga e aprofunda todas essas variáveis para analisar os diferenciais qualitativos cognitivos e decisórios de cada sujeito para identificá-lo no estágio moral específico.

Dessa forma, a elaboração das respostas atende aos critérios da metodologia da epistemologia transacional/subjetiva, onde as descobertas são mediadas por valores expressos pelos sujeitos; e da metodologia hermenêutico-dialética, onde as construções individuais são instigadas e refinadas por meio da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o intuito de gerar mais construções, o que permite o surgimento de significados mais esclarecidos dos respondentes.

A teoria de Kohlberg, conforme Biaggio (2006), é uma teoria estrutural e os estágios refletem maneiras de raciocinar e não somente conteúdos morais. Uma pessoa pode ser classificada em qualquer estágio, tanto dizendo que se deve roubar como dizendo que não se deve roubar, o que diferencia é a justificativa dada por ela para sua decisão. A identificação do estágio predominante de julgamento moral é avaliada por meio da análise de respostas aos dilemas morais propostos.

Uma vez preenchido o questionário, foi realizada a entrevista com os professores participantes da pesquisa. Nela se estabeleceu a relação intersubjetiva do pesquisador com os sujeitos, com o objetivo de aprofundar as informações fornecidas nas respostas aos dilemas morais, bem como de interagir de forma empática com os entrevistados e esclarecer aspectos que necessitaram de melhor compreensão, destacando-se a dimensão qualitativa afetiva da relação.

As entrevistas foram realizadas no Centro Universitário, onde atuam os professores, em horário previamente acordado com os sujeitos e em espaço adequado para esse fim. Em tempo suficiente, cada participante pôde explicitar as respostas já elaboradas sobre os dilemas morais, com os devidos esclarecimentos necessários para a compreensão do significado de cada resposta. Por sua vez, o pesquisador buscou a melhor compreensão das respostas, a partir da expressão dos entrevistados, inteirando-se exatamente da interpretação dada pelo respondente às situações propostas.

Por meio desses procedimentos da metodologia, pretendem-se atender ao *objetivo geral* proposto nesta tese de "estudar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral de educadores da educação superior, a partir do qual orientam a sua vida e a vida de seus alunos?"

Uma vez identificados os níveis e os estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos da pesquisa, procede-se o que se pretende com os objetivos específicos de:

- a) analisar, considerando os depoimentos dos sujeitos investigados e o nível e o estágio de desenvolvimento moral identificados, as interfaces para a educação;
- b) propor indicativos para um programa de formação de desenvolvimento moral para docentes de educação básica e superior.

A descrição das averiguações desses objetivos é realizada no capítulo dos resultados da pesquisa e nas conclusões deste estudo.

Juntamente com as questões levantadas sobre os dilemas morais, foi perguntado aos sujeitos o que pensam sobre o desenvolvimento moral na educação superior e o que fazem para a formação moral de seus alunos. Essas perguntas levantaram os conteúdos para o atendimento dos objetivos específicos de:

- a) identificar o que os sujeitos pensam sobre o desenvolvimento moral na educação superior;
- b) identificar o que os sujeitos fazem para a formação moral de seus alunos.

Em resumo, os passos metodológicos foram constituídos de:

- a) preenchimento do questionário sobre os três dilemas morais: O Dilema de Heinz; o Dilema de Joe; e o Dilema do Dr. Jeferson (APÊNDICE E, p. 269), e per-

guntas sobre “o que pensam sobre o desenvolvimento moral na educação superior?” e “o que fazem para a formação moral de seus alunos?”; e

b) realização de entrevista individual, com o objetivo de interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, e explicitação dos conteúdos e das justificativas das respostas aos dilemas morais.

Análise dos dados

A interpretação dos dados da pesquisa corresponde ao ponto central da pesquisa qualitativa, tornando-se, conforme Flick (2004, p. 188), a essência do procedimento empírico. A análise dos dados tem a função de desenvolver a teoria, servindo ao mesmo tempo de base para a decisão sobre que dados devem ser coletados na pesquisa. Pode ser realizada em duas metas diferentes, uma de revelação, exposição ou contextualização de enunciados no texto, e outra que pode levar a um aumento ou diminuição do texto original através de paráfrase, resumo ou categorização. O referido autor afirma que há duas estratégias de lidar com os textos, uma a codificação e categorização ou desenvolvimento da teoria e a outra de análise sequencial, com o objetivo de reconstrução da estrutura do texto e do tema da pesquisa.

Conforme o enfoque de Flick (2004), a pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento moral não tem o enfoque de codificação e categorização específico, considerando que os níveis e os estágios de desenvolvimento moral já se constituem em categorias de análise. Esse procedimento de análise dos dados de uma pesquisa é confirmado por Bardin (1988, p. 119) quando afirma que o processo de análise dos dados de uma pesquisa pode ser realizado por dois processos inversos:

Para um é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados; este procedimento é aplicável no caso da organização material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos; para outro, o sistema de categorias não é fornecido, antes resultado de classificação analógica e progressiva dos elementos e o título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação (BARDIN, 1988, p. 119).

Para esta pesquisa realizada sobre os níveis de desenvolvimento moral, as categorias já são previamente determinadas pela teoria de Kohlberg e o procedimento da pesquisa consistiu em identificar as respostas dos participantes em relação aos níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Conforme Bardin (1988), as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material e descrição analítica; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* corresponde à organização do material da pesquisa com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento dos procedimentos sucessivos. Trata-se de estabelecer um programa aberto e flexível de organização do material. Para Bardin (1988), a pré-análise compreende três funções: escolha dos documentos a serem analisados; a formulação de hipóteses iniciais e objetivos explícitos ou não; e a elaboração dos indicadores, que fundamentam a interpretação final. Sua execução não é necessariamente cronológica, pois a escolha dos documentos depende dos objetivos propostos pela pesquisa, bem como estes estão vinculados aos documentos; por sua vez, os indicadores são construídos em função das hipóteses, ou as hipóteses são criadas com a presença dos índices.

A pré-análise inicia com um contato prévio com os documentos da pesquisa para conhecê-los, de forma geral, e assim ter uma visão ampla das respostas dos entrevistados, é o que Bardin (1988) chama de leitura 'flutuante' dos documentos. Já Flick (2004) chama de leitura preparatória do texto e esclarecimento do próprio conhecimento de fundo das questões da pesquisa. Após essa leitura, vem a escolha dos documentos de análise, constituindo um "*corpus*", que corresponde ao conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Essa escolha deve ser realizada mediante regras enumeradas por Bardin, da seguinte forma: a) a regra da exaustividade, isto é, a reunião de todo o material possível sem descuidar nenhuma informação; b) a regra da representatividade, isto é, a análise pode efetuar-se num grupo de sujeitos, desde que o material seja consistente, representativo do universo inicial, com possibilidade de se generalizar os resultados de análise representativa; c) a regra da homogeneidade, os documentos devem

obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade; d) a regra de pertinência, os documentos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Para Flick (2004), é o momento da identificação das informações para análise da pesquisa. Conforme o autor, esse contato inicial com os documentos permite a formulação de algumas hipóteses sobre a pesquisa. A hipótese é uma afirmação preliminar e provisória, que se propõe verificar, confirmar posteriormente. É uma suposição cuja origem é uma intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova por dados analíticos no final do processo.

Levantar uma hipótese é fazer uma pergunta sobre a possibilidade da veracidade da proposta. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise; também não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses para se proceder a análise. Algumas análises se efetuam sem a formulação explícita de hipóteses. Muitas vezes, o trabalho do analista é orientado por hipóteses implícitas, na formulação dos objetivos da proposta de pesquisa, que indicam, de certa forma, as hipóteses a serem verificadas. Formular hipótese, para Flick(2004), consiste em explicitar e precisar e, por conseguinte, em dominar as dimensões e as direções de análise, que funcionam no processo. Cada pesquisador tem suas hipóteses formuladas de forma latente, fundamentadas em seus conceitos e no material teórico já elaborado. Em nosso caso, as hipóteses estão inseridas nos objetivos propostos pela pesquisa.

Uma das tarefas essenciais nesta etapa de pré-análise é a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores a serem escolhidos em função dos objetivos da pesquisa, das categorias pré-estabelecidas (níveis e estágios de desenvolvimento moral) e das hipóteses, caso estas estejam determinadas.

Na presente pesquisa sobre os níveis de desenvolvimento moral, o referencial de índices e os indicadores são constituídos pelas três perspectivas para classificar as respostas: (a) *o conteúdo* intrínseco aos argumentos apresentados como correto/errado; (b) *as justificativas* apresentadas pelos interlocutores para sustentar sua posição; e (c) *a orientação sócio-moral* tal como conscientizada pelo sujeito a partir do sentido de comunidade, solidariedade e coesão com o grupo.

A pré-análise consistiu na organização do material escrito pelos professores, com os ajustes necessários ao texto, a partir do conteúdo da entrevista e da análise das respostas escritas. Antes da entrevista, foi feita a leitura dos textos atendendo

às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência apresentadas por Flick (2004). Ao tomar contato com os textos, foram levantadas as dúvidas e os aspectos que necessitaram de esclarecimentos a serem dirimidos no momento da entrevista.

No nível pós-convencional, a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados. A pessoa consciente de sua perspectiva como membro da sociedade define seus conceitos e passa a agir em termos de valores universais. Nesse nível, os valores são considerados anteriores à sociedade, por isso antecedem a escolha, tanto da dimensão social (nível convencional) como da dimensão puramente individual, e os acontecimentos externos à pessoa (nível pré-convencional).

A hipótese não pode antecipar a avaliação das expressões originais e autênticas de cada um dos sujeitos de sua interpretação pessoal e fidedigna do que foi escrito nos textos das respostas aos dilemas; não pode, também, antecipar interpretações dos conteúdos, justificativas e perspectivas sócio-morais descritos nos textos escritos. A verdadeira e profunda empatia a ser estabelecida entre o entrevistador e cada um dos entrevistados deve ajudar na análise específica das expressões – palavras, conceitos, personagens – que cada um deles proferir.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a análise dos resultados da investigação, junto aos professores, a partir dos níveis e estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg, tendo em vista os objetivos propostos por esta tese. A exploração do material e a descrição analítica consistem na codificação e categorização do material pesquisado. Esse material torna-se agora a base para o trabalho interpretativo a partir da abordagem teórica e do material empírico. Conforme Flick (2004), a interpretação dos dados da pesquisa deve demonstrar unidade teórica e metodológica do trabalho, mas principalmente aprofundar a relação entre a abordagem teórica e a confirmação ou não dos objetivos da pesquisa.

O referencial teórico apresenta uma visão da pessoa humana através das estruturas fundamentais – física, psíquica e espiritual do ser humano – e de suas relações de objetividade com o mundo, intersubjetividade com os outros e de transcendência com o espiritual. Descreve o conceito de pessoa e sua importância para o conteúdo da ética e da moral. Aborda o conceito de ética e moral através da história com os enfoques da atualidade e suas implicações para a sociedade e as pessoas. Faz um aprofundamento da abordagem dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg, desde sua fundamentação histórica, metodológica, teórica e as perspectivas para a educação. O objetivo geral da tese é “estudar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral de professores de uma instituição de ensino superior”. Além disso, pretende perceber o que pensam os professores sobre o desenvolvimento moral na educação superior e o que fazem para a formação moral de seus alunos, bem como propor indicativos para um programa de formação de desenvolvimento moral para docentes de educação básica e superior.

O Quadro 8 apresenta os dados dos sujeitos da pesquisa quanto aos aspectos: 1. Idade; 2. Gênero; 3. Estado Civil; 4 e 5. cursos nos quais atuam os professores; 6, 7 e 8. Disciplinas lecionadas pelos professores e 9. Tempo de Magistério. Os dados correspondem às informações prestadas pelos sujeitos por ocasião do preenchimento das respostas aos dilemas morais e da realização da entrevista, que ocorreu no período de 22 a 27 de setembro de 2008.

Quadro 8 - Informações sobre os sujeitos

O. ORDEM	1. IDADE	2. GÊNERO	3. ESTADO CIVIL	4. CURSO 1	5. CURSO 2	6. DISCIPLINA 1	7. DISCIPLINA 2	8. DISCIPLINA 3	9. TEMPO DE MAGISTERIO
S 1	42	M	CASADO	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL	6
S 2	41	M	VIÚVO	FISICA	ENGENHARIA AMBIENTAL	FÍSICA EXPERIMENTAL I e II	ESTRUTURA DA MATÉRIA	MECÂNICA CLÁSSICA	11
S 3	65	F	VIÚVA	LICENCIATURAS	LICENCIATURAS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	29
S 4	46	M	SOLTEIRO	MATEMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO	MATEMÁTICA FINANCEIRA	MATEMÁTICA DISCRETA	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	13
S 5	56	F	CASADA	LETRAS	LICENCIATURAS	LÍNGUA PORTUGUESA III	LÍNGUA PORTUGUESA IV	LÍNGUA PORTUGUESA VII (EAD)	30
S 6	53	F	CASADA	HISTÓRIA	HISTÓRIA	TEORIA DA HISTORIA	PATRIMÔNIO CULTURAL	PATRIMÔNIO CULTURAL	12
S 7	52	M	DIVORCIADO	DIREITO	DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL I	DIREITO CIVIL	DIREITO AMBIENTAL	8
S 8	33	F	CASADA	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BACHARELADO	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO – LICENCIATURA	ESTRUTURA DE DADOS I	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I	10
S 9	42	F	CASADA	PISCOPELAGOGIA	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO ESPECIAL I e II	PSICOPELAGOGIA CLÍNICA	ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	22
S10	57	M	CASADO	TEOLOGIA	FILOSOFIA	TEOLOGIA FUNDAMENTAL	CULTURA RELIGIOSA	TEOLOGIA DA REVELAÇÃO	23
S 11	41	M	CASADO	BIOLOGIA	PEDAGOGIA	ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS	ESTÁGIOS SUPERVISIONADO I, II, III	LABORATÓRIO DE BIOLOGIA	6
S 12	58	F	SEPARADA	PEDAGOGIA	PSICOPELAGOGIA	DIDÁTICA	METODOLOGIA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22
S 13	34	F	CASADA	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	ENGENHARIA AMBIENTAL	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I	FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS	INTR. AOS SISTEMAS OPERACIONAIS	8
S 14	49	M	CASADO	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	CARTOGRAFIA	TOPOGRAFIA	GEOGRAFIA DO BRASIL	20
S 15	36	M	DIVORCIADO	HISTÓRIA	HISTÓRIA	HISTÓRIA DA CULTURA	ESTÁGIOS I	ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	10
S 16	43	M	SOLTEIRO	FILOSOFIA	PEDAGOGIA	ÉTICA	LÓGICA	TEORIA DO CONHECIMENTO	19
S 17	56	F	CASADA	PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	DIDÁTICA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	15

Fonte: Dados da pesquisa

Informações e características dos sujeitos

Idade

A idade dos sujeitos varia entre 33 e 65 anos, conforme a distribuição da Tabela 1: são 3 (17,64%) entre 33 (inclusive) e 40 anos; 7 (41,17%) entre 40 e 50 anos; 6 (35,29%) entre 50 e 60 anos e uma pessoa (5,88%) de 65 anos. A média de idade é de 47,29 anos. O desvio padrão é de 9,33. A idade corresponde à idade do adulto jovem e do adulto médio, conforme se refere Mosquera (1979). Um grupo de sujeitos significativos para as intenções da pesquisa.

Tabela 1 - Idade dos sujeitos

Idade	Frequência Número de Professores	Percentual
33	1	5,9%
34	1	5,9%
36	1	5,9%
41	2	11,8%
42	2	11,8%
43	1	5,9%
46	1	5,9%
49	1	5,9%
52	1	5,9%
53	1	5,9%
56	2	11,8%
57	1	5,9%
58	1	5,9%
65	1	5,9%
Total	17	100,0%

O Gráfico 1 representa nas linhas as idades e nas colunas a quantidade em cada idade.

Gráfico 1 – Idade dos sujeitos

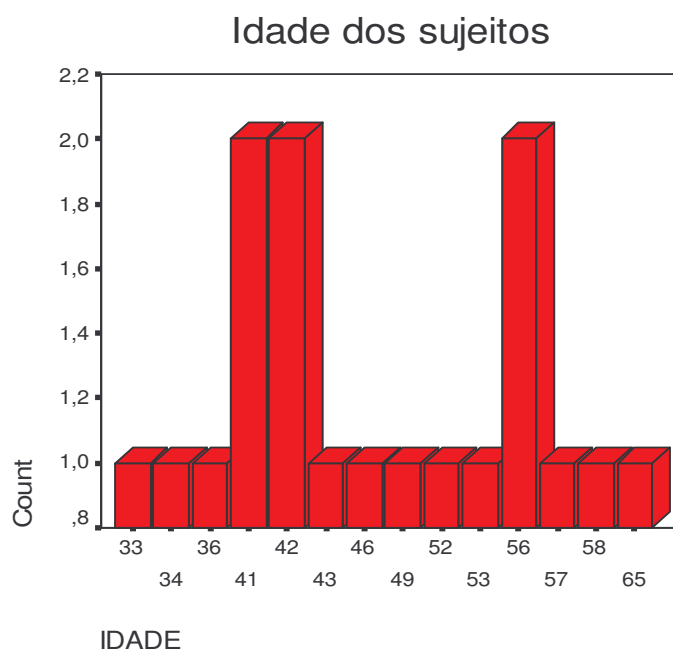


Gráfico 1 – Idade dos Sujeitos

Fonte: Dados da Pesquisa

Gênero

Em termos de gênero, tem-se: 9 (52,9%) homens e 8 (47,1%) mulheres. Um bom equilíbrio para o propósito da pesquisa. O gráfico 2 representa essa distribuição.

Gráfico 2 – Gênero dos Sujeitos

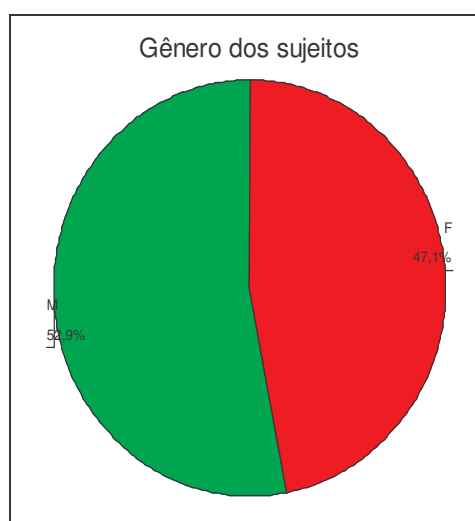


Gráfico 2: Gênero dos sujeitos

Fonte: Dados da Pesquisa

Estado Civil

A Tabela 2 relaciona o estado civil dos sujeitos, assim distribuído: 10 (58,8%) são casados; 2 (11,8%) divorciados; um (5,88%) separado; 2 (11,8%) solteiros e 2 (11,76%) viúvos. Observa-se a diversidade de situações de estado civil, que pode fornecer dados mais reais quanto aos objetivos da pesquisa, que visa perceber o nível de desenvolvimento moral de professores em sua situação real. E os dados demonstram a abrangência da situação do estado civil da sociedade.

Tabela 2 - Estado civil

Estado Civil	Frequência Número de Professores	Percentual	Percentual acumulado
1. CASADA	6	35,3%	35,3%
2. CASADO	4	23,5%	58,8%
3. DIVORCIADO	2	11,8%	70,6%
4. SEPARADA	1	5,9%	76,5%
5. SOLTEIRO	2	11,8%	88,2%
6. VIÚVA	1	5,9%	94,1%
7. VIÚVO	1	5,9%	100,0%
8. Total	17	100,0%	

Fonte: Dados da Pesquisa

E em forma de gráfico:

Gráfico 3 – Estado civil

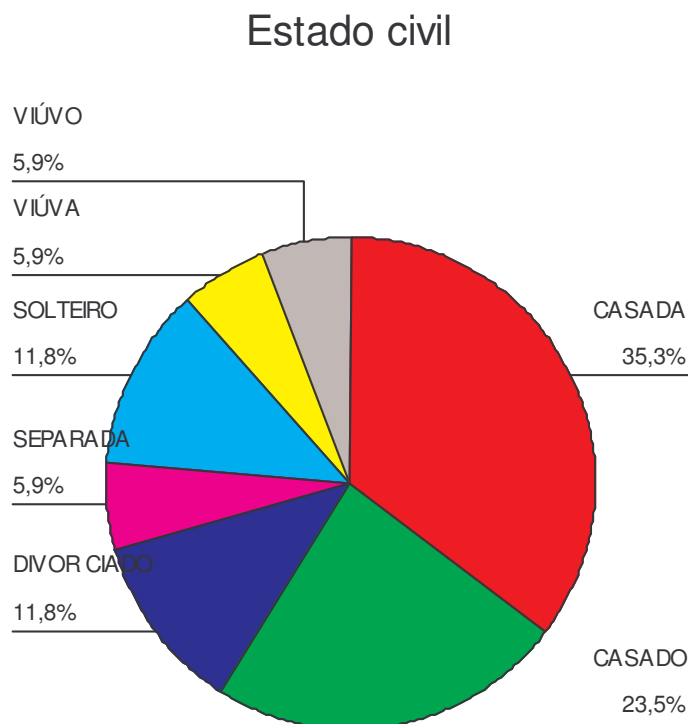


Gráfico 3 – Estado civil

Fonte: Dados da Pesquisa

Tempo de Magistério

Quanto ao tempo de magistério, os professores estão distribuídos conforme a Tabela 3, que revela uma distribuição do tempo de experiência dos docentes. Este varia de 6 (inclusive) a 30 (inclusive) anos de exercício da profissão. Se for distribuído por período, de 6 anos (inclusive) até 10 (inclusive) anos são 6 (35,3%) professores; de 11 anos (inclusive) até 20 anos (inclusive) são 6 (35,3%) professores; de 22 anos (inclusive) até 30 anos (inclusive) são 5 (29,4%) professores. O primeiro grupo pertence ao que se pode chamar de adulto jovem, enquanto os outros ao adulto, propriamente dito, conforme Mosquera (1979). Essa é uma das características, que

identifica os sujeitos como adultos maduros em termos de conhecimento e de experiência profissional. Sua contribuição é consistente para os objetivos da pesquisa.

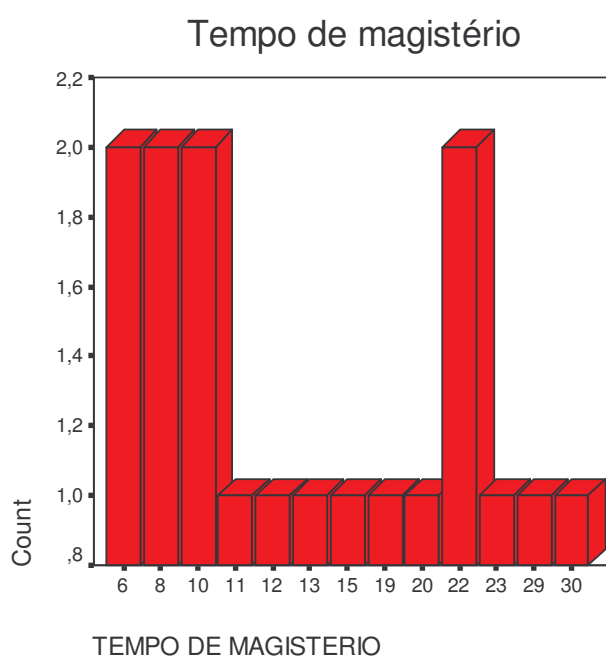
Tabela 3 - Tempo de magistério

Tempo de Magistério	Frequência Número de Professores	Percentual
6	2	11,8%
8	2	11,8%
10	2	11,8%
11	1	5,9%
12	1	5,9%
13	1	5,9%
15	1	5,9%
19	1	5,9%
20	1	5,9%
22	2	11,8%
23	1	5,9%
29	1	5,9%
30	1	5,9%
Total	17	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa

Em forma de gráfico, as linhas representam o tempo de magistério e as colunas, a quantidade de sujeitos para o respectivo tempo de docência.

Gráfico 4 – Tempo de magistério



Cursos de atuação dos Professores

A distribuição dos professores nos cursos nos quais atuam é descrita na Tabela 4. São 19 cursos. Observa-se que diversos professores atuam em mais de um curso, sendo o de maior incidência o curso de Pedagogia com 5 presenças, seguido de História e os cursos de Licenciatura com 4 atuações, o de Direito com 3 e os cursos de Engenharia Ambiental, Filosofia, Geografia com duas presenças. Os outros todos com um representante.

Essa multiplicidade de atuação dos professores nas disciplinas proporciona uma visão ampla do exercício do magistério para fins do estudo. Ela fortalece o princípio da multidisciplinaridade da pesquisa e proporciona uma visão sistêmica do conhecimento. Uma pesquisa qualitativa se torna quantitativa em termos de diversidade de perspectivas de conhecimento e atuação dos professores. A diversidade das disciplinas, também, propicia a percepção transdisciplinar, que acontece nas diversas áreas das ciências, expressando, assim, a visão integral da experiência humana. Ademais, oportuniza que professores com formação e conhecimentos diversificados possam expressar seu conceito e sua prática, em termos de desenvolvimento moral, a partir de sua visão da vida, do mundo e do conhecimento.

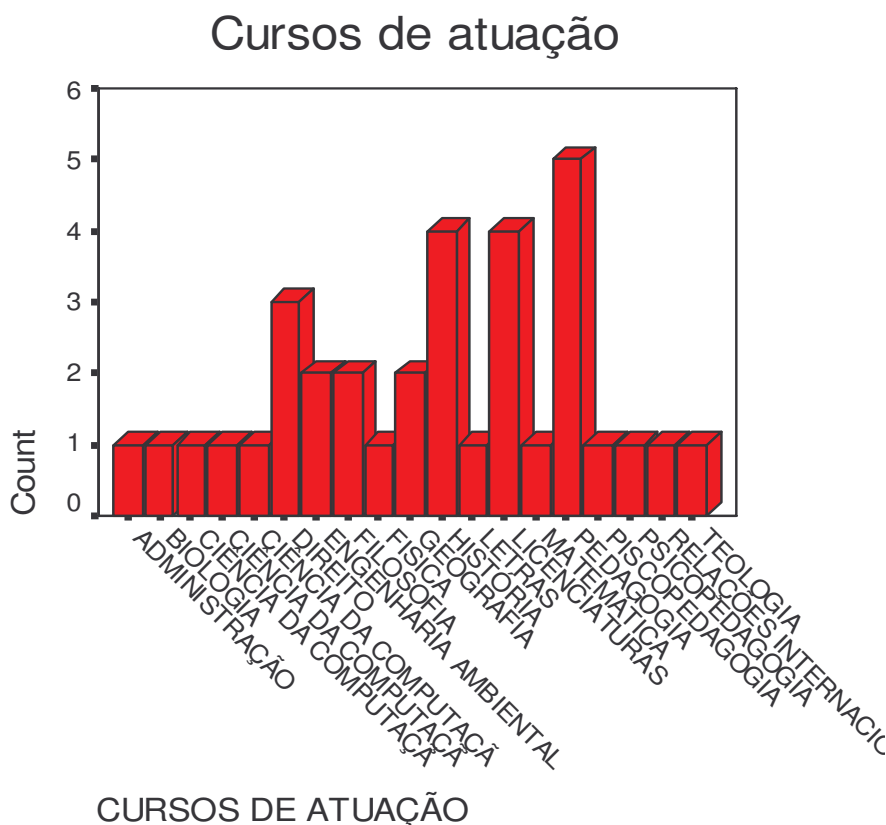
Tabela 4 - Cursos de atuação

CURSOS	Frequência Número de Professores	Percentual	Percentual acumulado
1. ADMINISTRAÇÃO	1	2,9%	2,9%
2. BIOLOGIA	1	2,9%	5,9%
3. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BAC	1	2,9%	8,8%
4. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - LIC	1	2,9%	11,8%
5. CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	1	2,9%	14,7%
6. DIREITO	3	8,8%	23,5%
7. ENGENHARIA AMBIENTAL	2	5,9%	29,4%
8. FILOSOFIA	2	5,9%	35,3%
9. FISICA	1	2,9%	38,2%
10. GEOGRAFIA	2	5,9%	44,1%
11. HISTÓRIA	4	11,8%	55,9%
12. LETRAS	1	2,9%	58,8%
13. LICENCIATURAS	4	11,8%	70,6%
14. MATEMÁTICA	1	2,9%	73,5%
15. PEDAGOGIA	5	14,7%	88,2%
16. PSICOPEDAGOGIA	1	2,9%	91,2%
17. PSICOPEDAGOGIA	1	2,9%	94,1%
18. RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1	2,9%	97,1%
19. TEOLOGIA	1	2,9%	100,0%
Total	(17 x 2) = 34	100,0%	

Fonte: Dados da Pesquisa

A distribuição dos cursos em forma de gráfico:

Gráfico 5 – Cursos de atuação



Observações: 1. Onde se lê psicopedagogia, leia-se psicopedagogia.

2. a Relação completa dos cursos e disciplinas está no Quadro 8, p. 143.

Relação das Disciplinas

Na Tabela 5, encontra-se a relação das disciplinas que os professores lecionam. São 41 disciplinas no total. Na disciplina Psicologia da Educação, atuam três professores, enquanto que as disciplinas Didática, Inteligência Artificial I, Patrimônio Cultural e Políticas Educacionais têm duas incidências. As outras todas com apenas um professor atuando. A diversidade das disciplinas, nas quais atuam os professores, pode significar a abrangência do conhecimento e das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos professores. Esse fato reforça as características da pesquisa qualitativa, onde a abrangência das disciplinas amplia as possibilidades de

observação das diversas áreas do conhecimento, buscando manter o compromisso com a experiência educativa como um todo.

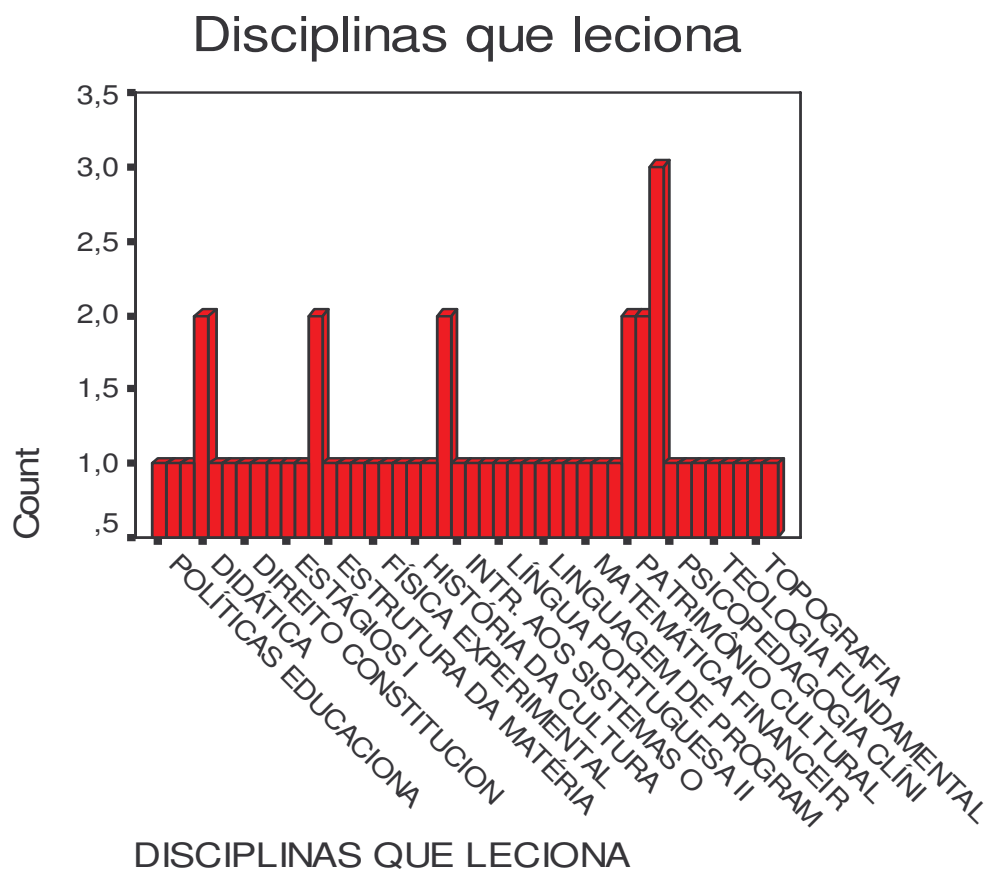
Tabela 5 - Disciplinas que lecionam

Disciplinas	Frequência	Percentual	Percentual Acumulativo
1. CARTOGRAFIA	1	2,0%	3,9%
2. CULTURA RELIGIOSA	1	2,0%	5,9%
3. DIDÁTICA	2	3,9%	9,8%
4. DIREITO AMBIENTAL	1	2,0%	11,8%
5. DIREITO CIVIL	1	2,0%	13,7%
6. DIREITO CONSTITUCIONAL I	1	2,0%	15,7%
7. DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	1	2,0%	17,6%
8. EDUCAÇÃO ESPECIAL I e II	1	2,0%	19,6%
9. ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I, II,III	1	2,0%	23,5%
10. ESTRUTURA DA MATÉRIA	1	2,0%	29,4%
11. ESTRUTURA DE DADOS I	1	2,0%	31,4%
12. ÉTICA	1	2,0%	33,3%
13. FÍSICA EXPERIMENTAL I e II	1	2,0%	35,3%
14. FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS	1	2,0%	37,3%
15. GEOGRAFIA DO BRASIL	1	2,0%	39,2%
16. HISTÓRIA DA CULTURA	1	2,0%	41,2%
17. HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	1	2,0%	43,1%
18. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I	2	3,9%	47,1%
19. INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS OPERACIONAIS	1	2,0%	49,0%
20. LABORATÓRIO DE BIOLOGIA	1	2,0%	51,0%
21. LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL	1	2,0%	52,9%
22. LÍNGUA PORTUGUESA III	1	2,0%	54,9%
23. LÍNGUA PORTUGUESA IV	1	2,0%	56,9%
24. LÍNGUA PORTUGUESA VII (EAD)	1	2,0%	58,8%
25. LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I	1	2,0%	60,8%
26. LÓGICA	1	2,0%	62,7%
27. MATEMÁTICA DISCRETA	1	2,0%	64,7%
28. MATEMÁTICA FINANCEIRA	1	2,0%	66,7%
29. MECÂNICA CLÁSSICA	1	2,0%	68,6%
30. METODOLOGIA	1	2,0%	70,6%
31. PATRIMÔNIO CULTURAL	2	3,9%	74,5%
32. POLÍTICAS EDUCACIONAIS	3	2,0%	2,0%
33. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	3	5,9%	84,3%
34. PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA	1	2,0%	86,3%
35. RELAÇÕES INTERNACIONAIS	1	2,0%	88,2%
36. TEOLOGIA DA REVELAÇÃO	1	2,0%	90,2%
37. TEOLOGIA FUNDAMENTAL	1	2,0%	92,2%
38. TEORIA DA HISTORIA	1	2,0%	94,1%
39. TEORIA DO CONHECIMENTO	1	2,0%	96,1%
40. TOPOGRAFIA	1	2,0%	98,0%
41. ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS	1	2,0%	100,0%
Total	51	100,0%	

Fonte: Dados da Pesquisa

Em forma de gráfico, as linhas indicam as disciplinas e as colunas, a frequência de professores na respectiva disciplina.

Gráfico 6 – Disciplinas que lecionam



Observação: A relação completa das disciplinas consta na Tabela 5.

Áreas do conhecimento, cursos e disciplinas

A Tabela 6 faz uma síntese das áreas do conhecimento, dos cursos, nos quais atuam os professores, e das disciplinas que lecionam. São cinco áreas de conhecimento, distribuídas em 16 cursos e 41 disciplinas. Percebe-se, novamente, a presença multidisciplinar do grupo de professores. Reforçam-se os critérios acima descritos da abrangência das áreas do conhecimento, dos cursos e disciplinas nos quais atuam os professores para que a pesquisa pudesse ser qualitativamente abrangente em termos de conhecimentos e experiências de ensino-aprendizagem. Esse fato garante a universalidade de conceitos e práticas sobre o desenvolvimento da consciência moral de educadores da educação superior. Tal abrangência, unida

às outras características dos sujeitos pesquisados, reforça a qualidade da pesquisa e garante a eficácia dos seus objetivos.

Tabela 6 - Áreas do conhecimento, cursos e disciplinas

Área do Conhecimento	Cursos	Total de Cursos	Percentual	Disciplinas	Total	Percentual de disciplinas
1. Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação (2), Matemática, Física,	3	18,75%	1. Estrutura de dados I 2. Física Experimental I e II 3. Fundamentos Computacionais 4. História da Matemática 5. Inteligência Artificial I 6. Introdução aos Sistemas Operacionais 7. Legislação Empresarial 8. Linguagem de Programação I 9. Matemática Discreta 10. Matemática Financeira 11. Mecânica Clássica 12. Relações Internacionais	13	31,70%
2. Ciências Biológicas	Biologia	1	6,25%	1. Laboratório de Biologia 2. Zoologia dos Invertebrados	2	4,87%
3. Engenharia	Engenharia Ambiental (2)	1	6,25%	1. Direito Ambiental 2. Estrutura da Matéria	2	4,87%
4. Ciências Sociais Aplicadas	Direito (2), Relações Internacionais, Administração	3	18,75%	1. Direito Civil 2. Direito Constitucional I 3. Direito Internacional 4. Direito Internacional Público	4	9,75%
5. Ciências Humanas	Filosofia (2), Pedagogia (5), Licenciaturas (4), História (4), Geografia (2), Psicopedagogia (2), Teologia	7	43,75%	1. Cartografia 2. Cultura Religiosa 3. Didática 4. Educação Especial I e II 5. Estágios Supervisionados I,II,III 6. Ética 7. Geografia do Brasil 8. História da Cultura 9. Lógica 10. Metodologia 11. Políticas Educacionais 12. Psicologia Clínica 13. Psicologia da Educação 14. Teologia da Revelação 15. Teologia Fundamental 16. Teoria do Conhecimento 17. Topografia	17	41,46%
6. Ciências Humanas	Letras	1	6,25%	1. Língua Portuguesa III 2. Língua Portuguesa IV 3. Língua Portuguesa VII (EAD)	3	7,31%
TOTAIS: 6	16	16	100%	41	41	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

Nos cursos das áreas das Ciências Exatas e da Terra, atuam 4 professores. Na área de Ciências Biológicas, atua um professor e na de Engenharia, atuam dois professores. Na área das Ciências Sociais Aplicadas, são 3 cursos com 3 professores participantes, o que significa 18,75% do total dos cursos e 17,65% dos professores. Na primeira nomeação da área das Ciências Humanas, são 7 (43,75% dos cursos) cursos com 11 professores atuando, o que corresponde a 64,70% dos professores. Na área das Ciências Humanas – Letras – há um professor integrante, o que

representa 6,25% dos cursos e corresponde a 5,88% dos professores. O quadro dos cursos demonstra que, dos 16 cursos nos quais atuam os professores, 50% deles, 8, são da área das Ciências Humanas, destacando-se que 5 docentes (29,41%) atuam no curso de Pedagogia.

Os professores participantes da pesquisa lecionam 41 disciplinas como docentes na Instituição. São 13 disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra, o que significa 31,70% do total de disciplinas. Quanto às áreas das Ciências Biológicas e Engenharia, cada uma tem duas disciplinas, o que corresponde a 4,87% para cada uma delas do total das disciplinas lecionadas. Na área das Ciências Sociais Aplicadas, são 4 disciplinas, o que representa 9,75% das disciplinas. As Ciências Humanas absorvem 17 disciplinas, o que abrange 41,46% das disciplinas. E na segunda área das Ciências Humanas - Curso de Letras – são 3 disciplinas, o que significa 7,31% do total das disciplinas. A maior incidência de participação do grupo de professores participante da pesquisa está na área das Ciências Humanas com 17 disciplinas, o que corresponde a 41,46% das disciplinas. No entanto, se considerada as duas dimensões da Área das Ciências Humanas são 20 disciplinas, 48,77%, o que significa que quase 50% dos professores atuam na área das Ciências Humanas.

Na pesquisa qualitativa, interagem diversas áreas de abrangência dos sujeitos pesquisados de forma sistêmica e renovada. Ela reúne as diversas expressões do contexto no qual atuam os sujeitos para uma experiência interpretativa. É, também, dinâmica, flexível e integradora. Também traz tensões, contradições e dialéticas. Estão presentes as pessoas em sua integralidade como sujeitos conscientes, autônomos e livres, conforme a descrição de pessoa humana desenvolvida na visão antropológica, bem como em sua dimensão profissional de busca de realização e atuação nas diversas áreas do conhecimento, cursos e disciplinas.

A apresentação as áreas do conhecimento, dos cursos e das disciplinas, nas quais atuam os professores, demonstra essa abrangência da pesquisa qualitativa, garantindo a diversidade de pessoas, de experiência humana e profissional e de conhecimento. Além disso, representa os diversos contextos culturais e de ensino-aprendizagem em termos de conhecimento e experiência profissional. Tal fato enriquece e fortalece o valor da presente pesquisa.

A Instituição

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Universitário La Salle - Unilasalle, instituição pertencente à Rede La Salle de Educação, originária da França. Teve seu início em 1680, estendendo-se, posteriormente, para outros países do mundo. Sua finalidade e objetivos originais são voltados para a Educação formal e não formal. Iniciou suas atividades no Brasil em 1907.

O Centro Universitário La Salle, com sede no município de Canoas, foi credenciado, conforme Decreto s/nº de 29 de dezembro de 1998, publicado no D.O.U. de 30 de dezembro de 1998. Tal decreto considerou as recomendações constantes do Parecer CES/CNE nº 865, de 02 de dezembro de 1998, para a transformação do Centro Educacional La Salle de Ensino Superior. O Decreto aprovou, também, o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional do Unilasalle.

Sua atuação em educação superior iniciou em 1976 com os cursos de Pedagogia, Estudos Sociais e Letras. Na década de 80, ampliou seus cursos com as licenciaturas de História e Geografia. A partir de 1993, desenvolveu o plano de expansão até tornar-se Centro Universitário em 1998. É uma instituição de inspiração católica associada a uma rede de escolas de nível básico e superior no Brasil e no Mundo.

Seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – apresenta como Missão da Instituição “Promover o desenvolvimento da pessoa, através do ensino, da pesquisa e da extensão, comprometida com a transformação da sociedade nas dimensões humana e cristã”. Contempla os seguintes princípios: 1. Inspiração e vivência cristão-lassalistas; 2. Prática da Excelência do Ensino; 3. Exercício da Cidadania fraterna e solidária; 4. Respeito à diversidade e à vida; 5. Valorização da inovação, da criatividade e do empreendedorismo; 6. Qualificação dos agentes educativos; 7. Agilidade e compartilhamento da informação; 8. Integração entre ensino, pesquisa e extensão; 9. Eficiência e eficácia na gestão; 10. Valorização do ambiente para as relações interpessoais. A Visão manifestada é de “Tornar-se universidade e ser reconhecida pela excelência do ensino, da pesquisa e da extensão, voltada para o desenvolvimento local e regional”. Oferece 30 cursos de Graduação, cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, em nível de Especialização, e cursos de Pós-graduação

Stricto Sensu, que abrangem três Programas de Mestrados em: a) Educação; b) Memórias Sociais e Bens Culturais; e c) Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração. É reconhecida por sua presença na educação superior e na formação de professores.

Para o presente estudo, foram entrevistados 17 professores universitários lotados nessa Instituição. Todos desempenham de 20 a 40 horas em funções de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração na Educação Superior em tal Instituição, com 6 ou mais anos de experiência nessas atividades. As informações sobre os sujeitos e as respostas aos dilemas morais fornecidas pelos professores expressam a identidade e os objetivos institucionais.

Análise dos níveis e estágios de desenvolvimento moral

Pela análise das respostas aos dilemas morais, conforme processo metodológico desta pesquisa, encontrou-se a seguinte distribuição dos sujeitos nos níveis e estágios de desenvolvimento moral.

Tabela 7 - Níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos

Níveis e Estágios de Desenvolvimento moral	Número de sujeitos	Percentual
Nível I – Pré-convencional: O valor moral do nível pré-convencional reside em acontecimentos externos ao sujeito, em nível físico e não em pessoas e princípios.		
Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade Heterônoma	0	-
Estágio 2. O Estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca	0	-
Nível 2. Nível Convencional: A consciência moral do nível convencional está na conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos pelo grupo de interesse.		
Estágio 3. O estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidade Interpessoal	5	29,40%
Estágio 4. O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	6	35,30%
Nível 3. Nível Pós-Convencional ou Baseado em Princípios: No nível pós-convencional, a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados.		
Estágio 5. O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais	6	35,30%
Estágio 6.	0	-

A Tabela 7 indica que 5 (29,40%) professores apresentaram conceitos, justificativas e perspectivas sócio-morais do nível convencional no estágio 3, e 6 (35,30%) no estágio 4. Seis (35,30%) deles apresentaram respostas categorizadas no nível pós-convencional, todos no estágio 5.

As tabelas e gráficos, com as informações sobre os sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvimento moral, servem de base para a análise das respostas dos sujeitos pesquisados, em termos dos níveis e estágios de desenvolvimento moral, buscando construir o objetivo da pesquisa: “estudar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral dos professores pesquisados?”.

Os professores pesquisados responderam às questões dos dilemas morais de acordo com o APÊNDICE E, p. 269. São três dilemas morais: 1. o Dilema de Heinz (perguntas de 1 a 24); 2. o Dilema de Joe (perguntas de 25 a 35) e o Dilema do Dr. Jeferson (perguntas de 36 a 55), para os quais os participantes da pesquisa elaboraram suas respostas conforme as perguntas formuladas.

A partir das informações fornecidos pelos professores sobre os dilemas morais, fez-se a pré-análise e a análise dos dados como referido no processo metodológico. Os níveis e estágios de desenvolvimento moral representam as categorizações, e a análise específica foi identificar, para cada resposta às perguntas dos dilemas morais, o nível e o estágio de desenvolvimento moral, tema específico deste estudo.

Todas as respostas foram categorizadas para a identificação do estágio de desenvolvimento moral dos sujeitos (APÊNDICE G, p. 280). No entanto, somente algumas delas são transcritas por sua qualidade específica para a identificação dos respectivos níveis e estágios nos resultados da pesquisa (APÊNDICE G, p. 280, respostas sublinhadas. Ex.: 1, 3, 5). A seguir, descreve-se a análise de respostas em termos de conteúdos, justificativas e perspectivas sócio-morais segundo os critérios de Kohlberg.

Pesquisas de Kohlberg (1992, p. 393 e 428), desenvolvidas longitudinalmente, e suas equipes revelaram que alguns sujeitos atingiram o estágio 5 aos 25 anos; uns aos 28 e outros após os 30 anos. De um universo de sessenta sujeitos analisa-

dos, somente 5% demonstraram raciocínios do estágio 5 aos 25 anos, outros 5% aos 28 e outros 3% aos 32 anos. Assim, somente 13% alcançaram o estágio 5 entre 25 e 32 anos. Dentre as características do grupo que atingiu o estágio 5, é que todos tinham educação superior e exerciam uma profissão.

Conforme sua análise, esse fato sugere que a educação superior era condição necessária para o desenvolvimento do pensamento do estágio 5, na pesquisa entre os americanos. Outro aspecto que ele considera necessário, mas não suficiente para o ingresso no estágio 5, é a experiência real de assunção de um trabalho profissional, conjuntamente com a educação superior. Em outras palavras, nem a graduação ou Pós-graduação, conjuntamente com a assunção responsável de uma profissão, garantem a ascensão ao estágio 5.

Observando-se o quadro de professores pesquisados, percebe-se que todos preenchem a condição de formação para o exercício da função na educação superior e, também, exercem a profissão de professores no nível superior. De certa forma, reúnem condições para atingir até o nível pós-convencional, estágios 5 e 6. No entanto, outras variáveis compõem os critérios para a ascensão ao nível pós-convencional e seus estágios, que não foram preenchidos pelos sujeitos desta pesquisa.

As informações contidas na Tabela 8 apresentam a relação entre as áreas do conhecimento, os cursos de atuação dos professores e os níveis e estágios de desenvolvimento moral.

Tabela 8 - Relação das áreas de conhecimento, cursos de atuação, níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos, idade e tempo de magistério.							
ÁREA DO CONHECIMENTO	CURSOS DE ATUAÇÃO	CURSO DE ATUAÇÃO ORDEM		DESENVOLVIMENTO MORAL		IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO
				NÍVEL	ESTÁGIO		
1. Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	1º. Curso (Bach) S 8	2º. Curso (Lic) – S 8	Convencional	3	33	10
	Ciência da Computação	1º. Curso – S 13		Convencional	3	34	8
	Matemática	1º. Curso – S 4		Convencional	3	46	13
	Física	1º. Curso – S 2		Pós-convencional	5	41	11
2. Ciências Biológicas	Biologia	1º. Curso – S 11		Pós-convencional	5	41	6
3. Engenharia	Engenharia Ambiental		2º. Curso – S 2	Pós-convencional	5	41	11
	Engenharia Ambiental		2º. Curso – S 13	Convencional	3	34	8
4. Ciências Sociais Aplicadas	Direito	1º. Curso – S 7	2º. Curso – S 7	Convencional	4	52	8
	Direito		2º. Curso – S 1	Pós-convencional	5	42	6
	Relações Internacionais	1º. Curso – S 1		Pós-convencional	5	42	6
	Administração		2º. Curso – S 4	Convencional	3	46	13
5. Ciências Humanas	Filosofia	1º. Curso – S 16		Pós-convencional	5	43	19
	Filosofia		2º. Curso – S 10	Pós-convencional	5	57	23
	Pedagogia	1º. Curso – S 12		Convencional	4	58	22
	Pedagogia	1º. Curso – S 17		Convencional	3	56	15
	Pedagogia		2º. Curso – S 9	Pós-convencional	5	42	22
	Pedagogia		2º. Curso – S 11	Pós-convencional	5	41	6
	Pedagogia		2º. Curso – S 16	Pós-convencional	5	43	19
	Licenciatura	1º. Curso – S 3	2º. Curso – S 3	Convencional	4	65	29
	Licenciatura		2º. Curso – S 17	Convencional	3	56	15
	Licenciatura		2º. Curso – S 5	Convencional	4	56	30
	História	1º. Curso – S 6	2º. Curso – S 6	Convencional	4	53	12
	História	1º. Curso – S 15	2º. Curso – S 15	Convencional	3	36	10
	Geografia	1º. Curso – S 14	2º. Curso – S 14	Convencional	4	49	20
	Psicopedagogia	1º. Curso – S 9		Pós-convencional	5	42	22
Psicopedagogia		2º. Curso – S 12	Convencional	4	58	22	
Teologia	1º. Curso – S 10		Pós-convencional	5	57	23	
6. Ciências Humanas	Letras	1º. Curso – S 5		Convencional	4	56	30
TOTAIS:	6	16	17	17			

Fonte: Dados da Pesquisa

Usando o critério das áreas do conhecimento, observa-se que:

1. na área de Ciências Exatas e da Terra, são 4 professores, 2 que atuam no curso de Ciência da Computação, um em Matemática e um em Física. Em termos de níveis e estágios de desenvolvimento moral, tem-se três identificações para o nível convencional, três pessoas no estágio 3 e uma pessoa no nível pós-convencional, estágio 5;

2. na área de Ciências Biológicas, há um professor no curso de Biologia, identificado no nível pós-convencional, estágio 5;

3. na área de Engenharia, há 2 professores atuando, identificados no nível convencional, um no estágio 3 e o outro no nível pós-convencional, estágio 5;

4. na área de Ciências Sociais Aplicadas, temos 3 professores, que atuam nessa área, sendo um que só atua no curso de Direito, um que atua no curso de Direito e Relações Internacionais e um em Administração. Dois foram identificados no nível convencional, um no estágio 3 e outro no estágio 4, e um no nível pós-convencional, estágio 5;

5. na área de Ciências Humanas, são 7 (43,75%) cursos, onde atuam 11 (64,70%) professores, sendo identificados 7 no nível convencional (2 no estágio 3 e 5 no estágio 4) e 4 no pós-convencional (todos no estágio 5). No curso de Filosofia, atuam dois professores, identificados no nível pós-convencional, estágio 5. No curso de Pedagogia, são 5 professores, um identificado no nível convencional, estágio 3, um no estágio 4 e 3 no nível pós-convencional, estágio 5. Três professores anotaram simplesmente que atuam nos cursos de Licenciatura, sendo identificados no nível convencional, um no estágio 3 e os outros 2 no estágio 4. Dois professores informaram que somente atuam no curso de História, sendo ambos inseridos no nível convencional, um no estágio 3 e o outro no estágio 4. O mesmo acontece com o curso de Geografia, onde um professor somente atua nesse curso e foi identificado no nível convencional, estágio 4;

6. no curso de Psicopedagogia, atuam 2 professores, um identificado no estágio 4 do nível convencional e o outro no estágio 5 do nível pós-convencional. No Curso de Teologia, atua um professor, sendo identificado no nível pós-convencional, estágio 5. O Curso de Letras, também, está inserido na Área de Conhecimento das Ciências Humanas, onde atua um professor, identificado no nível convencional, estágio 4.

Essas informações demonstram que a maior incidência de atuação dos professores é na área de Ciências Humanas, que somadas acolhem 11 dos professores, 64,70% do total dos sujeitos. Desse grupo, 4 são identificados no nível pós-convencional, todos no estágio 5. Os outros 7 são identificados no nível convencional, 2 no estágio 3 e 5 no estágio 4. Pelas informações, observa-se que a maioria dos professores, que atuam nessa área do conhecimento, está identificada no nível

convencional de pensamento e atuação de desenvolvimento moral. Se for considerado que a pessoa pensa, atua, ensina e proporciona aprendizagem a partir de seu nível de desenvolvimento moral, a maioria dos professores, que atuam nessa área do conhecimento, proporciona oportunidade de aprendizagem da educação moral no nível convencional. As considerações sobre esse fato são realizadas ao longo deste trabalho.

Nível pré-convencional

O nível pré-convencional de desenvolvimento moral é compreendido, em princípio, pelas crianças até o período da adolescência e, eventualmente, até o início da juventude. Período onde o valor moral reside no atendimento às necessidades e acontecimentos externos ao sujeito, não em pessoas e princípios. O nível pré-convencional compreende os estágios 1 e 2.

O estágio 1 é o da moralidade heterônoma, onde é considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade, o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades são evitados. As justificativas para agir são o desejo de evitar o castigo, as punições e sanções da autoridade.

A perspectiva sócio-moral é egocêntrica, onde a pessoa considera somente sua perspectiva, desconsiderando a dos outros, não é capaz de relacionar as duas perspectivas. As ações são julgadas em termos das consequências físicas e não em termos dos interesses psicológicos dos outros. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria.

O estágio 2 estende esses conceitos egocêntricos para os interesses mútuos, mas com as mesmas características heterônomas. O objetivo é instrumental individual e de troca de interesses e benefícios. É considerado correto seguir as regras para seu interesse imediato e deixar que os outros façam o mesmo, de forma equitativa, isto é, como troca igual de transação e de acordo.

Neste caso, as justificativas do julgar e agir consistem em satisfazer e servir aos interesses próprios ou dos outros de forma equitativa como troca de necessida-

des, interesses e gratificações. A perspectiva de ação sócio-moral é individualista concreta e de troca de interesses e serviços com a autoridade ou com os outros.

Kohlberg (1992, p. 191) apresenta um exemplo nas respostas, ao dilema sobre o roubo em armazéns, de uma criança de dez anos:

P. Por que não se deve roubar nos armazéns?

R. Não é correto roubar nos armazéns. É contra a lei. Alguém pode te ver e avisar a polícia.

As justificativas de não roubar apontam no sentido de ir contra a lei e ser visto pela polícia, o que ocasionaria a possibilidade de ser preso e castigado.

Na verificação das respostas desta pesquisa, encontraram-se algumas justificativas, que fazem referência aos conteúdos deste nível de desenvolvimento moral. Em princípio, as prerrogativas do grupo de sujeitos transcendem as características do nível pré-convencional. Percebe-se, no entanto, respostas com indicativos de conteúdos, justificativas ou perspectivas sócio-morais desse nível.

Estágio 1 - O estágio do castigo e da obediência – Moralidade heterônoma

Na análise das respostas ao Dilema de Heinz (APÊNDICE E), não foram identificados sujeitos neste estágio. Conforme afirma Biaggio (2006, p. 76), as pessoas podem apresentar respostas para mais de um (até dois) estágio contíguo, conforme as culturas, mas sempre com uma predominância para um determinado estágio. Assim, na identificação das respostas, encontraram-se justificativas referentes ao estágio 1, bem como ao estágio 2. As razões para o estágio 1 correspondem à obediência literal às regras e à autoridade para evitar o castigo e a culpa. Tais aspectos foram encontrados nas respostas que seguem:

P 1. Heinz deve roubar o remédio?

S 13. Não. Por mais tentadora que pareça esta alternativa, já que ele obteria o remédio para a esposa, creio que ele não deveria roubar. Além dele estar ferindo seus próprios preceitos e da sociedade ao efetuar o roubo, ele correria o risco de ser apanhado e preso, ficando desta forma sem o remédio e sem poder cuidar de sua esposa, agravando ainda mais sua situação.

P 2. Está certo ou errado roubar o remédio?

S 13. Errado. Do ponto de vista ético e moral, acredito que esteja errado, da mesma forma que considero errado a postura do farmacêutico que colocou o lucro e a ganância acima do certo e do humano.

P3. Heinz tem o dever ou a obrigação de roubar o remédio?

S 15. Sim. Ele tem o dever de roubar o remédio, pois se não o fizer, e seu ente querido morrer, ficará atormentado – sentimento de culpa com esse “fantasma do passado”, pelo fato de poder ter, mesmo que roubando, salvo a vida de sua esposa e não o ter feito.

S 17. Não. Ele tem que fazer o que manda sua consciência; obrigado de salvar a esposa. Podendo acontecer um sentimento de culpa.

Em respostas ao Dilema de Joe (APÊNDICE E), S 15 apresenta justificativas centradas na “obediência do filho ao pai, ao qual deve prestar contas”, pois é menor e o pai é responsável por ele:

P 25. Deve Joe negar a dar o seu dinheiro a seu pai?

S 15. Não, ele não deve negar em dar o dinheiro ao pai, pois sendo menor de idade, deve prestar contas ao seu pai; foco na obediência ao pai por ser menor.

P 27. O fato de dar o dinheiro ao pai significa ser bom filho?

S 15. Não. Não significa ser bom filho, significa que Joe já tem consciência de sua condição de obediência a seu pai. Um pai sempre quer o melhor para seu filho.

As referências que seguem emitem o conceito de autoridade que o pai deve ter para com o filho. Além do respeito e admiração, para um deles esta autoridade deve ser total:

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 13. A autoridade se dá pelo respeito e admiração mútuas. Respeito aos direitos e deveres de ambos e não em medo ou coação. Conformidade interpessoal.

S 15. Total, sem que com isso ele crie situações de violência física ou simbólica – de poder junto à criança. Tanto sua autoridade como sua responsabilidade devem ser totais.

S 17. De fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai.

Em contínuo, sobre o mesmo Dilema de Joe, encontram-se justificativas baseadas no interesse de fugir das situações de punição, medo, constrangimento e buscar gratificação em nível afetivo e garantir o bem-estar em nível físico:

P 27. O fato de dar o dinheiro ao pai significa ser bom filho?

S 3. Não. Pode ser movido por medo do castigo, segundo a autoridade que o pai exerce sobre ele.

S 8. Não. Não estaria ajudando a ele nem ao pai. Foi em função do lazer.

S 13. Não. Embora caso o filho resolva dar o dinheiro para o pai, por exemplo, por achar que o pai trabalha muito e pode descansar usando este dinheiro, isto não necessariamente indica que ele é um bom filho. Joe pode dar o dinheiro,

p.ex., por estar com medo do pai. Não se pode atrelar o bem material à condição moral.

S 17. Não. Ele pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. É uma questão de obediência ao pai e de consciência.

Observa-se que as justificativas e as perspectivas sócio-morais estão baseadas em evitar o medo, a represália ou o castigo para fugir de uma situação constrangedora pessoal ou diante da autoridade. São dois aspectos da atuação ética do estágio 1, o dever da obediência à autoridade por ela mesma e a atuação por medo da punição e busca da superação de sentimentos de frustração pessoal ou mútua.

Os conteúdos e justificativas deste estágio, também, remetem ao atendimento da dimensão física da estrutura antropológica, buscando conforto e equilíbrio das necessidades e interesses gratificantes dos aspectos somáticos e, eventualmente, psíquicos. Além disso, se observa que o conteúdo da relação intersubjetiva entre pai e filho é a garantia da hierarquia, da autoridade do pai e da busca de superação dos sentimentos de medo e de represália que a situação do dilema possa despertar, principalmente, no filho. A justiça corretiva é baseada na dimensão física dos fatos e dos acontecimentos e do poder da autoridade estabelecido entre pai e filho.

A justiça distributiva busca a relação de igualdade e reciprocidade, de forma que as relações levem em conta os interesses pessoais recíprocos, as demandas da situação concreta entre o pai e o filho e as consequências físicas para Joe.

A justiça comutativa se baseia no intercâmbio instrumental da autoridade entre pai e filho e serve para coordenar as necessidades e interesses entre ambos, pois parece importante manter a autoridade do pai para assegurar o bom relacionamento entre eles.

Essas justificativas podem revelar os conteúdos do processo educativo, que acontecem entre professores e alunos no intuito de estabelecer uma relação de obediência do aluno para com o professor pela autoridade constituída, ou evitar a frustração que eles possam sentir ao não atender às suas expectativas ou as do professor.

A orientação e a visão educativa que se estabelecem, nessas circunstâncias, são de relativa tranquilidade. Pois alunos, que agem por obediência à autoridade associado ao medo, tornam-se, normalmente, mais dóceis, atentos e fiéis às orientações do professor e da instituição para garantir a promessa da recompensa de

uma boa avaliação ou fugir de possível repreensão ou desvalorização pela fraca aprendizagem.

A aprendizagem, nessa situação, acontece mais pela força da autoridade do professor e da instituição do que pelo interesse pela aprendizagem por parte dos alunos. A força da autoridade heterônoma gera valores, aprendizagem. Existe mais obediência do que autonomia. Por parte dos alunos, estes aprendem mais pelo temor da desaprovação. O medo gera valores.

Os alunos são levados a julgar as ações como boas ou más, dependendo das consequências penosas a que estão sujeitos pelas normas fixas, que vêm da autoridade onipotente do professor ou da instituição. A imagem da autoridade é de poderosa e punitiva. A atuação do aluno no exercício da aprendizagem é por obediência à autoridade estabelecida e por medo da punição que possa acontecer caso não consiga atender às expectativas da autoridade ou pessoais.

Estágio 2 – O estágio de objetivo instrumental individual e de troca

Ao se considerar os conteúdos do estágio 2, dos interesses mútuos, as pessoas buscam satisfazer de modo instrumental suas necessidades pessoais e, ocasionalmente, dos outros.

Enquanto que no estágio 1, a relação poderia estar no sentido de o professor prometer que se o aluno cumprir seu dever o professor lhe concede uma boa nota, pois a ele cabe a autoridade de atribuí-la, no estágio 2, a reciprocidade será no sentido de “eu te gratifico e tu me gratificas”, isto é, se estabelece uma relação, onde ambos procuram “ficar bem”, professor e aluno têm vantagens pessoais que se tornam mútuas. O aluno estuda na esperança de conseguir uma boa nota e o professor ensina na perspectiva de ser bom professor.

Como já se afirmou, nenhum dos pesquisados se enquadraram no estágio 2, mas as pessoas podem apresentar razões de estágios próximos aos seus. Sendo assim, foram observadas respostas com conteúdos desse estágio:

P 25. Deve Joe negar a dar o seu dinheiro a seu pai?

S 13. Sim. Creio que por ambos terem um acordo, estarem buscando lazer não há porque um ter maior prioridade que o outro. No entanto, Joe poderia dar a parte que sobrou para o pai. Aqui o envolvimento é por um lazer, então não deve dar. Se fosse um bem maior para a família, deveria abrir mão do valor e dar.

P 35. Voltando ao dilema: Qual é a maneira mais responsável de agir de Joe?

S 13. O filho deve tentar argumentar com o pai sobre a promessa feita por ele de deixar participar do acampamento caso conseguisse o recurso. Seria desejável que o filho propusesse dividir parte do dinheiro ganho, assim ambos poderiam desfrutar de momentos de lazer.

S 17. É a de conversar com seu pai e explicar que o dinheiro que conseguiu é para fazer algo que queria muito e se o pai estivesse precisando para “algo importante” – saúde, bem-estar da família, não o bem-estar do pai; ele até deixaria de ir ao acampamento.

As respostas revelam a intenção de se negociar interesses pessoais e mútuos de pai e filho conforme as necessidades de cada um. Há um reconhecimento de acordos e compromissos mútuos com a intenção instrumental de garantir seus interesses individuais. Percebe-se, de forma implícita, uma noção de reciprocidade de gratificação mútua, naquilo que for de interesse de cada um, para se ter uma boa relação entre ambos. O conteúdo da reciprocidade é ainda sobre o essencialmente concreto e pragmático, dinheiro, lazer, tempo, saúde.

Em termos de relação pedagógica, professor e aluno procuram manter os seus interesses e necessidades como relação equitativa de troca mútua em nível de percepção e identificação física e afetiva.

É correto o professor buscar atender seus interesses e necessidades e fazer com que os alunos façam o mesmo. Isto é, o professor busca ser fiel às suas obrigações de professor, esperando que os alunos, também, cumpram sua parte de estudar, aprender.

Ao alimentar essas expectativas mútuas, cada um espera receber gratificações e recompensas pela fidelidade, dado que a pessoa no estágio 2 raciocina ainda de modo pragmático e concreto em termos de recompensa e felicidade. Se no estágio 1, eram mais eficazes o medo e a punição, no estágio 2, as pessoas agem tendo em vista a promessa de recompensa e felicidade, sempre no modo instrumental de troca.

A perspectiva deste estágio é alimentar a satisfação das necessidades pessoais e a dos outros, onde a melhor ação é aquela na qual ambos se sentem bem. Ainda tem dificuldade de entender que é melhor dar que receber.

Em termos afetivos, pode representar a busca do equilíbrio dos sentimentos entre ambos, sendo mutuamente agradáveis uns para com os outros, como adolescentes que se confortam e gratificam mutuamente em suas necessidades físicas e psíquicas. Supera-se a dependência da autoridade, mas reforçam-se o senso elementar de igualdade, honestidade e reciprocidade de sentimentos e atitudes, ainda em termos de consequências concretas para os envolvidos. A intersubjetividade é no sentido de troca instrumental de sentimentos e interesses mútuos.

As emoções e os sentimentos incluem um duplo conteúdo de (a) amor – alegria, bem-estar, bondade, misericórdia e (b) desamor – medo, angústia, tristeza, raiva, insegurança, confusão.

Neste estágio, a intenção é alimentar a experiência afetiva de atender às necessidades individuais e dos outros de bem-estar, confiança, segurança. A relação educativa permanece no nível de se estabelecer uma situação de equilíbrio afetivo e de conforto mútuo entre os dois, professor e aluno, em ambos os conteúdos das emoções, tanto do amor, manter e garantir o bem-estar, a bondade, a alegria como da busca pela sintonia para superar o medo, a insegurança, a tristeza. Sempre centrado em sua própria experiência afetiva, que busca equilíbrio nas relações intersubjetivas.

Os efeitos educativos serão no mesmo nível dos conteúdos, que se estabelecem entre educando e educador, com o objetivo da satisfação de interesses e necessidades concretas. A consequência pode ser a conformidade de consciência moral e de maturidade humana, no estabelecimento dos interesses individuais, deixando que os outros busquem os deles. Ambos se conformam com a situação de troca de interesses, que se completa mutuamente sem o esforço de superação e de crescimento.

As perspectivas do nível pré-convencional são julgadas em termos das consequências físicas e individuais concretas para as pessoas e não em termos de valores e princípios universais. Nesse sentido, as perspectivas são relativas à pessoa e à dimensão do próprio corpo.

A percepção e a descoberta do próprio corpo são uma das primeiras e mais importantes características para o ser humano, como descrito no referencial sobre a antropologia para a moral e ética e podem permanecer como referencial para os ou-

tros estágios e para a vida toda. Essa identificação física pode estender-se à identidade intencional da vida, dos estudos e da profissão.

Ao alimentar princípios e justificativas, conforme o nível pré-convencional, as pessoas mantêm os referenciais de identificação centrados na dimensão corporal e esta passa a ser a mediação formal e intencional para as outras dimensões da experiência humana: a psíquica e a transcendental. Assim, os conteúdos vivenciados na dimensão somática passam a fundamentar os processos de formação da consciência e de educação pessoal e, também, os processos formativos das novas gerações.

Da análise do dilema de Heinz, observa-se respostas com conteúdos, que atendem aos interesses próprios e deixam que os outros façam o mesmo. Respeitando sempre os interesses próprios e dos outros:

P 7. É importante que a pessoa faça tudo o que pode para salvar a vida de uma outra pessoa?

S 4. Não. É preciso mensurar a dimensão deste “tudo”; não pode colocar outra vida em situação de risco.

S 8. Sim. O “fazer tudo o que pode” pode variar em função do envolvimento afetivo dos sujeitos.

S 15. Sim, deve fazer tudo que puder, de modo legal, sem ir contra os seus princípios e a ordem social, caso contrário, viveríamos uma convulsão social.

P 12. Ele deve denunciar ou não Heinz pelo roubo?

S 13. Não. Neste caso, infelizmente eu diria que concordo com algo moralmente errado: mentir (ou pelo menos omitir). Creio que embora errada a atitude de Heinz, ela não causou potencialmente nenhum dano maior do que o financeiro e ser preso no momento que sua esposa ainda encontra-se enferma seria um transtorno ainda maior para a família.

S 17. Sim. Porque o farmacêutico teve um prejuízo financeiro e não pode deixar que outros repitam o mesmo ato. O Flávio deve fazer o que determina sua função como oficial.

O mesmo ocorre com as justificativas apresentadas para o dilema do Dr. Jefferson. Elas revelam expectativas de se preservar as intenções das pessoas em suas necessidades, considerando as situações individuais:

P 40. A mulher é casada. O marido tem algo a ver com a decisão da mulher?

S 13. Não. Neste caso, em que a paciente está lúcida, creio que a decisão deve ser somente dela, pois está lúcida. O envolvimento da família no dilema, podendo provocar uma comoção em toda a família.

S 15. Não, a decisão é dela, mas o fato dela decidir algo não quer dizer que irá se concretizar.

S 17. Não. O desejo de não sofrer mais é dela. O marido pode querer que ela viva.

P 41. O que deveria fazer um bom marido nesta situação?

S 13. Um bom marido, ou um bom ser humano, aceitaria que a paciente está em sofrimento, e que se não existem recursos, deixar ela partir é a melhor opção. A escolha da pessoa. Mas também se pode considerar que a pessoa no momento da dor pode tomar uma decisão equivocada ou baseada apenas na situação de dor, não conseguindo ter a visão mais ampla da vida.

S 17. O bom marido deveria dar afeto, carinho que ajudasse amenizar o seu sofrimento.

Essas afirmações confirmam os conceitos de respostas já comentadas acima e as transferências ao processo educativo. Aparecem as intenções de se buscar e manter os interesses individuais enquanto se deixa que os outros, também, se manifestem e atendam seus desejos e necessidades. As expectativas reforçam que dimensão afetiva e sensibilidade mútua devem ser levadas em conta na relação com a paciente.

Em termos de relação educativa, isso significa que os professores têm como critérios para sua ação e avaliação nos conceitos e perspectivas sócio-morais de buscar os seus interesses pessoais e deixar que os alunos façam o mesmo.

Nível convencional

O nível convencional é o da conformidade da ação em relação às expectativas e aos papéis sociais definidos a partir do grupo de interesse. O termo convencional significa conformidade com as normas, com as expectativas e acordos da sociedade ou autoridade por si mesmo, isto é, pelo simples fato de serem expectativas, acordo e leis sentidas e percebidas como tal pelo grupo.

A passagem do nível pré-convencional para o convencional requer a superação da visão egoísta e concreta ao reconhecimento cognitivo de valor, das práticas e das normas do grupo. Supõe a passagem da valorização das ações com base nas consequências à valorização das ações fundamentadas nas expectativas do grupo. Inicialmente, este pode estar representado pelo grupo de iguais, adolescentes, amigos, mas também pela família, pelas associações de classe, associações religiosas ou de trabalho.

A atitude não é somente de conformidade com as expectativas pessoais e dos outros, mas de lealdade às pessoas e ao grupo, a fim de esperar e justificar a ordem e a organização de forma ativa, identificando-se com as pessoas envolvidas no grupo.

Segundo Habermas (1989, p. 223), a identificação e a projeção são dois mecanismos fundamentais adquiridos na infância, que constituem formas de interação dos relacionamentos do nível convencional. Por eles, as pessoas buscam construir relações, que fortalecem os conteúdos de identificação e de projeção das perspectivas pessoais conscientes ou virtuais na dimensão grupal.

As expectativas alimentadas são fortalecidas pela estrutura psíquica da pessoa, tanto do imaginário, que corresponde à percepção e à representação interior da realidade e dos fatos, como do afetivo, que representa o conjunto de emoções e sentimentos que a pessoa elabora sobre si mesma.

Os conteúdos afetivos podem ser caracterizados por forças positivas ou negativas. Ou, como afirma Mosquera (1979), a dialética central da experiência humana é expressa em amor ou ódio, sendo o amor a força central positiva, enquanto o ódio a força oposta, que se manifesta pela raiva, desagrado, agressividades, frustrações, liberação dos conteúdos, que angustiam, oprimem, maltratam.

Assim, as expectativas sócio-morais deste nível podem expressar essa dupla experiência afetiva, de amor ou de desamor e suas conseqüências na vida pessoal e social. Em outras palavras, a iniciação e a sustentabilidade dos grupos, que se formam a partir dos conteúdos deste nível de desenvolvimento moral, podem ser formadas a partir de valores e de processos de crescimento pessoal e social, bem como podem ser estabelecidas como forma de sustentar o medo, o ódio, a raiva, a agressividade manifesta ou latente dos integrantes do grupo.

No estágio 3, a pessoa está mais centrada em si, esforçando-se para ser uma pessoa boa na sociedade e dela receber confiança, apoio, reconhecimento e consideração. Busca pessoalmente atender suas perspectivas para ser um bom membro, acolhido, aceito, leal e atencioso. Sua intenção é atender às expectativas e aos papéis socialmente definidos e aceitos de forma tácita pelas pessoas, que compõem o grupo de interesse. Supera a atenção aos interesses e necessidades próprias e de intercâmbio mútuos em função das relações de confiança, lealdade com o grupo ao qual se integra. Procura a aprovação e a confiança de pessoas, grupos e autorida-

des para manter uma boa autoimagem a ser reconhecida como tal. A referência é sempre atender às expectativas dos membros do grupo e da autoridade.

No estágio 4, a pessoa está mais atenta aos deveres e acordos sociais que os membros do grupo devem manter para garantir as instituições e o sistema social. Sua perspectiva é que todos mantenham a confiança, a lealdade e a fidelidade aos compromissos do grupo, estabelecidos de forma consensual.

Estágio 3 – Das expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal

Neste estágio, a pessoa considera correto desempenhar o papel de uma pessoa boa e amável nas relações interpessoais do grupo ao qual pertence. Procura ser bem aceita no grupo, sendo leal, sincera e fiel; manifesta-se motivada a seguir as regras e as expectativas dos membros do grupo, dos amigos e companheiros, da autoridade, dos pais (ser bom filho/boa filha) em função da estabilidade do grupo.

As justificativas afetivas, intelectuais e de ação são no sentido de garantir uma boa autoimagem para si e para os outros e esperar o mesmo para todos os integrantes do grupo, pois ao colocar-se no lugar dos outros a pessoa espera o mesmo comportamento para si própria. É a regra de ouro de fazer aos outros o que espera para si própria em termos de boa autoestima.

As perspectivas sócio-morais são as de que todos mantenham os mesmos sentimentos, acordos e expectativas baseados, principalmente, nos sentimentos de confiança e lealdade uns para com os outros. A pessoa ainda não considera a perspectiva do “sistema”.

Enquanto que no estágio 2 a perspectiva era de gratificar-se e gratificar os outros em termos de necessidades e interesses pessoais, no estágio 3, a perspectiva é viver em harmonia como pessoas, que integram um grupo, uma família, uma sociedade, uma religião, um trabalho, o que significa momentos de gratificações como também de sacrifícios. Pertencer ao grupo exige senso de valor, de hierarquia, de organização e de superação do egocentrismo instrumental do estágio 2.

A capacidade da pessoa de colocar-se no lugar do outro é o determinante cognitivo mais importante e responsável pela passagem para o estágio 3. É a capacidade de ser empático. Essa habilidade consiste na capacidade de pensar, sentir e ver as coisas sob o ponto de vista do outro, que permite a pessoa reconhecer o outro como alteridade em sua identidade, bem como superar os limites e a insuficiência do egoísmo e perceber a necessidade de cooperação e participação na construção do grupo.

Ademais, essa habilidade permite ter uma visão mais abrangente da sociedade, de suas normas, orientações, regras e objetivos e distinguir entre uma ação, suas consequências e a intenção da pessoa que a realiza.

No estágio 3, julga-se pelas intenções e ser bem-intencionado é importante para o grupo. Conforme Duska e Whelan (1994, p. 72), a orientação deste estágio concentra-se no “pensamento de que o autossacrifício é o determinante básico do bem e do mal, sendo necessário para sucesso de grupo que passa ser visto como essencial ao grupo, do ponto de vista cognitivo e afetivo”. É o que se pode observar nas disposições dos adolescentes e jovens quando se reúnem em grupos, associações, agremiações. Eles demonstram sua capacidade de integração e construção do grupo, mesmo quando isso exige sacrifícios e superações.

A forma egocêntrica concreta, pragmática e fixada na dimensão física do estágio 2 passa por um deslocamento para a busca de um prazer psicológico, obtido pela aprovação social. Ser útil aos outros, gentil, respeitoso é a maneira mais indicada para se obter tal aprovação e o sentimento de bem-estar, pois a pessoa depende do grupo e da aprovação deste para reforçar sua autoestima e autoimagem.

É o estágio vivenciado pela maioria dos adolescentes e dos jovens. A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a adolescência em duas fases, dos 10 aos 16 anos e dos 16 aos 20. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, Lei Nº. 8.069, de 13/07/90) situa a adolescência dos 12 aos 18 anos de idade. É neste período que, normalmente, as pessoas vivenciam as características deste estágio.

Os dados desta pesquisa reafirmam que 5 (29,40%) dos sujeitos pesquisados foram identificados no nível convencional, estágio 3. A análise de suas respostas demonstra que as justificativas apresentadas correspondem ao estágio das expectativas e conformidades interpessoais. São pessoas que, apesar da idade cronológica

indicar a possibilidade de estar em estágios de desenvolvimento moral mais avançados, ainda apresentam justificativas tendo como critérios os interesses interpessoais mútuos de manter as relações de confiança, lealdade e bem-estar. Apresentam argumentos para as posturas profissionais em termos econômicos e garantias dos interesses individuais. Reforçam o cumprimento da lei e da ordem, tendo em vista as relações intersubjetivas de lealdade e confiança mútua do grupo ao qual pertencem, a instituição de ensino.

Para ilustrar este estágio, Kohlberg (1992, p. 191) apresenta a resposta de Joe, um garoto aos 16 anos, para este estágio moral:

P. Por que não se deve roubar nos armazéns?

R. É uma questão de lei. Uma de nossas regras é tentar ajudar a proteger todo o mundo, proteger a propriedade e não somente proteger o armazém. É algo que nossa sociedade necessita. Se não tivéssemos estas leis, as pessoas roubariam, não teria que trabalhar para viver e toda nossa sociedade perderia sua estabilidade.

E também a resposta ao Dilema de Joe, na relação com o pai:

P. Por que se devem cumprir as promessas?

R. A amizade se baseia na confiança. Se não se pode confiar em uma pessoa não há forma de se tratar com ela. Uma pessoa deve ser tão digna de confiança quanto possível, porque as pessoas se recordam disso e vão respeitá-la mais e ela passa a confiar em você. (KOHLBERG, 1992, p. 192).

O foco da justificativa está em manter a harmonia entre o pai e o filho e dar uma boa impressão à sociedade. A resposta é dada na perspectiva de membro da sociedade “nós como membros da sociedade”. Ao atender às expectativas do estágio 3, a pessoa passa a assumir as intenções dos membros de seu grupo, superando os interesses individuais ou de troca instrumental do estágio anterior.

No estágio 3, a sociedade se torna a entidade natural e exige a assunção de determinados papéis, que seus membros devem exercer. A pessoa egocêntrica do estágio 2 socializa-se em sua perspectiva cognitiva de superar-se a si mesmo e assumir um papel no grupo e ser por ele aprovado no cumprimento de tal função. No entanto, os ideais do estágio 3 ainda são ingênuos e estereotipados, o que gera conflitos cognitivos, afetivos e comportamentais.

Em termos cognitivos, como compreender os conceitos diferentes das pessoas do grupo? Como conciliar os sentimentos dos integrantes do grupo? Como atender às expectativas diferentes dos integrantes do grupo? E como se comportar se há

papéis conflitantes, que requerem linhas de ação opostas entre si? Essas questões somente serão resolvidas no estágio 4, onde se busca a preservação do sistema social e da consciência pela assunção de normas e deveres comuns.

Na configuração do estágio 3, permanecem essas e outras dificuldades. Nem todos os integrantes atendem às expectativas do grupo ou não cumprem seu papel social, o que pode provocar um sentimento de perplexidade uns com os outros, de crítica negativa ou punição aos faltosos. É o caso do Dilema de Joe (APÊNDICE E, p. 269), onde o pai não deveria pedir o dinheiro, mesmo assim o fez. Seguem respostas, que expressam a perplexidade e o conflito:

P 26. O pai tem o direito de dizer que Joe lhe dê o dinheiro?

S 13. Não. O papel do pai é educar o filho e não explorá-lo. Achei muito interessante a proposição de que o lazer do filho poderia ocorrer caso ele trabalhasse, ou seja, havia um aspecto educacional bastante importante no acordo inicial. No entanto, ao romper com o contrato inicial, o pai está demonstrando não cumprir acordos, nem respeitar os direitos do filho. Isso em minha opinião seria altamente negativo para a educação do Joe.

S 15. Sim, pois é o responsável pelo menor.

S 17. Não. A pescaria não justifica o ato do pai descumprir uma promessa. Até que fosse uma necessidade mais importante para a família, saúde.

E sobre a promessa do pai a Joe de ir ao acampamento caso conseguisse o dinheiro, as respostas demonstram a perplexidade e o conflito existente. O conflito está no fato de perceber que ambos não cumprem o papel e os acordos predeterminados:

P 29. O pai prometeu a Joe que poderia ir ao acampamento se conseguisse o dinheiro. Esta promessa é importante nesta situação?

S 13. Certamente a quebra da promessa iria abalar profundamente o relacionamento de ambos. Possivelmente, o filho deixaria de acreditar nas promessas do pai, bem poderia passar a omitir do pai a obtenção de dinheiro em futuros trabalhos.

S 15. Não, ele não deve negar em dar o dinheiro ao pai, pois sendo menor de idade, deve prestar contas ao seu pai; foco na obediência ao pai por ser menor.

S 17. Sim. É uma combinação/compromisso mútuo entre pai e filho, sendo que o pai deveria respeitar a sua palavra.

As respostas do S 15, ao Dilema de Heinz (APÊNDICE E), “não há outra escolha, infelizmente deve roubar [...] pelo fato de estarmos presos no nosso bem-estar, à nossa família”, revelam a conformidade com as perspectivas socialmente aceitas e que procura manter:

P 1. Heinz deve roubar o remédio?

S 15. Sim. Infelizmente, o esposo da doente deve roubar o remédio, pois, quando somos submetidos a esse tipo de escolha nada mais nos resta a fazer. É praticamente impossível uma pessoa ver um ente querido – como pessoa morrendo e saber que existe alternativa, algo que possa salvar sua vida e nada fazer. Infelizmente ele deveria roubar. O paradoxo da questão é que sabemos que pessoas morrem pelos mais diversos motivos na nossa sociedade, até mesmo por coisas banais, e mesmo assim não fazemos nada. O problema talvez seja o fato de estarmos muito presos no nosso bem-estar, da nossa família, e não termos essa mesma leitura para a sociedade como um todo. Parece-me que são sintomas da época em que vivemos.

Para a pergunta “como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?”, a resposta do S 13 revela em sua resposta de que uma boa decisão moral é quando não se causa prejuízo aos outros ou não se sente culpado. Aqui se observa que o sentimento de estar bem no grupo, não se sentir culpada é que justifica a forma de pensar e agir.

Como se afirma na fundamentação antropológica, o elemento afetivo é determinante para a interpretação racional e para o processo decisório. Isto é, a partir do conteúdo das emoções e sentimentos, são elaborados os conceitos e deliberadas as ações. O conteúdo da resposta do caso S 17 é de não prejudicar outras pessoas e se manter no nível de respeito aos outros e à lei:

P 23. Como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?

S 8 Acho que se sabe que se chegou a uma boa decisão moral quando esta não afeta ou agride o estabelecido.

S 13. A rigor eu diria que uma boa decisão moral é aquela que não causa prejuízo a si mesmo nem a terceiros, ou que pelo menos a pessoa não se sente culpada pela decisão tomada.

S 15. Quando há equidade nas nossas atitudes. Deve estar de acordo com o que é lícito para aquela sociedade e para a nossa consciência - indivíduo.

S 17. Quando a minha decisão não prejudica alguém, quando respeito à lei e aos outros.

Em relação à pergunta P 5 “supõe que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho. Ele deve roubar o remédio também para um estranho?”, as respostas acompanham as justificativas do consenso social e das perspectivas de “ajudar aqueles que possuem algum tipo de relação mais próxima” (S 13), “somos intimados a tomar essas atitudes quando se trata de algo que nos toca

diretamente, pensando em nós, em nossos familiares e não no social” (S 15) ou “no ato de humanidade” (S 17):

P 5. Supõe que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho. Ele deve roubar o remédio também para um estranho?

S 8. Não. Dificilmente ele iria fazer isso, pois não teria um envolvimento afetivo forte.

S 13. Não. Creio que mesmo a um estranho a sociedade espera que não viemos as costas, mas certamente todos acabam se empenhando mais em ajudar aqueles que possuem algum tipo de relação mais próxima. Se considerei que o roubo devesse ser evitado para a esposa, certamente para um estranho os argumentos seriam praticamente idênticos. Considera o roubo ilegal e imoral.

S 15. Não. Esse é o paradoxo que falávamos anteriormente. Toda vida humana é importante e deve ser preservada, mas se formos utilizar destes meios como algo ordinário, pois diariamente pessoas morrem e essas mortes poderiam ser evitadas através de meios ilícitos, como o roubo, a sociedade viraria um caos, algo fora do controle do Estado. Nesse sentido, me parece que somos intimados a tomar essas atitudes quando trata-se de algo que nos toca diretamente, pensamos em nós e nossos familiares e não no social. O que é horrível, mas é assim que funciona.

S 17. Sim. Salvar um ser humano mesmo sendo um estranho é um ato de humanidade.

Destacam-se algumas situações apresentadas no Dilema de Joe (APÊNDICE E) em que é necessário cumprir os acordos e compromissos estabelecidos entre o pai e o filho, confirmando as perspectivas de se manter a confiança, as boas relações entre eles e não cair no descrédito:

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 8. Porque são promessas. É importante para formação do filho, no caso apresentado.

S 13. Cumprir uma promessa é importante, pois as pessoas depositam esperanças em promessas e contam que elas serão cumpridas. Caso isso não ocorra, a confiança depositada na pessoa ficará abalada. Será difícil acreditar em novas promessas, p.ex. Quando for um contrato ou convênio seria ainda mais importante pois ambas partes sabem..

S 15. Devem ser cumpridas caso contrário não poderíamos mais confiar uns nos outros – um compromisso pessoal.

S 17. Sempre que se faz uma promessa devemos cumprir, para não cair no descrédito e honrar as nossas ações, compromisso pessoal consigo mesmo; também ser um exemplo para os filhos.

E sobre a preocupação que o pai deve manifestar em relação ao filho, percebe-se a necessidade da formação sólida. Destaca-se, também, a preocupação com a dimensão física e o atendimento aos desejos do filho, bem como a boa relação de confiança entre eles:

P 32. Qual é o aspecto mais importante pelo que o pai deveria se preocupar em relação ao seu filho?

S 13. Dar uma formação moral sólida, dar o valor ao trabalho, dar valor a promessas... tudo isso reforçando que o bom relacionamento pai-filho pressupõe confiança e companheirismo. Desrespeitar a promessa equivale a não respeitar este relacionamento.

S 15. Com a sua saúde física e mental – completa.

S 17. O desejo do filho de ir ao acampamento e o esforço para conseguir o dinheiro. Foco no filho e seu desejo e esforço. O filho é importante em seu desejo e esforço.

As justificativas sobre “qual o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao pai” reafirmam as perspectivas de cumprir o que se prometeu e de manter o respeito e amor um pelo outro, em termos físicos (o dinheiro) e psíquicos (a felicidade):

P 34. Qual é o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao seu pai?

S 13. Tentar cumprir promessas e suas obrigações morais, mas acima de tudo respeitá-lo, amá-lo e tentar contribuir para a felicidade do pai sem que para isso o filho precise ser infeliz. Este balanço deve ser a chave do relacionamento pai-filho.

S 15. Penso que seja o amor e o reconhecimento de que o pai, mesmo ao tomar atitudes que o filho não gosta, está a fazer pensando no seu bem-estar, na sua integridade.

S 17. Amor e respeito.

As respostas realçam a boa relação que deve existir entre o pai e o filho, baseados no amor e respeito, onde cada um cumpre sua função, no entanto, com a expectativa de que ambos estejam bem e felizes.

Nas descrições que seguem, dos sujeitos S 5 e S 8, trazem os conteúdos referentes à confiança, amizade e respeito e às perspectivas de manter os acordos mútuos:

P 32. Qual é o aspecto mais importante pelo que o pai deveria se preocupar em relação ao seu filho?

S 5. Com a questão da confiança. Numa próxima, o menino não trabalharia para ganhar uma determinada quantia para, assim, fazer o programa. Fizeram um acordo, não iria acreditar nem agir.

S 8. Que o pai cumpra o que prometeu, visto que ele ganhou o dinheiro trabalhando.

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 5. Com base na amizade, confiança, respeito, pois considera o pai um modelo.

S 8. Não deve haver autoridade impositiva do pai e sim formação e orientação.

P 35. Voltando ao dilema: Qual é a maneira mais responsável de agir de Joe?

S 5. Explicar ao pai que “ir ao acampamento” é importante, é um sonho. Se a família precisa do dinheiro para uma necessidade ele abriria mão do passeio, mas não para um jogo do pai.

S 8. Não dar o dinheiro ao pai, visto que é para uma pescaria, e não para algo importante. Para o filho o importante foi buscar e conseguir o dinheiro.

O diálogo do S 4 refere-se à expectativa de estar bem consigo e ser acreditado pelos demais:

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 4. Ficar bem consigo e ser acreditado pelos demais.

P 31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

S 4. Sim. Sobretudo para nossa consciência; um compromisso pessoal, “dormir bem”.

P 34. Qual é o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao seu pai?

S 4. Que ele – o pai não estrague seus sonhos. Pode provocar frustrações no filho.

Os conteúdos e justificativas do S 6 são no sentido de fortalecer a autoridade responsável do pai, honrar o pai:

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 6. Uma autoridade responsável, de cuidar, amparar, ensinar e formar o caráter.

P 34. Qual é o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao seu pai?

S 6. Honrar o pai.

P 35. Voltando ao dilema: Qual é a maneira mais responsável de agir de Joe?

S 6. Dar o dinheiro, mas observar que a atitude que o pai está tomando não está correta.

Percebe-se que o seu conteúdo é de buscar estar bem na relação pai e filho, em alguns momentos por medo do castigo ou pela autoridade do pai, cumprir mutuamente as promessas. As expectativas são de garantir as intenções interpessoais do pai e do filho, principalmente da educação deste em sua autonomia e desejo de buscar e conseguir o que deseja.

A partir do dilema do Dr. Jeferson (APÊNDICE E, p. 269), destacam-se situações do nível convencional, do estágio 3. Sobre a pergunta “se o doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?”, algumas respostas representam expectativas de ser solidário com o sofrimento, amenizar a dor, “ser humano”:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

S 13. Sim. Ainda que sob o risco de ser indiciado criminalmente, me parece desumano deixar uma pessoa sofrendo. Sei que a eutanásia é um crime em todo o mundo, pois não deixa de ser homicídio, mas é muito difícil assistir alguém em dor, sabendo que não há chance de recuperação.

S 15. Não, pois estará agindo contra a lei.

S 17. Não por que a profissão de médico é para salvar vidas e não para tirá-las.

P 37. É realmente bom ou mau dar à mulher a medicação para morrer?

S 13. Bom. Pergunta complicada de ser respondida... mas creio que é muito mais humano permitir que a pessoa morra com dignidade a ficar sofrendo por vários meses. Ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém. Neste caso se está permitindo que alguém não tenha dor.

S 15. Seria bom para ambos, pois iria acabar com o sofrimento dos dois.

S 17. Mau. Para o médico deve ser mau, pois ele não está conseguindo curar a pessoa e matá-la não deve ser nada fácil. O médico não pode deliberar sobre a vida da pessoa. Deve fazer de tudo para amenizar a dor.

A justificativa de dar a medicação mesmo “sob o risco de ser indiciado criminalmente” (S 13) representa uma razão de ação por um sentimento de medo do castigo (estágio 1). Por outro lado, a resposta manifesta o sentimento de que “é muito difícil assistir alguém em dor” (S 13), como compaixão pelo sofrimento alheio. Uma forma de julgar e agir pelo sentimento, que brota da relação empática afetiva mútua entre as pessoas. Nesse caso, uma necessidade de conforto e compaixão pela situação de dor causada pela doença.

Quanto à maneira mais responsável de atuação do médico, sobressai a atitude de “humanidade de acabar com o sofrimento” (S 13), “cumprir a lei como síntese dos costumes e normas” (S 15) e “cuidar da mulher até o final da vida” (S 17):

P 47. Pensando no dilema, qual é maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?

S 13. Responsável certamente é não praticar eutanásia. A atitude mais “humana” seria acabar com o sofrimento da paciente

S 15. A maneira mais responsável é cumprir a lei. Como expressão da síntese dos costumes e das normas.

S 17. Continuar tratando a mulher até o final da sua vida.

Encontram-se pessoas que se manifestam com critérios convencionais, mas com justificativas entre os estágios 3 e 4. São conceitos, justificativas em termos do estágio 3, centrados em si, buscando manter sua identidade, autoestima e autoimagem, mas também com uma visão da transcendência desses valores apoiados no sistema social, no grupo, com evolução do terceiro para o quarto estágio.

Algumas respostas de sujeitos apresentam justificativas, que compreendem conteúdos do estágio 3, mas também da preservação do sistema social e da consciência, do estágio 4. Veja-se que S 13 responde com justificativas de não praticar a

sentença de morte em nenhuma circunstância, como defesa da vida, mas também para “acabar sua dor” ou por “sentimento de culpa” são justificativas que remetem ao estágio 3. As outras razões dizem que “são contra a pena de morte, pois não se pode tirar a vida de uma pessoa” (S 17):

P 53. Para você, em que situações se deveria aplicar a pena de morte para alguém.

S 13. Eu, não concordo com a sentença de morte em nenhuma circunstância. Sei que isso parece conflitante com o fato de ser a favor da eutanásia... no caso da paciente, ela tomou uma decisão de acabar com sua dor, pois sabe que morrerá em breve de qualquer modo. No caso de um criminoso, quem somos nós para decidirmos sobre a vida de outra pessoa? Não creio que possamos decidir pela morte de outra pessoa, pois sempre há o risco de alguém que foi julgado culpado, de fato não o ser.

S 15. Nunca, sou contrário a pena de morte.

S 17. Jamais poderemos sentenciar uma pessoa à morte. Não se pode tirar a vida de uma pessoa.

Ao considerar o Dilema do Dr. Jeferson e responder sobre o que é mais importante que o juiz deve fazer, as justificativas se referem para a “aplicação do código penal, com atenuantes” (S 13), “condenar apoiado no consenso da legislação específica” (S 15) e “aplicar a pena” (S 17), considerações que se referem à preservação do sistema social, com atenuantes:

P 55. Voltando ao dilema. O que você acredita que é o mais importante que o juiz deve fazer?

S 8. Condená-lo, com uma pena condizente com a situação, isto é, que ele não teve a intenção de matar.

S 13. O juiz deve aplicar o código penal, mas deve buscar atenuantes, pois ele não tentou realizar um crime hediondo.

S 15. Condenar o Dr. Jéferson, pois ele não pode agir ao seu bel prazer, ou simplesmente acatando o pedido dos outros, por mais que ele seja solidário a eles; caso contrário seriam abertos precedentes para a banalização da eutanásia sem que houvesse um consenso e uma legislação específica para isso.

R 17. Deve aplicar uma pena ao Dr. Jéferson para que este reflita sobre a sua atitude e não volte a cometer novamente a mesma ação.

Essa relação de conteúdo e justificativas entre os estágios 3 e 4, também, pode ser percebida nas respostas do S 5, para o Dilema de Heinz, onde há perspectivas interpessoais, do estágio 3, mas também justificativas da preservação do sistema. “É preciso salvar uma pessoa da família e fazer o melhor para ela e para seu grupo” (estágio 3), mas também é “necessário fazer todo o possível para obedecer à lei” (estágio 4):

P 3. Heinz tem o dever ou a obrigação de roubar o remédio?

S 5. Sim. É preciso salvar a vida de uma pessoa que é da sua família.

P 4. Se Heinz ama sua mulher, deve roubar a medicação para salvá-la?

S 5. Sim.

P 4b. Existe uma diferença se Heinz gostasse de sua mulher?

S 5. Não tem relação com amor (que pode tomar o ato mais necessário), mas com zelar pelas pessoas de sua família, do seu grupo.

P 9. Em geral, as pessoas deveriam fazer todo o possível para obedecer a lei?

S 5. Sim. É isso, é necessário fazer sempre o melhor, todo o possível para obedecer à lei.

Nas circunstâncias do Dilema do Dr. Jéferson, as justificativas sobre dar ou não a medicação recaem sobre “coloca a profissão do médico em risco ou é contra ela” (S 5), justificativa de perspectiva de interesse pessoal, enquanto que sobre a sentença de morte a “vida é o bem maior e direito de todos”, como se refere o S 5:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

S 5. Não, pois isso colocaria sua profissão em risco e de qualquer modo logo a paciente faleceria.

S 8. Tirar a vida é contra a profissão do medico, salvo decisão oficial do paciente...

P 52. É correto dar uma sentença de morte?

S 5. Não, a vida é o bem maior, direito de todos.

S 8. Não. Pena de morte não é correto. Temos obrigação pela vida.

Da mesma forma, aqui, se percebe a evolução da visão centrada nas expectativas interpessoais ao “colocar a profissão em risco” (S 5) e o conceito da “vida como bem maior, direitos de todos” (S 5). As primeiras respostas manifestam conteúdos e perspectivas interpessoais de ser bom um para o outro, de ser membro da família, baseados na confiança, respeito (cuidado e responsabilidades mútuas), enquanto que as segundas respostas apresentam justificativas tendo em vista a obediência à lei e ao cumprimento dos acordos, compromissos e a palavra dada (perspectivas do sistema social).

Nesse sentido, pode-se reconhecer as afirmações do referencial teórico sobre a antropologia. Como as pessoas se percebem no corpo, sentem, pensam e agem. A partir dos sentimentos sobre si e de sua autoestima, estabelecem as relações intersubjetivas com os outros e assim formam sua autoimagem e deliberam sobre suas ações e comportamentos. A partir desses conteúdos, também vêm a vida, respondem aos dilemas e atuam como professores. Usam de sua autoridade como educador e formulam, pensam e decidem a relação com os alunos.

Nas respostas analisadas, observa-se a relação entre o sentir-se, pensar e agir, formulando a inter-relação dos sentimentos, com a forma de pensar e agir. Elas refletem as expectativas pessoais e interpessoais de, como professores, serem bons uns para com os outros, de manterem a confiança, a lealdade, os compromissos e acordos baseados nos conteúdos afetivos elaborados a partir da relação intersubjetiva e não a partir de valores e princípios educacionais objetivamente estabelecidos.

As normas e operações de justiça, neste nível, são entendidas a partir das concepções internas de seus membros e sentidas como obrigatórias para seus membros. Aplica-se, neste caso, na relação pedagógica de educador e educando. As operações de reciprocidade são percebidas como obrigação de retribuir gratidão e lealdade.

A justiça de equidade está fundada na empatia das boas intenções socialmente reconhecidas. A operação prescritiva é da “regra de ouro”, de procurar o bem-estar mútuo.

A operação de universalidade expressa a intenção de tornar as normas e comportamentos comuns entre os membros do grupo.

A justiça distributiva apresenta-se como operações de igualdade e equidade de interesses mútuos no processo educativo.

A justiça corretiva dá relevância aos motivos e intenções pelos quais as pessoas agem no grupo, isto é, estabelecer relações de bem-estar mútuos entre professores e alunos e a partir dessa perspectiva proceder as exigências mútuas.

A justiça comutativa requer que as pessoas vivam segundo uma ideia socialmente compartilhada de seu papel protetor e benevolente uns com os outros.

As percepções de justiça aparecem nas justificativas descritas, que reforçam a função harmonizadora, disciplinadora das regras, a presença de castigos atenuantes ou de sentimentos de culpa, que corroboram aspectos do conceito de justiça do estágio 3. Assim, o participante S 13 apresenta conceitos e justificativas desse estágio:

P 15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

S 13. Sim, infelizmente é preciso algum tipo de medida disciplinadora para que as regras sejam respeitadas

P 16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

S 13. O castigo em si deve ser proporcional ao tipo de lei violada e ao contexto em que ele se deu. Então, sim o juiz tem obrigação de exercer a lei,

porém deve considerar na hora de aplicar o “castigo” os fatores atenuantes (réu primário, ausência de violência durante o furto, etc).

P 23. Como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?

S 13. A rigor eu diria que uma boa decisão moral é aquela que não causa prejuízo a si mesmo nem a terceiros, ou que pelo menos a pessoa não se sente culpada pela decisão tomada.

P 26. (Sobre o Dilema de Joe) O pai tem o direito de dizer que Joe lhe dê o dinheiro?

S 13. Não. O papel do pai é educar o filho e não explorá-lo. Achei muito interessante a proposição de que o lazer do filho poderia ocorrer caso ele trabalhasse, ou seja, havia um aspecto educacional bastante importante no acordo inicial. No entanto, ao romper com o contrato inicial, o pai está demonstrando não cumprir acordos, nem respeitar os direitos do filho. Isso em minha opinião seria altamente negativo para a educação do Joe.

P 55. (Sobre o dilema de Jeferson) O que você acredita que é o mais importante que o juiz deve fazer?

S 13. O juiz deve aplicar o código penal, mas deve buscar atenuantes, pois ele não tentou realizar um crime hediondo.

As respostas evidenciam normas e operações de justiça “de medidas disciplinadoras”, “conforme o contexto em que ele se deu, com atenuantes”. A “boa decisão moral é aquela que não causa prejuízo a si, nem a terceiros, ou que a pessoa não se sinta culpada”.

O S 15, entre outras respostas, reforça o sentimento de culpa e necessidade da autoimagem socialmente reconhecida como argumentos para agir. Um argumento que revela uma justiça equitativa baseada na empatia social:

P 4. Se Heinz ama sua mulher, deve roubar a medicação para salvá-la?

S.15. Sim, deve roubar a medicação, pois se não o fizer será culpabilizado pelos que o cercam de não ter feito tudo o que podia para salvá-la, até mesmo roubar. Além disso, como já disse, não conseguiria viver com essa marca tão profunda na sua vida. Parte social – referência aos que o cercam.... e o valor da vida em si.

P 8. O fato de Heinz roubar é contra a lei? Roubar é moralmente errado?

S 15. Sim, é contra a lei e com certeza ele iria se culpar também pelo roubo, moralmente é errado.

P 10. Como se aplica isso no caso de Heinz?

S 15. Trata-se de um caso extremo, ele foi movido pelo sentimento de preservação de um ente querido e talvez para tentar pagar pela culpa de ter cometido um crime, o roubo, devesse entregar-se a polícia.

O S 17 afirma que uma pessoa deve ser castigada por justificativas de justiça corretiva baseada no castigo como forma de controle social ou que se deve cumprir as promessas para não perder o crédito dos outros:

P 17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

S 17. Sim. Porque se não for castigado, pode ocorrer um descontrole social completo; mesmo fazendo o que a consciência mandou, mesmo assim há um conceito social do fato, que deve ser analisado pelo entorno social, “se todos vão fazer aquilo que pessoalmente está correta, a pessoa pode ir contra os outros, ou mesmo a sociedade”; pode acontecer o descontrole social.

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 17. Sempre que se faz uma promessa devemos cumprir, para não cair no descrédito e honrar as nossas ações, compromisso pessoal consigo mesmo; também ser um exemplo para os filhos.

Entre as justificativas apresentadas, alguns participantes da pesquisa revelam conceitos e perspectivas sócio-morais de justiça em seus diversos níveis de operação do nível convencional em seus dois estágios, desde a necessidade de retribuir em nível de confiança, lealdade e credibilidade social até a ideia da justiça corretiva pelos sentimentos de culpa e imagem social, que a pessoa iria manter por cometer o roubo.

Percebe-se, também, a perspectiva da universalidade da intenção quando diz “se todos vão fazer aquilo que pessoalmente está correta, a pessoa pode ir contra os outros, ou mesmo a sociedade” (S 17). Da mesma maneira, reafirma a intenção da justiça corretiva quando diz que uma “boa decisão moral é aquela que não causa prejuízo a si mesmo, nem a terceiros, ou que pelo menos a pessoa não se sente culpada pela decisão tomada” (S 13).

Como prática da formação do desenvolvimento moral, os sujeitos citados afirmam que procuram cumprir as regras, normas, horários e ao mesmo tempo promover a formação do respeito, responsabilidade e da coerência entre os alunos:

P 57. O que você faz para o desenvolvimento moral dos seus alunos?

S 13. Aspectos simples – manter as regras simples, horários, prazos, ‘se há algo para cumprir – cumprir’; outro aspecto é o respeito uns aos outros, ao aluno; cultivar a interação entre as pessoas; educar para a responsabilidade pessoal, mesmo na situação da “cola”, ou outros aspectos práticos da sala de aula e da vida profissional futura, que já se forma na sala de aula.

S 15. Procuro fazer da minha prática na universidade algo que privilegie a atuação dos acadêmicos de *maneira autônoma, crítica*, sempre promovendo o diálogo e as diferentes maneiras de interpretação do mundo. Como se trata de um curso de licenciatura, procuro sempre fazer com que percebam a importância que deve ser dada “a fala dos outros”, o saber ouvir e falar de forma franca, sem rodeios, fazendo de cada um pessoa capacitada a pensar a si mesmo e a sociedade que vive.

S 17. Respeitar os horários da instituição; cumprir o planejamento; orientações e regras na sala de aula; coerência na avaliação e estabelecer regras junto aos alunos e cumpri-las. Respeitar os alunos e as pessoas em sua individualidade e personalidade.

Tais textos revelam práticas dos professores pesquisados em termos de ação educativa. Considerando os conteúdos e justificativas expressos nas respostas, são de conteúdo de conformidade e interesses interpessoais e não por princípios institucionais ou universais da educação.

O processo de ensino-aprendizagem é uma relação dialógica, intersubjetiva e, também, de desenvolvimento da dimensão transcendente entre pessoas, que se formam e se educam mutuamente. Cabe ao educador, por sua formação e experiência, ser mais responsável e tomar a iniciativa na construção do processo formativo à luz dos valores antropológicos e éticos.

A relação pedagógica elaborada pelos professores com seus alunos, cujas respostas foram identificadas no estágio três, é uma relação da convencionalidade e conformidade de expectativas interpessoais. O conceito desenvolvido, neste estágio, é de ser considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa, confiável, leal, amável e amigo, isto é, o professor estabelece um processo de ensino-aprendizagem no qual o objetivo principal é manter o clima de bem-estar mútuo, de professor e aluno “serem bons amigos”, leais uns aos outros. Fortalecem-se a amizade e a autoconfiança.

Essa situação pode promover uma relação de aceitação tácita de conceitos e comportamentos entre as pessoas, que trazem conteúdos e experiências afetivas de insegurança, medo, sentimento de culpa, cumprimento do dever e da lei ainda por obediência heterônoma. Com essas posturas, o professor promove uma formação moral e ética de que é correto ser uma pessoa boa, que deve manter-se leal, amiga, confiável, tanto para os seus colegas como para autoridade, para manter-se as expectativas e conformidades interpessoais entre ele e seus alunos.

Além disso, é importante manter a amizade, os bons relacionamentos por eles mesmos, acima de leis, normas, contratos sociais, princípios e valores universais. Manter-se leal e fiel à sua família, ao grupo social e religioso, manter a confiança entre seus integrantes faz parte da responsabilidade e da assunção de papéis familiares, sociais e religiosos. Mas não podem permanecer como fortalecimento apenas de interesses e necessidades interpessoais mútuas de bem-estar pessoal e social, precisam crescer tendo em vista os objetivos dos outros estágios, a preservação do sistema do contrato social, bem como o pensar e agir tendo em vista os princípios e valores universais.

Esses conceitos foram mais evidentes nas respostas sobre o Dilema de Joe, quando os sujeitos tiveram de manifestar suas justificativas sobre a relação de Joe com seu pai. Muitos denotam o fortalecimento da filiação e da boa relação a ser estabelecida entre Joe e seu pai, a partir da interação dos sentimentos mútuos, baseados na obediência ao pai e em ser bom filho, por parte de Joe.

É o tempo da identificação de professores e alunos como grupo, como “comunidade de ensino e aprendizagem”, onde todos procuram estabelecer relações mútuas para garantir a amizade do grupo, da turma, da sala de aula. Reforçam-se mais as relações de lealdade, confiança entre professores e alunos do que o esforço em buscar atender aos objetivos propostos pelo programa do curso. Sacrifica-se a atenção pela melhoria de aprendizagem pelo clima de harmonia e bem-estar entre todos.

São mais significativas as relações de convivência entre os membros da sala de aula do que a busca do conhecimento e do crescimento profissional. As memórias de formaturas relembram muito mais esse tipo de convivência do que o crescimento no processo de aprendizagem e a consecução do objetivo do curso como profissional. Nesse sentido, os alunos, normalmente, estão inseridos neste estágio de desenvolvimento moral.

Estágio 4 – Da preservação do Sistema Social e da Consciência

No estágio 4, a pessoa busca a preservação do sistema social e da consciência acima dos interesses específicos da sintonia afetiva de lealdade e confiança com o grupo, típicos do estágio 3. No estágio 4, o correto é cumprir os deveres e direitos sociais estabelecidos, com a preocupação de contribuir para o estabelecimento da sociedade.

As justificativas acentuam a importância de manter o funcionamento do sistema social e de que todos se esforcem para cumprir seus deveres nele. A perspectiva sócio-moral é de uma pessoa que pensa e age em termos de pertencer e cumprir seus deveres e obrigações sociais e esperar que todos, também, façam o mesmo.

A pessoa adota a perspectiva do sistema social do qual participa: sua instituição, associação civil, profissional ou religiosa. Para Duska e Whelan (1994, p.75), a pessoa vê a sociedade como um sistema de regras, leis e de autoridades consideradas fixas e legítimas, com a perspectiva de que qualquer desvio leva ao caos social. As relações de lealdade e confiança entre as pessoas, que davam sustentabilidade às relações do estágio 3, são superadas pelas orientações estabelecidas a partir de normas e leis socialmente aceitas.

O comportamento legal e justo consiste no cumprimento dos próprios deveres à luz das orientações e normas sociais. É o estágio da reverência à lei e à autoridade legítimas, sendo ambas vistas como garantia da paz, da ordem e dos direitos individuais, onde ninguém é maior do que a lei e todos estão submetidos a ela.

Enquanto no estágio 3 a valorização estava no senso de lealdade mútua e do atendimento das expectativas do grupo, no estágio 4, o cumprimento da lei é visto como garantia da ordem social. No caso do dilema de Heinz, o juiz tem a responsabilidade de condenar, de cumprir a lei para garantir a ordem social. O mesmo ocorre no dilema de Joe e do Dr. Jeferson, não há concessões nem gratificações, mas o legítimo cumprimento da lei.

A lei e a autoridade orientam a atitude ética e dão garantia à ordem social. Somente no nível pós-convencional a pessoa passa a analisar as razões e os princípios, que fundamentam a legislação estabelecida. Agora é uma aceitação pura e simples da lei e da autoridade como fontes de organização e sustentabilidade da ordem social. As respostas aos dilemas morais são no sentido de que roubar é errado e não se perdoa, pois perdoar pode significar uma abertura à anarquia. No entanto, a pessoa que já se aproxima do estágio 5, admite que roubar é contra a lei, mas pode explicar a atitude de Heinz de roubar o remédio, pois antecipa que o valor da vida é um valor independente, que justifica o roubo.

Para entender o raciocínio do estágio 4, deve-se distinguir entre forma e conteúdo. Hersh, Paolitto e Reimer (1998, p. 66) apontam que a forma de justificar o raciocínio deste estágio está fundamentada na defesa da lei. No entanto, esta lei pode apresentar conteúdos de diferentes níveis, conforme os elementos antropológicos, sociais e espirituais presentes na expressão da lei.

Assim, no dilema de Heinz, pode-se justificar a ação pela obediência à lei de não roubar, mas também apresentar como razão o dever de salvar a vida de uma

pessoa que está morrendo. A forma de justificação é a mesma (obediência e defesa da lei); já o conteúdo (o que se valoriza) é diferente.

Da análise das respostas dos entrevistados, 6 (35,30%) são identificados no estágio 4, do nível convencional. A análise e a categorização das respostas para a certificação dos conteúdos e justificativas, deste estágio, são realizadas na sequência.

Respostas ao Dilema de Heinz (APÊNDICE E) descrevem justificativas no sentido de preservação do sistema social e da consciência.

O S 3 responde que não deve roubar, com as seguintes justificativa:

P 1. Heinz deve roubar o remédio?

S 3. Não deve roubar o remédio porque há um consenso social e cultural de não roubar. Deveria buscar outras formas de conseguir o dinheiro. Se não conseguisse, colocar a saúde da mulher nas mãos de Deus. Não está dito que ela ficaria curada caso tomasse o remédio.

P 8. O fato de Heinz roubar é contra a lei? Roubar é moralmente errado?

S 3. Sim. É contra nossa lei, a lei dos homens. Moralmente é errado se prejudica a outra pessoa.

P 9. Em geral, as pessoas deveriam fazer todo o possível para obedecer à lei?

S 3. Sim. Muitas não estão de acordo com o nosso nível de desenvolvimento da moral, ultrapassadas, em desacordo com condutas éticas. Neste caso, é de se pensar.

Pelas respostas, o respondente acentua o fato de tornar o fato público para atrair o apoio das pessoas.

Para o S 5, as justificativas afirmam que não deveria roubar para um estranho, considerando que não pode agir contra a lei:

P 5. Supõe que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho. Ele deve roubar o remédio também para um estranho?

S 5. Não. Teoricamente deveria, mas não o fará, pois quando alguém toma uma atitude contrária à lei e tem consciência disso está se aviltando e só o faria para salvar alguém muito próximo. Teoricamente deveria, mas que pensa que Heinz não o faria, pois pode trazer algumas complicações.

Na sequência, as respostas retomam as considerações da “realidade social em que vive” (S 5) e “tem sentido proteção da sociedade [...] servindo-se da lei como instrumento norteador de uma conduta eleita pela sociedade” (S 7):

P 15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

S 5 Sim. Mas essa punição deve considerar a realidade social em que vive a pessoa envolvida em determinado delito, com penas atenuantes.

S 7. Considerando que o caráter da pena tem sentido proteção da sociedade, quanto aos seus valores morais, mas, também, tem sentido pedagógico, pois visa a servir de elemento de recuperação do condenado.

P 16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

S 5. Essa é a atitude que defendo, aliás hoje comum entre os juizes, julgar tendo em vista os fatos, as leis e os valores.

S 7. Ele deve considerar todos os elementos antes apontados, servindo-se da lei como instrumento norteador de uma conduta eleita pela sociedade como correta, adotando a melhor decisão para o caso concreto. Não deve desconsiderar o delito cometido, mas deve minorar os efeitos legais decorrentes, compreendendo a situação como um todo, inclusive e principalmente, levando em conta os valores envolvidos no caso.

Essas respostas expressam conteúdos, que dizem respeito a manter o bem-estar da sociedade ou do grupo, a cumprir as leis onde se está inserido, a ser penalizado de forma atenuante ou, ainda, a manter os valores e compromissos sociais.

As justificativas são de procurar manter tal forma de sociedade, a lei, “a lei dos homens”. As expectativas projetam uma sociedade na qual se busca o consenso social e o reconhecimento das pessoas, tanto sobre a prática boa da lei, como a superação da autoimagem negativa das pessoas.

As respostas que seguem do S 6, apesar dos conflitos e perplexidades criados, buscam identificar o cumprimento da relação de autoridade entre pai e filho, como elemento importante da relação social. Também ressaltam a obrigação do cumprimento das promessas como fonte de estabelecimento da relação:

P 26. O pai tem o direito de dizer que Joe lhe dê o dinheiro?

S 6. Sim. O pai tem autoridade sobre o filho. Isso lhe dá direito. Mas não é uma atitude ética.

P 27. O fato de dar o dinheiro ao pai significa ser bom filho?

S 6. Sim. Em termos de reconhecer a autoridade do pai e obedecê-lo.

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 6. Para que aqueles para quem fizemos promessas não entrem em dilemas morais, como Joe.

P 32. Qual é o aspecto mais importante pelo que o pai deveria se preocupar em relação ao seu filho?

S 6. Dar o exemplo. Cumprir a sua promessa a fim de que o filho aprendesse a fidelidade.

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 6. Uma autoridade responsável, de cuidar, amparar, ensinar e formar o caráter.

As respostas do S12 revelam a relação de atendimento dos interesses mútuos entre pai e filho, para superação do medo, da frustração, isto é, Joe deve ser

um bom filho. São substratos do estágio 3. Além disso, indicam que se deve cumprir as promessas, atender à consciência pessoal:

P 27. O fato de dar o dinheiro ao pai significa ser bom filho?

S 12. Não. Pode significar medo, pode significar um alto grau de renúncia, pode significar fraqueza em lutar pelo que quer. Parece-me que não significa bondade.

P 28. O fato de Joe ter conseguido o dinheiro por si mesmo, é importante nesta situação?

S 12. Não. O que importa aqui é que o dinheiro era de Joe (autonomia do dinheiro do Joe) e que o mesmo estava destinado a algo muito importante para o menino.

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 12. Promessas foram feitas para serem cumpridas. Quando não cumprimos as promessas geramos sentimentos de frustração, raiva e impotência o que pode ser muito danoso para a formação da consciência do indivíduo.

P 31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

S 12. Sim. Nesta circunstância a promessa não deve ser algo tão comprometedor que nos impeça de cumpri-la. E, além disso, cumprir a promessa tem a ver com a minha consciência e não com o que o outro vai ou não pensar a meu respeito.

P 32. Qual é o aspecto mais importante pelo que o pai deveria se preocupar em relação ao seu filho?

S 12. A preocupação do pai deve ser o de dar bons exemplos, cumprir com suas promessas, pois ele influencia muito na formação moral e na consciência do filho.

O S 14 formula suas justificativas no sentido de manter a autoridade do pai como fonte de estabelecimento das normas e atitudes, que exigem do filho, também, o cumprimento das suas obrigações para com o pai:

P 31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

S 14. Sim. Ao assumir uma postura que se supõe ser a correta, deve-se defendê-la dentro do possível, sob pena de se perder a credibilidade. Ao cumprir promessa busca ser fiel a si mesmo, não apenas ao público, social.

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 14. O pai deve ser sábio – atitudes correta, respeito entre ambos, confiança, educação - o suficiente para que o filho possa tê-lo como exemplo de pessoa.

P 34. Qual é o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao seu pai?

S 14. O filho deve respeitar seu pai acima de tudo.

P 35. Voltando ao dilema: Qual é a maneira mais responsável de agir de Joe?

S 14. Joe deveria procurar argumentar em seu favor junto ao pai lembrando-o de sua promessa e de sua decepção com relação ao fato. Entretanto, isto não poderia causar um rompimento na relação entre pai e filho.

Na análise das respostas ao Dilema do Dr. Jeferson, a reflexão do S 3 apresenta justificativas no sentido do juramento profissional e da consciência moral:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

S 3. Não. Por causa do juramento que fez na sua profissão.

P 38. A mulher tem o direito de tomar a última decisão?

S 3. Sim. A consciência moral é dela, o caso vai incidir somente sobre a vida dela.

Na situação descrita pelo S 4, encontram-se aspectos de interesses mútuos e do sistema social “amparar-se em procedimentos prescritos pelos órgãos competentes”, conforme as respostas:

P 42. Existe alguma forma pela qual a pessoa tem obrigação ou dever de viver quando não quer, quando quer cometer suicídio?

S 4. Sim. Em caso de suicídio, deve pensar na preservação de seus entes queridos. Em não estragar a vida de outros. (Me parece difícil opinar, porque suicídio não me parece questão moral – pois a pessoa não teria discernimento suficiente).

P 47. Pensando no dilema, qual é maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?

S 4. Proceder a aplicação do remédio, amparar-se em procedimentos prescritos e testemunhos e estar pronto para justificar seu ato perante órgãos competentes.

Para o S 5, na primeira resposta, a perspectiva da profissão é importante para o caso, enquanto que conhecer e seguir a lei e o sistema, também:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

S 5. Não, pois isso colocaria sua profissão em risco e de qualquer modo logo a paciente faleceria.

P 45. Em geral, as pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer a lei?

S 5. Sim, pois conhecem a lei não vão intencionalmente agir de modo contrário.

P 55. Voltando ao dilema. O que você acredita que é o mais importante que o juiz deve fazer?

S 5. Julgar com base no fato, na lei e nos valores, considerando que o médico tomou tal decisão por pena da paciente.

Nas respostas do S 7, as justificativas estão centradas na “conduta ética profissional”, mas também “tentar amenizar a dor do paciente”, baseadas na lei, como instrumento para estabelecer a paz e o bem para a sociedade:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

S 7. Não. O Dr. Jeferson deve adotar a conduta ética profissional que impede a que provoque a morte de alguém.

P 47. Pensando no dilema, qual é maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?

S 7. Tentar amenizar a dor da paciente, sem ocasionar-lhe riscos maiores.

P 45. Em geral, as pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer a lei?

S 7. Sim. A lei é um instrumento inventado pela sociedade para estabelecer a paz e trazer o bem para o seu interior.

As normas de justiça deste estágio apontam para a cooperação e o fortalecimento do sistema social para evitar o desacordo e a desordem.

A justiça da igualdade reforça o conceito de que as pessoas são iguais em termos de direitos e obrigações individuais e sociais; a operação de equidade alerta para as condições e necessidades dos indivíduos conforme os parâmetros de igualdade social e legal.

A operação de reciprocidade exige a reversibilidade dos direitos entre as pessoas e grupos na sociedade. A universalidade garante o respeito à lei e à integridade da organização social por todos e para todos. Na justiça distributiva, as justificativas são pelo justo equilíbrio de direitos e serviços. A justiça corretiva reforça a imparcialidade na aplicação da lei como protetora da sociedade.

Isso pode ser apreciado, conforme Kohlberg (1992, p. 582), na resposta, ao Dilema do Dr. Jeferson, à pergunta:

P. Qual seria a melhor razão para o juiz proferir a sentença?

R. Não se pode fazer exceções à lei. Isso levaria a decisões totalmente subjetivas por parte dos executores da lei.

A justiça comutativa se baseia num reconhecimento da importância dos acordos de contrato para manter em funcionamento a sociedade, ou no valor da manutenção do caráter moral, a integridade e a honra pessoal.

Para tal, Kohlberg (1992, p. 582) cita como exemplo:

P. É importante cumprir uma promessa a alguém que não se conhece bem?

R. Sim. Quem sabe mais do que manter a promessa para alguém que se conhece bem. Pois normalmente se julga um homem por suas ações em situações como esta e é muito satisfatório descrever 'como um homem de honra', ou 'um homem íntegro', nestas condições.

Em termos de normas e operações de justiça do estágio convencional, pode-se destacar algumas afirmações, que denotam aspectos dessa justiça para este estágio. A reflexão dos participantes S 4 e S 5 aponta para a ideia de justiça equitativa com conteúdos de manter a ordem e o bem-estar das pessoas na aplicação das penas atenuantes, considerando o crime cometido:

P 15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

S 4. Em geral sim. Crimes pequenos devem reverter em trabalho para sociedade. Crimes graves com detenção. Gradação das penas. As penas são sempre sociais.

S 5. Sim. Mas essa punição deve considerar a realidade social em que vive a pessoa envolvida em determinado delito, com penas atenuantes.

P 16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

S 4. Há atenuantes no caso, o que reverteria em pena mais branda.

S 5. Essa é a atitude que defendo, aliás hoje comum entre os juízes, julgar tendo em vista os fatos, as leis e os valores.

P 17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

S 4. Sim. Quando a consciência prejudica a vida da outra ou quando o “arroubo” de consciência extravasa os limites do social.

P 18. O fato de Heinz roubar é contra a lei? Roubar é moralmente errado?

S 4. Mesmo a lei, possui graduação de valores. Transgressões precisam levar em conta o motivo.

S 5. Sim. Evidente que é contra a lei, mas foi um ato moralmente necessário – uma vez que conseguiu o máximo de dinheiro possível, tentou negociar e não foi atendido pelo farmacêutico mercenário.

As afirmações levam em conta a aplicação da lei, como moralmente necessário, mas com percepção das circunstâncias nas quais estão as pessoas. Uma operação de justiça corretiva, que deve ser imparcial na sua aplicação, mas, no caso, considerando as condições especiais dos réus.

Vê-se que não é a aplicação pura e simples da lei por ela mesma, mas com análise da situação das pessoas envolvidas e do fato ocorrido. Há um esforço de garantir a universalidade da aplicação da justiça consideradas as circunstâncias concretas do evento. Ademais, os sujeitos a seguir afirmam que a justiça deve ser corretiva independente do grau de gravidade do roubo:

P 14. O juiz deve condenar ou libertar a Heinz?

S 7. O juiz deve considerar todas as circunstâncias do crime, sem afastar-se da aplicação da lei. Isso não significa que na aplicação da mesma, não deva considerar a urgência e a perspectiva desesperada do réu (além de outras circunstâncias pessoais, como antecedentes, valores envolvidos: fortuna X vida, etc), para o efeito de, talvez, minorar-lhe os efeitos da pena.

P 15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

S 7. Sim. Considerando que o caráter da pena tem sentido proteção da sociedade, quanto aos seus valores morais, mas, também, tem sentido pedagógico, pois visa a servir de elemento de recuperação do condenado.

P 16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

S 7. Ele deve considerar todos os elementos antes apontados, servindo-se da lei como instrumento norteador de uma conduta eleita pela sociedade como correta, adotando a melhor decisão para o caso concreto. Não deve desconsiderar o delito cometido, mas deve minorar os efeitos legais decorrentes, compreendendo a situação como um todo, inclusive e principalmente, levando em conta os valores envolvidos no caso

P 17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

S 7. A resposta, como as anteriores, não cabe numa observação superficial. A liberdade de consciência é um direito humano universal, mas isso não significa que as ações praticadas por todos, de acordo com suas consciências, possam ser aceitas. A liberdade é um bem da vida muito raro e a única

forma de poder ser exercida de modo mais amplo, na vida em sociedade, é com alguma limitação. Daí a lei. Ela funciona como limitadora das liberdades individuais, com a intenção de que todos possam ter maior segurança quanto ao livre exercício daquilo que consideram certo.

A sucessão de respostas do S 7 reforça a “aplicação da legislação sem deixar de analisar as circunstâncias do crime”. A intensidade da pena pode ser variada. Entre outras operações de justiça, destaca-se a da universalidade da justiça corretiva e da justiça processual nas perspectivas de seguir as leis e normas para a preservação do sistema e da sociedade.

Vejam-se respostas à mesma pergunta, se “é importante cumprir uma promessa”, sobre o Dilema de Joe:

P 31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não se conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

S 5. Sim. A palavra empenhada sempre é importante, um compromisso pessoal.

S 7. Porque elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, asentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento.

S 12. Sim. Nesta circunstância a promessa não deve ser algo tão comprometedor que nos impeça de cumpri-la. E, além disso, cumprir a promessa tem a ver com a minha consciência e não com o que o outro vai ou não pensar a meu respeito.

S 14. Sim. Ao assumir uma postura que se supõe ser a correta, deve-se defendê-la dentro do possível, sob pena de se perder a credibilidade. Ao cumprir promessa busca ser fiel a si mesmo, não apenas ao público, social.

Ressalta-se, nas respostas acima, o valor da consciência pessoal, do compromisso pessoal em vista da sociedade.

No dilema do Dr. Jeferson, as repostas são no sentido da justiça corretiva universal:

P 50. Pensando em termos de sociedade, se deve castigar as pessoas que violam a lei?

S 3. Sim. Considerando os critérios da pessoa que a violou, a pena deve ser de acordo e não igual para todos. Por ex. a mãe que roubou um pote de margarina no supermercado não pode receber a mesma pena do político que roubou o dinheiro do povo.

S 4. Sim. Em geral, os crimes são injustificáveis.

S 5. Sim, se violarem sem necessidade.

S 12. Sim. Em termos gerais devem ser castigadas, mas é muito difícil julgar sem saber do caso, seus agravantes e atenuantes. Às vezes, os erros são plenamente justificados. Por exemplo: matar em legítima defesa da vida.

S 14. Sim. As pessoas devem seguir as normas existentes desde que estas sejam aceitas pela sociedade como um todo.

Alguns conteúdos dessas respostas introduzem aspectos, que superam a aplicação pura da lei por ela mesma. Ponderam em termos de princípios e valores acima da simples aplicação da lei e do uso da autoridade, aspectos, que se aproximam da avaliação moral pós-convencional, como será abordado a seguir.

A análise das respostas, que se identificam com o estágio 4, da preservação do sistema social e da consciência, introduz a reflexão sobre a educação proporcionada com os conteúdos e expectativas deste estágio. Aqui, o certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social, suas leis e a autoridade com as quais se concordou. Adotar a perspectiva da sociedade, do sistema e da instituição na qual atua.

A primeira reflexão é no sentido de que o professor, que se identifica com este estágio de desenvolvimento moral, integra a instituição como organização social, pois ela atende às suas expectativas e interesses pessoais e profissionais. Ela se torna o grupo, o espaço, que lhe garante, convencionalmente, a organização e a preservação dos interesses mútuos e de consciência, que lhe dão sustentabilidade em seu desejo de realização na sociedade.

A presença e atuação do professor na instituição lhe fornecem sentido, significado e sentimento de pertença à instituição e ao grupo no qual ele se sente bem, presta serviço, é útil, é reconhecido e ajuda no seu desenvolvimento. Ali, ele vai se esforçar para cumprir seus deveres e obrigações profissionais na esperança de que todos façam o mesmo. Nessa perspectiva, ele se insere na instituição e realiza sua missão educativa. A instituição se torna o ambiente seguro e legal, onde ele se sente protegido e pode exercer sua docência com tranquilidade. Os motivos de pertencer à instituição são porque ela lhe proporciona as condições legais e de autoridade para o exercício de sua profissão.

A ação pedagógica desenvolvida pelos professores, que se identificam com o estágio 4, é realizada no sentido de que os mesmos educam seus alunos na mesma perspectiva da preservação do sistema institucional e da consciência, baseados na fidelidade à lei, às normas e à autoridade de forma convencional, não pelos princípios e valores educacionais proclamados no ideário da instituição.

O esforço está no sentido de que os valores e princípios estabelecidos, assumidos e defendidos são em função das expectativas e dos papéis socialmente definidos como significativos para as pessoas e não para os fins educacionais. En-

quanto sistema educativo, tais expectativas podem se estender nas relações entre os indivíduos e a instituição e na relação professor-aluno.

Em termos práticos, pode significar que apenas se busca manter e seguir a legislação do ensino, as normas institucionais, para preservar o sistema de educação, a continuidade do professor na instituição e dos alunos na disciplina, no curso. O esforço é de se atender ao mínimo de normas possíveis para que o sistema tenha sustentabilidade e continuidade e onde cada um possa garantir o seu lugar no sistema educativo e dar continuidade aos seus interesses pessoais e profissionais como professor.

O conteúdo das respostas também demonstram a intenção de garantir as boas relações entre as pessoas, entre a autoridade e os súditos, reflexo das respostas sobre o Dilema de Joe. Assim ambos sustentam o sistema paterno-filial de instituição/professor e professor/aluno. Ao refletir sobre esse conceito, ele representa a expectativa de se estabelecer a relação de bem-estar entre a instituição e o professor, entre o professor e o aluno, onde cada um se dispõe a cumprir os deveres para permanecer no sistema educativo, como instituição de ensino de renome, estabelecer uma boa relação formativa entre professor e aluno, para que seja lembrado pelos alunos por seu bom desempenho como professor.

O sistema organizacional educativo continua com seu grau de estabilidade, professores e alunos, cada um em sua função, sentem-se seguros e atendidos em suas necessidades. Os professores cumprem suas funções de ensino exigidas pela legislação e pela instituição, atendem os alunos. Os alunos, por sua vez, são fiéis em cumprir suas obrigações, vão à aula, cumprem os horários, tiram boas notas, aprendem e se tornam profissionais competentes. A eficiência e a eficácia da educação se estabelecem no limite dos interesses individuais de professores e alunos.

As relações de confiabilidade e lealdade mútuas, no estágio 3, podem gerar conflitos entre professores e alunos, pois nem sempre os sentimentos e as necessidades individuais podem ser satisfeitas na relação convencional pedagógica. No estágio 4, esses problemas e conflitos são superados pela intenção de se buscar e garantir, de forma mais racional e objetiva, que a autoridade ou um conjunto de normas se tornem a forma de sustentabilidade do grupo.

Enquanto no estágio 3, valiam mais as sensibilidades emocionais e afetivas, no estágio 4, há uma interpretação mais racional das necessidades e conflitos. É a

assunção das perspectivas do sistema, das orientações e normas da instituição educacional como fonte de integração entre as pessoas e a resolução dos problemas e conflitos.

Passa-se da orientação de que o processo ensino-aprendizagem se estabelece como uma relação de confiança, lealdade, fidelidade afetiva entre professor e aluno para uma orientação por normas e valores, isto é, ambos estão orientados para atingir os objetivos institucionais e da disciplina com os quais concordaram e desejam atingir de forma objetiva e eficaz.

Nível Pós-convencional

No Nível Pós-convencional, a pessoa passa a atribuir um valor moral à coerência interna de seu pensar e agir, baseada em valores universais individualmente aceitos e vividos. A passagem ao nível pós-convencional requer uma mudança de postura do pensamento moral. Enquanto os estágios anteriores eram caracterizados por uma percepção da forma como a pessoa se relacionava consigo, com os outros e com a sociedade, ampliando a visão de si e do sistema social, o nível pós-convencional implica na antecipação dos princípios e dos valores sobre a lei e o sistema social.

Mosquera (1979) descreve a maturidade da pessoa humana em termos da integração das dimensões afetiva, comportamental, cognitiva, social e espiritual. Reforça, principalmente, as dimensões da formação pessoal e profissional, que devem estar sustentadas por uma maturidade afetiva e intelectual para o exercício da missão educativa. Assim, o professor pode desempenhar com confiança e fortaleza sua ação educativa e sentir-se feliz e realizado nessa missão.

É o nível que corresponde às pessoas mais maduras em termos pessoais e sociais. Se comparado com os estágios de desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1987), são aqueles, que integram o estágio adulto. Erikson divide a fase adulta em dois estágios: o que ele chama do jovem adulto, cujo conflito essencial é o da intimidade x isolamento afetivo (20 a 30 anos), tendo como virtude sincrônica o

amor, e o adulto do conflito da generatividade x estagnação (30 a 50 anos) cuja virtude sincrônica é o cuidado e zelo.

O foco da abordagem de Erikson é o processo de desenvolvimento psicossocial da pessoa em forma dialética de forças sintônicas e distônicas e a maturidade é atingida no justo equilíbrio dessas forças, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e social. Entende-se por força sintônica, conforme Erikson (1987), as forças de crescimento e desenvolvimento da pessoa com conteúdos de confiança, autonomia, como potencialidades psicossociais para a interação significativa consigo e com os outros.

Por forças distônicas, conforme o mesmo autor, compreendem-se as patologias e forças de antipatia ao desenvolvimento da pessoa com conteúdos contrários ao das forças sintônicas: desconfiança, vergonha e dúvida, etc., como carências e ausências psicossociais para a interação significativa consigo e com os outros.

A descrição de Bordignon (2008) relata que uma vez chegada à maturidade da identidade, no final da adolescência, o jovem deve ter atingido, também, uma individualidade própria, única e pessoal, síntese de sua própria história pessoal. Assumir essa individualidade é necessário para a vivência da intimidade afetiva, expressa na intimidade sexual num estado de doação mútua e compromisso social. A experiência de intimidade se percebe, também, na capacidade do amor universal.

Essa relação dialética é permanente contra o isolamento afetivo e a rejeição (forças distônicas), que podem chegar, às vezes, a se configurar em expressões de ódio a si mesmo e aos outros, pessoalmente nas doenças psicossomáticas e, socialmente, nos conflitos sociais. A superação do conflito da intimidade versus isolamento na busca do amor é a força mais central da vida humana, com o empenho das mais profundas energias, tanto para vivê-lo como para contrapor à força do desamor.

Para o adulto como tal, Erikson (1987) atribui o conflito da generatividade versus estagnação. À força sincrônica da generatividade é atribuída a capacidade de procriar, gerar vidas novas e dar continuidade à humanidade. Além disso, significa ser capaz de gerar bens culturais, sociais, em ciência e tecnologia, assumidos em vista dos valores universais e transcendentais. A estagnação é sinal de derrota, vulnerabilidade e fraqueza quando não consegue conviver e superar as exigências que a vida lhe impõe.

As manifestações dessa estagnação podem estar representadas numa exagerada complacência para suprir as carências afetivas, bem como a produtividade pode esconder uma necessidade de afirmação gerada pela inferioridade inconsciente. A virtude do cuidado e zelo corresponde ao sentimento de responsabilidade, que transcende a atenção à própria família e trabalho. É um sentimento de responsabilidade universal por todos os filhos e filhas gerados pela humanidade como um todo. Também representa a responsabilidade pela sociedade, por sua harmonia e desenvolvimento em termos de justiça social. É nessas condições de maturidade que se pode encontrar respostas ao nível pós-convencional de desenvolvimento moral.

Ao nível pós-convencional são atribuídos dois estágios de desenvolvimento moral, o estágio 5, do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais, e o estágio 6 de Princípios Éticos Universais. Em termos de idade cronológica, a pessoa atinge este nível somente na idade adulta, depois dos 25 anos. Neste nível, a pessoa está consciente de sua perspectiva como membro da sociedade, onde os direitos individuais são anteriores aos da sociedade. As exigências da lei e da sociedade derivam dos direitos universais. Os aspectos morais e os direitos individuais universais, como a vida e a liberdade, preponderam na orientação sobre os direitos sociais nessas situações.

O pensamento por princípios implica numa teoria moral e ética pela qual se busca entender e descobrir os princípios básicos dos quais as leis e os sistemas sociais se originam. Como o nome diz, pós-convencional é analisar e discutir como superar a visão convencional do sistema social, isto é, descobrir as perspectivas e os princípios, que antecedem a sociedade em seus sistemas de organização. Ou, ainda, porque a pessoa percebeu as limitações do sistema convencional para justificar formas de pensar e agir.

A passagem ao nível pós-convencional requer uma superação do pensamento da expectativa conformista e da preservação do sistema social do nível anterior. Isso leva a uma orientação de “uma perspectiva que supera a sociedade” (DUSKA e WHELAN, 1994, p. 78), um ponto de vista que permite ver o próprio sistema social como algo que pode ou não coincidir com uma ordem social. Esse é o princípio da ética, que se antecipa e sobrepõe à sociedade, que deixa a pessoa livre e autônoma em relação à sociedade.

Kohlberg (1992) insiste sobre o critério da autonomia de julgamento moral presente neste nível, isto é, da formação de um princípio próprio sobre o que é justo ou não, inexistente nos outros estágios. Em termos de relação com a autoridade, o processo de desenvolvimento moral passa pelos seguintes estágios: da passagem de atuar por obediência simplesmente por medo da autoridade (estágio 1); porque lhe garante uma gratificação (estágio 2); porque obedecer convém ao grupo de iguais (estágio 3); porque esta é a lei e a norma que ele deve cumprir (estágio 4).

Nesses estágios, a pessoa jamais tomou decisões morais próprias. Isto é, agir por medo, gratificação, reconhecimento do grupo, obediência restrita à lei não significa atuar por princípios morais. Só se atinge a maturidade ao desenvolver princípios próprios de julgamento e ação, de forma autônoma e livre. Neste nível, a pessoa pensa e age por princípios, mesmo integrando um grupo com o qual se identifica, mas o grupo não pode suplantar sua consciência.

Neste diálogo, sobre o dilema de Heinz, Kohlberg (1992, p. 193) cita o exemplo de uma descrição do nível pós-convencional:

P. Supõem que fosse um amigo de Heinz e não sua esposa?

R. Não acredito que desde o ponto de vista moral fosse diferente. Continua sendo uma pessoa humana.

P. E se fosse um desconhecido?

R. Também, é consistente desde o ponto de vista moral.

P. Qual este ponto de vista moral?

R. Creio que toda a pessoa tem direito de viver e se há uma forma de salvá-la deveria ser salva.

P. Deveria o juiz castigar Heinz?

R. Normalmente, os pontos de vista moral e legal coincidem. Aqui estão em conflito. O juiz deve inclinar-se mais para o ponto de vista moral, mas garantir a lei, castigando a Heinz de forma leve.

Quanto à perspectiva social, sobressai a visão moral sobre a legal nos processos de emissão de juízo sobre os dilemas morais. Ao ser perguntado sobre “se deve ou não roubar o remédio para salvar sua mulher”, as respostas afirmam dizendo “normalmente os pontos de vista moral e legal coincidem. Aqui estão em conflito. O juiz deveria inclinar-se mais para o ponto de vista moral”. Tanto a lei como a moralidade derivam dos direitos e valores individuais e os dois estão no mesmo nível, o que corresponde ao estágio 5, enquanto que para o estágio 6, as obrigações se definem segundo os princípios universais éticos da justiça.

É o que transcreve Kohlberg (1992, p. 195) sobre a resposta de Joe para este nível, no estágio 6:

R. Legalmente está errado, mas moralmente está bem. Os sistemas de leis são válidos somente enquanto refletem o tipo de lei moral que todos os seres racionais podem aceitar. Deve-se considerar a justiça pessoal implicada, que é a raiz do acordo social. A base da criação de uma sociedade é a justiça individual, o direito de cada pessoa deve prevalecer em qualquer situação, não somente as que se podem codificar por uma lei. A justiça pessoal significa “considerar cada pessoa como um fim, não como um meio”.

A resposta aponta para o nível pós-convencional, onde se considera a pessoa como um fim e não como um meio, indicando a primazia da pessoa sobre a sociedade, da vida e da liberdade sobre as obrigações sociais.

Descrevendo o nível pós-convencional, Kohlberg (1992) fala de dois modos diferentes de se alcançar os ideais ou princípios, em virtude dos quais se julga a ordem social vigente.

O estágio 5 de orientação legalista para o contrato social. As ações são definidas em termos de direitos gerais dos indivíduos. Há uma consciência do relativismo dos valores pessoais com ênfase sobre as regras para alcançar o consenso. A pessoa distingue os espaços de liberdade pessoal das áreas, que se referem ao bem público. Na intimidade, a pessoa pode assumir crenças, práticas e opiniões próprias, enquanto não sejam lesivas a outras pessoas. Quando ferem a outras pessoas, estão sujeitas à legislação.

O estágio 6 é o estágio do Princípio Ético Universal. Na escala de Kohlberg (1992), é o mais alto estágio de desenvolvimento moral. Para ele, é mais um ideal elaborado a partir de considerações filosóficas e princípios universais do que por resultados de pesquisas e respostas a dilemas morais. Assim, esse estágio se torna um ponto raramente atingido pela maioria das pessoas.

O referido autor aponta algumas pessoas para este nível, tais como Gandhi, Martin Luther King, Buda, São Paulo, São Francisco de Assis. O que os identifica é a grandeza de vida, que os fez superar as convenções estabelecidas atentos à dignidade das outras pessoas pelas quais dedicaram suas vidas.

Assim, conforme categorização das respostas dos professores pesquisados, 6 (35,30%) sujeitos foram identificados no nível pós-convencional, todos no estágio 5. Segue a análise e descrição de respostas inseridas neste nível. Além da análise

específica dos conteúdos e justificativas correspondentes ao estágio 5, também se descreve um conjunto de respostas, que corresponde ao estágio 6, como justificado a seguir.

Estágio 5 – Contrato Social e dos Direitos Individuais

No estágio 5, o correto é garantir e sustentar os direitos, valores e contratos legais da sociedade, porque estão baseados em princípios e valores universalmente aceitos. As justificativas são descritas como obrigações de fidelidade para proteger os direitos, valores e contratos. As perspectivas sócio-morais reconhecem sempre a perspectiva moral acima da legal, isto é, no conflito buscam priorizar a perspectiva dos direitos universais das pessoas diante dos contratos sociais. O contrato social se torna a forma de consolidação dos direitos e deveres mútuos livremente assumidos.

As perspectivas de justiça são de “criar uma sociedade” mais do que “manter uma sociedade”, baseadas na cooperação e acordo social, tendo em vista os direitos e o bem-estar social do maior número de pessoas.

As normas e operações de justiça são para maximizar e proteger os direitos e o bem-estar das pessoas em termos de consciência e liberdade. A operação de igualdade e equidade está baseada na igualdade de todas as pessoas, considerando o sentido da vida e da liberdade humana. A operação de reciprocidade se constrói na ideia de reversibilidade das obrigações e direitos entre indivíduos, que se relacionam livremente.

A operação de universalidade expressa o valor da vida e da liberdade humana para todos. A operação de justiça distributiva reconhece a hierarquia racional dos direitos e valores em torno do poder, dos bens, das necessidades das pessoas e da sociedade. A justiça corretiva se centraliza nos direitos humanos e no bem-estar social. A justiça processual está fundamentada no sistema legal racionalmente justo dos direitos individuais universalmente aceitos.

A justiça corretiva orienta-se pela defesa dos direitos e valores sociais e pelo valor inalienável da vida e da liberdade da pessoa.

Já a justiça comutativa deriva do pressuposto básico da constituição social do ser humano e da necessidade intrínseca da convivência humana para sua manutenção e crescimento.

Quanto ao Dilema de Heinz (APÊNDICE E, p. 269), destacam-se respostas, obtidas nesta pesquisa, realçando “o valor da vida acima de outros valores”:

P 1. Heinz deve roubar o remédio?

S 1 Não. Pois é contra as leis e os bons costumes roubar. Para mim, ele deveria insistir para convencer o farmacêutico. É proibido roubar; pois a vida é o maior bem que temos.

S 9. Sim. Se, e somente se, não houver nenhum outro remédio ou tratamento para a doença, deve Heinz roubar o remédio; transgressões nesse caso são válidas, uma vez que a vida de um ser humano está acima de qualquer dilema ético.

Kohlberg (1992) lembra que, em até 90% das respostas, os inquiridos aprovaram que Heinz roube o remédio, para o estágio 5. Na presente pesquisa, 12 (70,58%) dos 17 entrevistados afirmaram que Heinz deve roubar o remédio para salvar sua esposa (APÊNDICE G – P. 1). Em ambos os casos, as justificativas apresentam que os valores da vida estão acima de qualquer outro bem e que devem ser sustentados nessa situação. Ademais, os respondentes reforçaram a obrigação de obedecer à lei como fonte de bem-estar para o maior número de pessoas.

Em relação à pergunta “se o problema de Heinz é um problema moral”, sobressaem as justificativas da opção moral em salvar a vida de sua esposa. Os professores foram unânimes (100%) em dizer que o problema de Heinz é um problema moral (APÊNDICE G – P. 21):

P 21. O problema de Heinz é um problema moral?

S 9. Sim. É um problema moral, uma vez que submetem o indivíduo a avaliar valores que predominam na conduta do ser humano que sejam mais convenientes ao desenvolvimento da vida individual e social.

S 11. Sim. Ele sabe racionalmente que roubar é errado, porém permitir que a esposa morra sem tentar salvá-la também é errado, portanto ele deve fazer uma opção moral (qual erro é mais “aceitável”) e tomar uma decisão.

S 14. Sim. A vida de sua esposa sobrepunha à ganância do farmacêutico em termos morais.

Na situação em que “Heinz forçou a farmácia e roubou o remédio”, as justificativas apontam para o respeito à lei e aos bons costumes, bem como aos referenciais éticos mantidos por instituições justas. Nesse caso, 11 (64,70%) sujeitos afir-

maram que ele deve denunciar, enquanto que 6 (35,30%) afirmaram que não (APÊNDICE F – pergunta. 12, p. 180):

P 12. Ele deve denunciar ou não Heinz pelo roubo?

S 1. Sim, pois como servidor público, ele tem fé pública e como cidadão deve ajudar a fazer respeitar as leis e os bons costumes. Cumprir o código de ética.

S 16. Sim, pois não cabe a uma terceira pessoa fazer justiça com as suas mãos. É a sociedade que deve, através das suas instituições, reestabelecer a justiça.

Quanto ao dilema de Joe, destacam-se as justificativas e perspectivas sócio-morais, apresentadas pelos sujeitos, que correspondem a este estágio, que reafirmam o contrato baseado nos direitos individuais e as promessas baseadas nas palavras de pessoas e no respeito mútuo. Nessa situação, 11 (64,70%) professores afirmam que Joe deve negar a dar o dinheiro, enquanto que 6 (35,30%) dizem que deve dar (APÊNDICE F – pergunta 25, p. 278):

P 25. Deve Joe negar a dar o seu dinheiro a seu pai?

S 2. Sim. A questão é que foi uma promessa, não se deve prometer nada a ninguém sem a real vontade de cumpri-la. Baseada na promessa do pai, do compromisso com o filho.

S 11. Sim. Ele trabalhou pelo dinheiro, atendendo à condição imposta pelo pai para ir ao acampamento.

As justificativas, aqui, se referem à fidelidade aos termos do acordo, um contrato de alteridades e de autonomias.

Ao fazer referência à autoridade do pai sobre o filho, as respostas fundamentam a autoridade na responsabilidade de formar uma relação de confiança mútua, com o foco no referencial ético:

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 10. A autoridade de um pai sobre seu filho deve mostrar-se numa relação de confiança, aberta, transparente, fundamentada num referencial ético e de valores, constituindo-se num modo de ser, agir e pensar harmônico.

S 11. A autoridade do pai deve ser exercida no sentido de proteger (não restritivo, mas no sentido positivo) o filho e auxiliá-lo a desenvolver seu caráter e personalidade de forma correta e coerente com a cultura e experiências de vida de ambos.

Quanto à “maneira responsável de agir de Joe”, destacam-se as justificativas do respeito aos direitos individuais, tanto de pai como de filho, confrontados através do diálogo e do respeito mútuo:

P 35. Qual a maneira mais responsável de agir de Joe?

S 2. Deixar o Joe tomar a decisão de dar o dinheiro de livre e espontânea vontade, jamais induzi-lo a isso. A decisão é do Joe. Jamais pressionar.

S 9. Seria não entregar o dinheiro e explicar ao seu pai os motivos para tanto.

S 11. De ser leal aos exemplos e ensinamentos de seu pai, porém levando em conta suas próprias vivências e aprendizados.

S 16. Dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre.

Na análise do dilema do Dr. Jeferson, sobre a pergunta “O Dr. Jeferson deve dar a medicação necessária para a mulher morrer?”, houve 2 respostas sim (11,76%) e 15 respostas não (88,24%) e, entre outras, as seguintes justificativas:

P 36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para a mulher morrer?

S 1. Não. A minha religião é contra a eutanásia e as leis brasileiras também. A defesa da vida.

S 2. Não, uma pessoa em estado terminal não está numa situação coerente para tomar decisões. E ela estaria empurrando mais uma pessoa junto com ela, pelo menos no comprometimento moral.

S 16. A vida é um valor em si mesmo e por isso ele não deve dar a morfina. A dignidade também é um valor em si mesmo e por isso ele poderia moralmente dar a morfina. Nesse caso compreendo que a legislação vigente é muito importante. Nós podemos nos posicionar sob o ponto de vista moral das duas maneiras e justificá-las. Mas o médico é um profissional e não pode arbitrar sobre seu agir como médico. Deve seguir o seu dever profissional.

Estas respostas apresentam o sentido da preservação do direito à vida dos princípios éticos universais e profissionais e da legislação sobre o tema.

Para a pergunta “Qual é a maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?”, as respostas, deste estágio, revelam que se deve agir conforme a ética profissional e seguir a legislação sobre o tema:

P 47. Pensando no dilema, qual é a maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?

S 9. Seguir a lei e fazer todo possível para cumprir o seu dever da melhor forma possível.

S 11. A atitude mais responsável é sempre seguir a lei, portanto não atender ao pedido da paciente. Mesmo assim considero que o médico não deve impedi-la caso consiga o medicamento por outros meios.

S 16. Seguir a lei e fazer todo possível para cumprir o seu dever da melhor forma possível.

O dilema do Dr. Jeferson enseja a pergunta sobre as punições a serem infringidas aos culpados. As justificativas reforçam que as leis são contratos sociais, têm

a função de proteção e caráter pedagógico social e que, uma vez violadas, devem ter alguma forma de reparação. Do total de professores, 16 (94,11%) afirmam que se deve punir os que violam a lei, enquanto apenas 1 (5,89%) pensa que não:

P 50. Pensando em termos de sociedade, se deve castigar as pessoas que violam a lei?

S 1. Sim. Pois as leis são feitas para serem respeitadas e cumpridas – as leis são contratos sociais.

S 2. Sim. A pena não deve ser visto apenas como castigo, mas a sociedade deve agir sempre para que a decisão de um indivíduo seja justificada por motivos quaisquer.

S 9. Sim, em termos gerais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas para evitar que se perpetue a desordem e o caos.

S 16. Em princípio sim, mas não necessariamente. Pode haver desobediência justa às leis. Ou por que as leis já estão em desuso e ultrapassadas ou por que é uma situação peculiar como fome, eu desobedeço à lei da propriedade privada.

As normas e operações de justiça, para este estágio, têm o sentido de maximizar e proteger os direitos e o bem-estar dos indivíduos considerados como pessoas livres. A partir dos conceitos expressos acima, faz-se a análise de respostas com conteúdos e justificativas de justiça para este nível:

P 7. É importante que a pessoa faça tudo o que pode para salvar a vida de outra pessoa?

S 1. Sim. Desde que seja dentro da moral e da lei; pois todos somos irmãos – valor da vida conjunta, e a vida é um dos bens mais sagrados que Deus nos deu.

S 2. Sim. É responsabilidade de cada um ter essa posição, mas cada caso exige uma análise individual, até que ponto o comprometimento moral e físico corresponde ao resultado atingido.

S 9. Sim. A vida é o dom mais valioso que foi dado a um ser vivo (não só a um ser humano), toda tentativa para salvá-la é eticamente válida.

S 16. Sim. Eu penso que a pessoa, sua dignidade, o seu valor em si mesmo é a base do bom, justo,... Não há outra base de valoração moral ou ética.

“O oficial denunciou a Heinz. Ele foi preso e levado a juízo. Os jurados devem condenar ou perdoar a Heinz pela atitude. Um jurado crê que Heinz é culpado. O juiz deve dar a sentença”:

P 14. O juiz deve condenar ou libertar a Heinz?

S 1. Aqui o juiz deverá decidir entre dois direitos fundamentais: direito à vida e direito à propriedade. Eu entendo que o direito à vida é mais importante do que o direito à propriedade. O aplicador do direito deverá usar o bom senso. O juiz deve buscar decidir em favor do bem maior, que é a vida.

S 2. O juiz deve condenar. A condenação não implica em pena desproporcional, assim nesse caso uma pena extremamente branda deveria ser aplicada. Pena proporcional.

S 11. O oficial de justiça deve cumprir o seu dever, independente de sua posição com relação ao caso.

As razões apresentadas revelam que o juiz deve se basear no direito fundamental da vida, como bem maior, bem como cumprir o seu dever. Condenando ou libertando, deve-se ter presente os direitos universais da vida e da liberdade das pessoas e praticar a justiça. Os direitos universais são os que devem determinar as formas práticas de aplicar a justiça em cada caso.

Continuando a reflexão sobre as atitudes de Heinz:

P 17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

S 1. Sim. A lei permite excludentes de punibilidade, que deverão ser analisados caso a caso.

S 2. Sim. Deve ser castigada se for um ato ilícito, mas o castigo é da sociedade, não da sua consciência.

S 11. Sim. Se a atitude tomada infringe a lei a pessoa deve ser condenada a alguma forma de reparação, seja ela qual for, de acordo com a motivação e o teor do ato praticado.

S 16. Depende. 1º - depende do nível de consciência da pessoa – conforme a pessoa. 2º - Depende da questão – questão relevante ou não, - a mãe salvar um filho é mais relevante do que salvar outro ser – cachorro... 3º Mas em tese a consciência não é parâmetro suficiente - Deve haver lei moral que oriente, e jurídicas que orientem. É o que denominamos ética.

Observa-se que as respostas apontam para análise de cada situação com a afirmação da justiça universal como orientadora das situações particulares. Acima de tudo, está a orientação moral e ética, que fundamenta o pensamento e a ação prática.

O dilema de Joe, igualmente, enseja situações de aplicação das operações de justiça. Vejam-se as respostas, que seguem, à pergunta:

P 28. O fato de Joe ter conseguido o dinheiro por si mesmo, é importante nesta situação?

S 1. Sim. Pois se não fosse a justificativa do pai, provavelmente, ele não sairia vendendo jornais.

S 2. Sim. Toda vez que se estabelece uma relação de trabalho e prêmio a mesma deve ser respeitada. Não é a melhor forma de se incentivar um filho, mas nesse caso foi o caminho escolhido.

Pelas respostas, percebem-se justificativas de justiça equitativa no respeito à autonomia e à decisão de Joe de conseguir o dinheiro por si mesmo. A operação de reciprocidade entre pai e filho constrói a ideia do intercâmbio de direitos e deveres, entre eles, baseados na consciência e autonomia de cada um.

Não deixa de se apresentar um sentido de justiça comutativa, entre as partes – pai e filho, onde se garantem as obrigações do acordo estabelecido entre eles. O pai respeitando os termos iniciais da proposta e a autonomia de Joe e Joe dispondo-se a conseguir o dinheiro por si mesmo e exigindo o cumprimento das condições estabelecidas pelo pai.

Considerando o dilema de Jeferson, quanto ao julgamento do Dr. Jeferson, estas justificativas apresentam o sentido de aplicação da lei baseada na justiça legal, universal e corretiva. Também pelo princípio da ética profissional:

P 51. O jurado acredita que o Dr. Jeferson é legalmente culpado pelo assassinato. Está certa ou errada a condenação do Dr. Jeferson?

S 1. Certa. Pois violou a legislação e o seu juramento.

S 10. Certa. Por que infringiu o princípio da legislação e a ética profissional.

S 11. Certa. Legalmente ele cometeu um assassinato.

Para este estágio, as respostas dos professores, quanto à forma de pensar (P. 56) o desenvolvimento moral, reforçam que a educação moral, na educação superior, deve integrar os currículos, pois estão formando profissionais para a sociedade. Também apontam para a análise de situações éticas da vida profissional dos alunos. Por essa educação se constrói um futuro mais justo para a sociedade:

P 56. O que você pensa sobre o desenvolvimento moral na educação superior?

S 2. Estamos formando pessoas para a sociedade, futuros colegas de profissão. Sem educação moral formaremos pessoas incompletas, com tendências anti-sociais e individualistas.

S 9. Extremamente necessária, é o fato que faz com que cada professor deva olhar acima de tudo seu aluno como alguém que vem buscar formação pessoal acima de conteúdo. Conteúdos se lêem em livros, internet ou outros meios de informação, modelo se passa de pessoa a pessoa na relação. A formação das pessoas se dá no contato entre pessoas, no contato, na 'mirada'.

S 11. Deve pautar-se pelo respeito às individualidades e experiências de vida e cultura que os alunos trazem, ou seja, não podemos impor uma "moral" aos alunos. A formação científica deve contribuir para o crescimento de cada indivíduo, porém deve-se levar em conta que a Ciência não tem "respostas definitivas", mas informações "momentâneas" (pois podem ser desconstruídas logo adiante) que devem ser oferecidas aos estudantes para que estes decidam por sua validade em seus contextos sociais e culturais.

Sobre o que dizem que fazem (P. 57) para o desenvolvimento moral, destacam-se, entre outras, as respostas:

P 57. O que você faz para o desenvolvimento moral de seus alunos?

S 1. Sempre traz exemplos de aplicação de ser respeitado no meio profissional e meio social para que os alunos compreendam a importância da formação moral para eles como pessoas e como profissionais [...].

S 2. Sempre me preocupei com os aspectos éticos e morais com meus alunos e colegas de trabalho, destaco sempre que vivemos em sociedade e que isso exige certos comprometimentos pessoais, sempre dando exemplos pessoais ou situações que exigem decisões baseadas no todo e não no particular.

S 11. Apresento exemplos e conceitos teóricos para o debate, porém sem impor a “minha verdade” sobre a “verdade do outro”. Dentro do espírito científico que eu defendo, não acredito em uma “verdade única e absoluta”, mas em “verdades” que convivem em uma sociedade plural [...].

Dessas ações, ressaltam-se aquelas que apontam para a formação integral dos alunos em nível pessoal e profissional, baseando-se em valores e princípios morais e éticos e aplicações da ética em situações concretas. Além disso, reafirmam a função do professor como mediador, “ajudador”, numa relação dialógica e de alteridade, com respeito à autonomia e à consciência individual dos alunos.

A análise dos conteúdos e justificativas das respostas aos dilemas morais, respondidos pelo grupo de sujeitos avaliados, indica que dos 17 professores, 6 (35,30%) deles apresentam respostas neste nível de desenvolvimento moral, todos no estágio 5. Esse fato revela que tais professores têm percorrido o processo de crescimento e desenvolvimento humano de forma a atingir a maturidade deste estágio.

A identificação de respostas correspondentes a este estágio de desenvolvimento moral enseja diversas reflexões a partir dos conteúdos desenvolvidos para este trabalho. Neste estágio, a pessoa pensa e atua em função dos direitos e valores baseados em contratos sociais assumidos individualmente como princípios sociais internalizados.

A pessoa assume os compromissos pessoais e sociais, porque são valores, de forma consciente e livre, em benefício da sociedade e da instituição nas quais se engaja. As obrigações com a instituição e com a educação são compromissos aceitos livremente e implicam o respeito pela liberdade e os direitos dos outros integrantes da instituição, principalmente os alunos. A fidelidade às leis e deveres é baseada na utilidade para o maior número de pessoas da instituição.

As perspectivas sócio-morais de atuação têm em vista a efetivação dos princípios e dos valores institucionais da educação acima dos interesses individuais e

profissionais. A pessoa neste estágio reconhece os conflitos presentes nos dilemas morais e na vida prática, mas considera o ponto de vista moral acima do legal.

Assim, considerando esses dados, a instituição é um lugar de realização de seus princípios e valores pessoais como educador. A relação entre a Instituição e o professor é de direitos e valores comumente aceitos em função da educação, como objetivo final, do maior número possível de alunos. A relação não é convencional, tácita de preservação dos interesses mútuos, como no estágio 4, mas de compromisso de ambas as partes para a realização do contrato social, isto é, do projeto educativo da instituição. O professor vê a função docente como um compromisso assumido livremente, que implica na realização de direitos e deveres em função das diretrizes educacionais da instituição.

As relações são objetivas e atendem aos princípios estabelecidos para a harmonia dos compromissos assumidos entre as partes. São baseados na legislação e normas educacionais comumente aceitas. Os conflitos são resolvidos, tendo como base as normas legais, mas o ponto de vista moral e ético se sobrepõe em caso de conflito. Esse princípio vale em todos os processos de relação do professor com a instituição, tanto em termos administrativos como acadêmicos.

Esses mesmos valores se estabelecem na relação do professor com os alunos, no processo ensino-aprendizagem. Relação baseada nos princípios educativos e nas normas práticas de sua execução. Têm como objetivo a formação e a educação integral dos alunos, conforme os conceitos de pessoa acima referidos e os princípios éticos universais, considerando as normas e legislação vigente sobre o ensino, relativas aos cursos e disciplinas, bem como aos compromissos profissionais dos alunos.

O foco da relação dos alunos não está em preservar ou atender aos interesses conscientes ou inconscientes de professores e alunos, como nos estágios anteriores, mas tem como centro do processo educativo os objetivos dos projetos e programas dos cursos e das disciplinas ministradas e, sobretudo, o desenvolvimento integral do aluno como pessoa e profissional. O professor vivencia sua função de acordo com os princípios éticos e morais de sua profissão e leva os alunos a fazerem o mesmo.

Nessa relação professor-aluno, pode-se fazer referência à “relação do autêntico educador ao seu discípulo” proposta por Buber (2004). Ele afirma que:

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e firmá-lo nesta sua totalidade. (BUBER, 2004, p. 137).

Ele inspira a relação de duas alteridades ou totalidades, que devem existir entre professor e aluno como autênticos e autônomos. É nessa condição que se estabelecem as relações entre professor e aluno para este nível de desenvolvimento moral, onde ambos são reconhecidos em sua individualidade como um autêntico outro para o diálogo educativo a ser estabelecido entre ambos.

Quando isso ocorre, prossegue Buber (2004, p. 137), o professor “desperta no discípulo a relação Eu-Tu”, isto é, de educando passa a ser educador. O educador, principalmente o professor de licenciaturas, tem como missão formar em cada acadêmico um professor, em cada educando, um educador. Somente neste nível de desenvolvimento moral se dá tal processo de aprendizagem docente.

Nesse sentido, a partir dos dados da pesquisa, observa-se que dos 16 cursos, nos quais atuam os professores, 8 (47,06%) são de ciências humanas, onde estão inseridas 20 (48,77%) disciplinas nas quais atuam 11 professores.

Pelas respostas descritas para este estágio, observou-se que os professores estão concentrados em fazer menção e atender aos preceitos legais, que correspondem à docência, mas também estão atentos aos aspectos individuais de cada aluno. É a atitude do educador que cumpre sua função educativa, tendo em vista as orientações do Projeto Pedagógico do Curso, mas também está atento às competências e habilidades de aprendizagem de cada aluno em seu processo individual de desenvolvimento. Sabe adequar o ritmo do ensino ao ritmo de aprendizagem das turmas e de cada aluno individualmente.

Na avaliação, leva em consideração as variáveis das turmas e dos indivíduos em seus processos cognitivos, afetivos e comportamentais. Ele sempre age assim, a partir dos princípios e normas da instituição, dos processos educativos e do desenvolvimento integral dos alunos, sem se deixar envolver por necessidades ou interesses individuais mútuos conforme os estágios anteriores.

É aqui que se encontra o que afirmam estudiosos da educação, já apontados neste trabalho, sobre a imagem do educador adulto e maduro. É o “professor como

regente, mediador e facilitador” proposto por Mosquera e Stobäus (1984), onde se descrevem suas qualidades a partir de um conceito de maturidade conforme os parâmetros do estágio 5 de desenvolvimento moral.

Estágio 6 – Princípios Éticos Universais

No estágio 6, é considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos, porque se apoiam em tais princípios. São princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Esses não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.

As justificativas apresentadas devem demonstrar que a pessoa percebeu a validade dos princípios universais e comprometeu-se com eles em termos de formas de pensar e agir. As perspectivas sócio-morais devem ser baseadas no ponto de vista moral, que reconhece o respeito fundamental pela vida e pela pessoa humana como fim e não como meio.

Como se afirmou acima, este estágio se torna proposta de um ideal, mais teórico do que prático, isto é, é elaborado a partir da teoria do desenvolvimento moral do que precisamente pelo resultado de pesquisas.

Para Kohlberg (1992, p. 270), a moralidade do estágio 6 apresenta uma moralidade significativamente superior, onde somente um pequeno índice de pessoas consegue preencher as exigências. Ainda que premissas filosóficas, psicológicas sustentem a existência do estágio 6, os dados longitudinais não demonstram grande documentação para a descrição específica deste estágio.

Conforme Biaggio (2006, p.30), apenas 3% a 5% das pessoas chegam a apresentar tal tipo de raciocínio. Normalmente, são pessoas de alto nível de maturidade humana e já no final de sua vida. Recorda-se, aqui, alguns comentários de Biaggio (2006, p. 89) sobre o artigo “O retorno do Estágio 6: seu princípio e o ponto de vista moral”, de Kohlberg, já citado, onde ela destaca como exigências centrais para o estágio 6: a) o respeito pelas pessoas como forma de atitude de justiça, benevo-

lência e a dedicação ativa pelos outros; b) o papel dos princípios, como proposição prescritiva universal, que orientam as pessoas em situações concretas e do diálogo para se chegar a um consenso ideal; c) a atitude de identificação e sintonia empática com as outras pessoas a partir dos princípios universais; d) a adoção ideal de papel recíproco, que possibilita transcender do ponto de vista individual para o dos outros; e) a universalidade como princípio de pensar e agir; e f) o ponto de vista moral e ético sobre o legal e material.

Pessoas no estágio 5 podem emitir conceitos e perspectivas sócio-morais idealizados no estágio 6. Assim, ao analisar as respostas aos dilemas morais, identificam-se conteúdos e justificativas, que se apresentam conforme os critérios do estágio 6. Não foi identificado nenhum dos integrantes da pesquisa no estágio 6, no entanto, algumas respostas dadas por eles contemplam conteúdos e justificativas com princípios universais.

Sobre o dilema de Heinz, se ele “deve ou não roubar o remédio”, a justificativa é de que deve roubar, pois o princípio da vida está acima de outros valores e do princípio da ética de situação:

P 1. Heinz deve roubar o remédio?

S 2. Sim. A vida de uma pessoa está acima de outros valores. Compreendemos que uma pessoa arrisque sua vida para salvar outra, assim arriscar a liberdade para salvar uma vida é um preço baixo. Acredito que não seja uma questão de dever, eu escolheria roubar o remédio nesse caso, mas não é um dever, é uma escolha.

E quanto ao fazer o possível para obedecer à lei, a ética transcende a compreensão da lei, a lei deve estar, em princípio, a favor da vida, das pessoas. Percebe-se que os princípios universais antecedem as situações e nelas são aplicados os princípios, que orientam, tanto a ação pessoal como os contratos e acordos sociais:

P 9. Em geral, as pessoas deveriam fazer todo o possível para obedecer a lei?

S 1. Sim. Pois a lei tem por finalidade a buscar a harmonia social. O contrato social – abrimos mão de uma parte de nossa liberdade pessoal para que o grupo possa administrar o estado em nosso nome. Ser capaz de superar a nossa individualidade para o bem da coletividade.

S 10. Em princípio, a lei deve ser respeitada sempre, pois sem este referencial, não seria possível a vida em sociedade. Mas a Ética de situação como princípio, transcende esta compreensão. É o pressuposto da situação que oferece o horizonte de interpretação do Princípio.

O oficial denunciou Heinz. Ele foi preso e levado a juízo:

P 14. O juiz deve condenar ou libertar a Heinz?

S 16. Deve absolvê-lo. Pois Heinz agiu de acordo com o que considero o melhor, que foi salvar a vida da mulher cumpriu o dever moral de salvar a vida.

A resposta que segue reflete sobre a coerência com os princípios éticos, quanto ao método, e aponta o Evangelho de Jesus Cristo como referencial e equilíbrio da liberdade subjetiva e coletiva:

P 23. Como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?

S 10. Uma boa decisão moral contempla uma série de critérios: É coerente com os princípios éticos e não fere a consciência comunitária e tão menos cria conflito interno, como consciência de culpa. Não existe em si um método, mas para mim, por exemplo, o evangelho é o referencial e a prática de Jesus o método pedagógico e serve para qualquer situação, pois transcende a religião.

S 16. Eu penso que sim. Uma forma de saber o nível moral é o equilíbrio entre a liberdade subjetiva e coletiva. Quanto maior o equilíbrio, mais elevado é o nível moral daquela sociedade.

Quanto ao dilema de Joe, a relação deve estar sustentada pelo conceito do princípio da alteridade de personalidade entre pai e filho, que supera a relação de autoridade ou apenas a confiança mútua entre ambos:

P 25. Deve Joe negar a dar o seu dinheiro a seu pai?

S 10. Sim. Trata-se de um contrato entre duas alteridades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato.

A sucessão de respostas do S 16 aponta para valores e princípios, que transcendem a relação convencional entre pai e filho para os valores da relação educativa, que deve ser estabelecida entre ambos:

P 30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

S 16. Deve-se cumprir as promessas como forma de construir a personalidade (subjetiva) e estabelecer as condições mínimas da sociabilidade (objetiva).

P 31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

S 16. Sim. Por que é a constituição do meu caráter, personalidade que está em jogo. Devemos ser dignos. Cultivar a honra pessoal. E também nós construímos a moral da sociedade.

E quanto à forma de exercer a autoridade, encontra-se a justificativa da autoridade moral para a educação de Joe:

P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

S 16. Deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. Mas reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor.

Em respostas ao Dilema de Jeferson, encontram-se, novamente, as justificativas de que a lei fundamenta-se em princípios e valores universais inegociáveis:

P 45. Em geral, as pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer a lei?

S 10. As pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer a lei, sempre que a lei esteja a favor da vida, dos princípios éticos, não ferindo a dignidade de qualquer ser humano.

Destaca-se, também, a forma de pensar o desenvolvimento moral, onde sugere envolvimento do aluno na discussão de situações morais concretas com o intuito da construção dos princípios éticos universais:

P 56. O que você pensa sobre o desenvolvimento moral na Educação Superior?

S 10. No ensino superior deveria ser tratada em situações concretas da vida real e profissional que envolva os alunos em suas práticas pessoais e da profissão dos alunos. O estudo e a discussão de problemas e situações morais onde os alunos discutirem sobre os valores morais na situação concreta, para ir construindo princípios mais claros; solidificar os princípios já adquiridos; mudar aqueles que necessitam ser mudados e completar a formação moral e ética dos alunos.

S 16. Penso que o ser humano sempre pode ser educado e/ou deseducado. E a educação moral é a que mais interessa, quando nos preocupamos com as pessoas. A educação para a responsabilidade moral é o maior desafio. É a possibilidade para construirmos um futuro mais justo.

Atingir o estágio 6 é a culminância dos estágios morais propostos por Kohlberg. Este estágio representa uma síntese existencial de todos os níveis de desenvolvimento moral da pessoa, vivenciado e organizado a partir dos valores espirituais transcendentais. A integração das competências afetiva, cognitiva e comportamental é orientada pelo equilíbrio harmônico das três potências em vista da construção do amor-ágape como síntese da experiência humana, sempre a partir dos valores espirituais e da expressão transcendente da vida.

Pelas respostas analisadas, pode-se perceber que os conceitos emitidos pelos sujeitos são desenvolvidos tendo em vista a missão educativa, isto é, o exercício pedagógico é realizado em vista dos valores e princípios institucionais e da formação integral dos alunos, a partir dos conteúdos espirituais. A perspectiva é atingir os objetivos da formação pessoal e profissional dos alunos a partir dos valores da pessoa e dos princípios éticos da profissão pretendida.

É o que se percebe nas respostas à pergunta “sobre o que você faz para a educação moral de seus alunos”:

P 57. O que você faz para o desenvolvimento moral de seus alunos?

S 9. Acima de ser professor, é ser mediador, “ajudador” para que o aluno cresça, evolua, desenvolva de forma pessoal, para que possa crescer na vida.

S 10. Manter coerência com o que se propõem com os alunos. Sempre possibilitar uma relação de diálogo, aproximação, de alteridade, de respeito, nas relações dialógicas de alteridade – professor e aluno. Procurar manter uma relação de Tu para Tu, mas com as devidas diferenças de Professor e Aluno; e como professor ter uma autoridade ética e moral, não apenas pela autoridade da função; mantendo uma relação de discipulado mútuo.

S 16. O desenvolvimento moral tem diversas faces. [...] Estabelecer práticas coerentes, ser responsável com o que se estabelece e responsabilizar os acadêmicos é a prática que educa. Mas também devemos ser explícitos nos diferentes momentos em que aparecem situações morais, onde podemos discuti-las e nos posicionar, como também propor debates. [...] A ética passa pela prática da justiça moral e teórica. Capacidade de estabelecer relações responsáveis, abertas e transparentes.

As respostas expressam o objetivo da ação educativa na consecução dos princípios éticos profissionais e no desenvolvimento da pessoa do aluno em suas competências e habilidades pessoais. O método é ser um “ajudador” no processo de formação da autonomia e da liberdade do educando e manter a “relação dialógica de alteridade entre professor e aluno” (S 10) numa atitude de discipulado mútuo em vista da verdade e do bem. “A formação ética passa pela prática da justiça moral e teórica e pela capacidade de estabelecer relações responsáveis, abertas e transcendentais” (S 16). Conteúdo descrito no referencial teórico sobre as competências da pessoa humana em vista de chegar à verdade e ao amor como ideais plenos para a sua vida.

Análise específica dos dilemas morais

Apresenta-se, a seguir, a análise dos dilemas morais em separado, com o intuito de aprofundar os aspectos pertinentes de cada dilema na identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral e as interfaces sobre a educação em cada um dos estágios. Alguns conceitos descritos acima reaparecem nesta análise, considerando a pertinência ao texto.

1. *O Dilema de Heinz* (APÊNDICE E) traz a consideração de uma situação de risco de vida da esposa de Heinz. Inicia com a pergunta se ele deve ou não roubar o remédio para salvar a vida dela e, a partir desta, segue uma sucessão de alternativas, onde o entrevistado deve esclarecer suas justificativas e expectativas sócio-morais sobre a situação. Doze (70,58%) sujeitos afirmam que Heinz deve roubar o medicamento, enquanto 5 (29,42%) julgam que não deve fazê-lo (Ver APÊNDICE F – pergunta. 1, p. 275).

Independente da afirmação positiva ou negativa para roubar o remédio, o conteúdo das justificativas e das expectativas sócio-morais é que indica o nível e o estágio de desenvolvimento moral. Pelos resultados analisados, todos os professores estão identificados nos estágios 3, 4 e 5 dos níveis convencional e pós-convencional.

Muitas justificativas apresentam argumentos pelo cumprimento da lei em diversos níveis, tanto para roubar como para não roubar a medicação. Também justificam essa decisão por norma religiosa, o mandamento de Deus diz “não roubar”; por princípio moral e ético pelo qual não é lícito roubar; ou porque o código civil afirma que o roubo é ilegal. Em cada uma dessas situações, apresentam-se as respectivas consequências pelo ato praticado, desde a “condenação espiritual” ou o sentimento de culpa em nível de consciência religiosa. “É legalmente errado roubar” (S 1) e por isso merece o castigo conforme prevê a lei e a decisão do juiz após os processos jurídicos pertinentes.

Alguns ressaltam a obrigatoriedade da obediência à lei, às normas, aos mandamentos, estando sujeitos às punições e consequências caso venham a descumpri-las. Ressaltam, também, o sentimento de culpa, que nasce dessa atitude, principalmente quando reforçam os valores espirituais apoiados na força dos mandamentos religiosos. São justificativas que indicam conteúdos do nível pré-convencional,

quando alertam para as consequências físicas relativas à desobediência pura e simples da lei, ou no sentido de evitar o castigo e as punições.

Caso roubar, afirma o S 13, pode até “ser apanhado e preso, ficando desta forma sem o remédio e sem poder cuidar de sua esposa”. O S 15 afirma que tem “o dever de roubar a medicação, pois se não o fizer será culpabilizado pelos que o cercam de não ter feito tudo o que podia para salvá-la, até mesmo roubar. Além disso, não conseguiria viver com essa marca tão profunda na sua vida”.

Tais respostas ensejam reflexões pedagógicas sobre as atuações no processo ensino-aprendizagem. Professor e aluno cumprem seus deveres baseados na estrutura hierárquica estabelecida pela instituição em seus estatutos e regimentos. A obediência e a fidelidade às normas, às regras e à autoridade é que orientam os processos educativos. Assumem seus compromissos no intuito de serem fiéis à legislação ou por medo de não conseguirem atender às exigências mínimas dos programas institucionais, ou, ainda, pelo presságio de não alcançarem um bom desempenho nas atividades docentes e discentes e com isso serem dispensados, como professores, ou não atingirem os resultados mínimos para aprovação, como alunos.

Ademais, o educador pode ter em vista apenas dar aula, ministrar a matéria, cumprir os horários e o aluno simplesmente assistir à aula, estudar o que foi mandado e cumprir os horários e tempos previstos. Os programas, projetos e atividades educativas são realizados com a finalidade estritamente legal de atender às normativas, às orientações da Instituição e às expectativas dos alunos.

Esse esforço é realizado no intuito de não alimentar o sentimento de culpa por não ser fiel à sua função e às normas educacionais, ou ser advertido por não realizar bem suas obrigações de professor, bem como de buscar o reconhecimento de alunos, da instituição ou da sociedade pela atividade educativa desenvolvida.

Pela descrição acima, 11 (64,70%) professores foram identificados no nível convencional, isto é, a maioria deles. Esse fato comprova a assertiva de Kohlberg de que a maioria das pessoas está inserida no nível convencional, ou seja, pensam e agem em termos de conformidade de ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente conveniados pelo grupo de interesse.

Nesse nível de consciência moral, professores e alunos pensam e atuam por parâmetros socialmente aceitos e desejados pelos que integram o sistema educacional. No estágio 3, professor e aluno se esforçam para ser uma pessoa amável,

leal, bem-aceita e acolhida pelos demais integrantes do grupo, da instituição. Ambos parecem descobrir que obter estima e aprovação uns dos outros é mais importante do que obter uma recompensa pessoal como no estágio anterior. Ser acolhido e aceito aumenta o senso de valor de professor e aluno e esse fato é percebido como benéfico para ambos no desempenho acadêmico. Almejar um clima de bem-estar nas aulas se torna uma concordância interpessoal significativa para o sucesso de professores e alunos. Estabelece-se, assim, uma imagem estereotipada da ação educativa que todos consideram como natural. Ambos cumprem uma função social de forma ingênua e estereotipada. Julga-se pelas boas intenções mútuas em atender a esse nível de desempenho. A forma egocêntrica e concreta do estágio 2 passa a ser o interesse do bem-estar psicológico, do prazer físico, há um deslocamento para o prazer psicológico, obtido através da aprovação social, da interação psicológica entre professor e aluno.

Essa forma de conviver pode gerar conflitos no processo educativo. Como conciliar o papel de professor de ser justo na avaliação e ao mesmo tempo mostrar-se agradável aos interesses mútuos com os alunos? Como professores e alunos vão conseguir atender às expectativas mútuas e às exigências institucionais? A ansiedade em atender a diversas expectativas (institucionais: mostrar-se cooperativo e prestativo à instituição; profissionais: cumprir bem o seu dever de professor, garantir uma boa imagem funcional; pessoais: ser uma boa pessoa para os alunos e para a sociedade) pode criar conflitos, tanto nas pessoas como no desempenho das funções e atividades.

A resolução de tais conflitos somente pode ser atingida quando professores e alunos conseguirem superar este estágio de manter as expectativas interpessoais mútuas em vista da consecução dos objetivos educacionais institucionais, isto é, quando superarem o interesse em atender às intenções de lealdade, confiança e bem-estar mútuos e adotarem as perspectivas educacionais da instituição. Agir de forma correta, por princípios, atendendo às orientações objetivas do processo educativo, somente será conseguido nos parâmetros do estágio 4.

Os que se identificam com o estágio 4, atuam tendo em vista os compromissos educativos e os objetivos institucionais, superando interesses interpessoais mútuos. É uma passagem significativa das expectativas individuais em termos educacionais para a atenção aos objetivos institucionais da educação.

Aqui, professores e alunos já iniciam adotando as orientações e os princípios propostos pela instituição e buscam sua eficiência e eficácia, ainda que centrados na preservação do sistema de ensino como tal. As relações entre professor e alunos são no sentido de manter suas relações na instituição e não apenas a busca das gratificações e interesses mútuos. Nesse sentido, 6 (35,30%) professores foram identificados nesse estágio.

As justificativas inseridas no estágio 5 indicam que os professores realizam sua função educativa baseados nos valores internos da instituição, dos objetivos do curso no qual atuam, buscam ser profissionais éticos e competentes, educando seus alunos nesses princípios. Realizam sua missão tendo em vista a formação integral dos alunos, superando interesses pessoais ou grupais e têm em vista sempre o futuro profissional, que devem formar dentro dos princípios morais e éticos. Além disso, apresentam adesão aos princípios propostos pela instituição na qual trabalham e demonstram sintonia com objetivos propostos nos Projetos Pedagógicos dos cursos nos quais lecionam.

Por exercerem a missão numa instituição formadora de profissionais em diversas áreas do conhecimento, ressaltando dentre elas a de educadores, a afirmação desses princípios fortalece sua presença na instituição e na sociedade como bons profissionais.

2. A partir da análise das respostas ao *dilema de Joe* (APÊNDICE E, p. 266), percebem-se as relações que os sujeitos descrevem na relação pai e filho e que se projetam na *relação professor - aluno no processo ensino-aprendizagem*. Da figura paterna transfere-se para a figura do professor e da figura do filho, a do aluno. A partir da questão “deve Joe negar a dar o dinheiro a seu pai?”, 11 (64,70%) afirmam que sim e 6 (35,30%) que não (APÊNDICE F – pergunta 25, p. 275), fez-se a análise do conjunto das respostas, principalmente das justificativas que se seguem ao dilema, pois elas expressam as razões, que identificam os níveis e estágios de desenvolvimento moral.

Para aqueles que dizem que Joe deve entregar o dinheiro ao pai, as respostas apontam para a obediência irrestrita de Joe ao pai, por força da autoridade hierárquica paterna que lhe dá o direito de exigir o dinheiro. Joe é menor e lhe deve obediência. Deve honrar o pai. O S 6 justifica que “o pai é autoridade sobre o filho”.

O S 7 diz que “Joe deve obediência e respeito ao pai”. “Joe é menor de idade, não pode negar em dar o dinheiro, foco na obediência” justifica o S 15. O S 17 afirma que “deve amor e respeito”. Caso Joe não lhe dê o dinheiro, pode sentir-se culpado ou com medo e perder a confiança do pai, por não atender às suas expectativas.

Observa-se que o conteúdo da promessa do pai relativamente ao filho é a participação em um momento de lazer, ir ao acampamento. Na justificativa de requisição do dinheiro do filho, também, tem como conteúdo o lazer do pai: uma pescaria. Razões de conteúdo pré-convencional, essencialmente de obrigação da obediência, do medo do castigo e das consequências físicas que a relação pode estabelecer.

As razões para negar apontam no sentido do cumprimento da promessa e do acordo proposto pelo pai e aceito pelo filho. Garantir a fidelidade, a sinceridade e o respeito entre as partes, pai e filho, entre os quais nasce uma relação de confiança, respeito e lealdade. Esta se estabelece e se desenvolve na medida em que se cumprem as normas, os acordos, superando as controvérsias, as desconfianças e medos. Como prática para essa superação, deve-se estabelecer o diálogo e o respeito mútuo. Reforça-se a atenção no esforço e na autonomia de Joe em conseguir o dinheiro para atingir seus interesses e objetivos, que o pai deve levar em conta e respeitar. Essas justificativas e expectativas apontam para o nível convencional.

As aplicações e transferência para o processo educativo podem ser feitas no sentido do estabelecimento das relações entre professores e alunos. Das primeiras justificativas, ressalta-se a importância dada à autoridade do pai sobre o filho, da importância da autoridade, que se deve dar ao professor e à instituição frente aos alunos.

Esse fato pode representar um estilo de relação que os professores estabelecem com seus alunos, centrados em sua autoridade como professor, fazendo do aluno alguém, que deve obediência a ele, à instituição, aos programas e tarefas. Professor e aluno estão numa relação de autoridade e súdito, de quem manda, organiza, pensa, ensina e de quem obedece, acolhe, aprende. Uma relação de dependência, sem autonomia.

A partir de respostas que se identificam com o nível pós-convencional, a reflexão é direcionada no sentido de que professor e aluno mantêm uma relação de liberdades e alteridades, que busca a realização dos princípios educativos da instituição, do projeto pedagógico do curso e o aprofundamento das disciplinas, que lhes

competem. O educador mantém a visão da formação integral da pessoa, pois percebe a individualidade do aluno, sua liberdade, consciência e competências no processo educativo. Manifesta que respeita sua autonomia e processo individual afetivo, cognitivo e comportamental.

Os entrevistados também se pronunciam sobre a importância da liberdade e do esforço de Joe em buscar seus objetivos individuais na consecução do dinheiro para ir passear. Transferido isso para a sala de aula, será o incentivo ao aluno construir sua liberdade pessoal e seu projeto de vida pessoal e profissional. Sinal da maturidade atingida no final do nível convencional e já integrando o nível pós-convencional de formação da consciência moral. Uma relação dialógica de descoberta das autonomias e de desenvolvimento da individualidade do aluno.

3. Um dos conteúdos da relação professor-aluno é da *autoridade* exercida pelo professor e percebida pelo aluno. Em cada um dos estágios de desenvolvimento moral, há uma forma diferente de perceber e vivenciar a relação com a autoridade. No Dilema de Joe, há a pergunta “P 33. Em geral, qual deve ser a autoridade do pai para o filho?”. Pelas respostas, procede-se a análise do conceito de autoridade do pai e do filho, com a devida projeção para a vivência do professor e do aluno.

O Quadro 15, p. 236, “Os estágios e o valor da autoridade – Sujeitos da pesquisa” apresenta os conceitos de obediência e autoridade para cada um dos estágios e as respostas dos integrantes da pesquisa identificados para cada um destes conceitos de autoridade. Aqui, somente se retomam os conceitos de obediência e autoridade.

No estágio 1, a obediência é literal às regras e à autoridade. Obedece-se por medo do castigo, da punição ou para evitar danos físicos às pessoas e à realidade; a perspectiva da autoridade é confundida com a perspectiva própria. Ela tem a função de garantir a fidelidade às normas, à lei. A autoridade é garantia da fidelidade às normas e à lei. Tem força de punição na transgressão das regras.

No estágio 2, a obediência às regras e à autoridade é por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal, deixando que os outros façam o mesmo. Se obedece, pois traz prazer e gratificação, eventualmente, para os outros. A autoridade é vista como fonte e segurança para se conseguir gratificação.

No estágio 3, se obedece às normas e à autoridade por conveniência social no desejo de manter as regras e a autoridade, que apoiam as expectativas e papéis

socialmente definidos pelo grupo de interesses. Ela é vista como garantia das expectativas e papéis do grupo.

No estágio 4, a obediência tem a função da preservação do sistema social e da consciência, dos deveres e obrigações. Obedece-se, pois essa é a lei, a norma e o dever. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito.

No estágio 5, a obediência é em função do contrato social, dos valores e da utilidade dos direitos individuais. A autoridade é identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável.

No estágio 6, a obediência é em função dos princípios éticos universais, que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos e é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e da justiça. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos, aderindo de forma responsável.

Assim, só se atinge a maturidade ao desenvolver princípios próprios de julgamento e ação, de forma autônoma e livre, nos estágios 5 e 6. No nível pós-convencional, a pessoa pensa e age por princípios, mesmo integrando um grupo com o qual se identifica, mas o grupo não pode suplantar sua consciência.

Como descrito Quadro 15, p. 236, deste trabalho, foram identificadas justificativas para todos os estágios de desenvolvimento moral, desde aquelas, que apontam a presença do pai como autoridade instituída ao qual se deve obediência irrestrita, na perspectiva de punições conforme a lei ou por medo de castigos, até aquelas baseadas em princípios e valores universais.

As justificativas, que revelam a concepção de autoridade do estágio 1, apontam que o professor exerce sua missão educativa valendo-se do conceito de autoridade heterônoma que lhe é constituída. A perspectiva do aluno é confundida com a do professor e ambos alimentam o objetivo educacional de obedecer fielmente às regras, às normas e às autoridades educacionais constituídas.

O aluno aprende mais por medo do castigo, da punição ou para evitar a reprovação. A função do professor é garantir o fiel cumprimento das regras e orientações educacionais promovidas pela instituição e organismos educacionais, pelo simples fato de serem regras e normas.

As justificativas inseridas no estágio 2 ensejam uma relação de professor e aluno, onde continua o foco da obediência às regras e à autoridade, mas agora alimentada pelos interesses e necessidades pessoais que professor e alunos estabelecem em relação à educação. Ambos superam a obediência pelo medo da punição e do fracasso pessoal e profissional, pelo interesse de gratificação, bem-estar e sucessos pessoais e profissionais. A autoridade educacional é respeitada em função dos interesses e gratificações pessoais que o professor e o aluno possam usufruir. Ensina-se e aprende-se em função das intenções egocêntricas, deixando que os outros façam o mesmo.

Em termos educacionais, as justificativas apresentadas pelos seis sujeitos do estágio 3 refletem o conceito de obediência às normas por conveniência social, garantia das expectativas e papéis educacionalmente esperados e definidos entre eles. Também percebem a autoridade como aquela que sustenta as expectativas e as funções das pessoas na instituição, no curso e na sala de aula. O professor é fiel às orientações pedagógicas para ser aceito e valorizado pela instituição, pelos seus superiores, colegas e alunos. Professor e aluno contentam-se em realizar o mínimo necessário dos conteúdos dos currículos, dos projetos pedagógicos, das avaliações. Isso, também, se reflete no atendimento aos horários, aos prazos e datas, sempre no limite inferior, com tolerâncias e facilitações. Em tudo se busca o acordo de bem-estar mínimo entre as partes, professor e aluno, por vezes, até institucionalmente no intuito de ser “bom professor”, como ser “bom aluno”.

Já no estágio 4, a relação de justificativas sobre a obediência e a autoridade tem em vista a preservação do sistema educacional e da consciência, deveres e obrigações de professores e alunos. A fidelidade à organização educacional, aos programas e ao aluno tem em vista o cumprimento dos conteúdos e dos objetivos educacionais. Ainda a autoridade (organismo educacional, instituição e professor) é identificada com o sistema educacional ao qual se deve obediência para não criar conflitos para si e para o grupo. Supera-se o conformismo de lealdade e confiança mútua do estágio anterior e os conflitos educacionais que possam advir dessa forma de deliberação moral para a visão do direito e da legislação educacional, que orienta as relações pedagógicas.

Os cinco sujeitos, que foram identificados no estágio 5, entendem que a obediência é em função do contrato educacional, dos valores e princípios pessoais e

institucionais livre e responsabilmente assumidos. Como nas justificativas ao dilema de Joe, a autoridade é identificada com os valores e princípios educacionais que representa e defende. Há uma adesão livre e responsável do professor ao projeto educativo institucional, o que faz com que realize sua missão com os mesmos conceitos. Sua função é constituída em dar uma formação moral sólida e valorizar a preparação para o trabalho. As respostas revelam que os sujeitos estão centrados na relação de diálogo, que deve existir entre ambos, com respeito a cada um, não apenas de subserviência do filho ao pai, como espaço para a discussão das necessidades, das obrigações, dos compromissos e, também, dos limites entre eles.

Em termos de qualificativos agregados à palavra autoridade, diz-se que deve ser responsável, amparar, ensinar e formar o caráter. Neste nível, estabelecem-se as relações de formação dialética e dialógica entre professor e aluno, onde o objetivo está na formação integral e profissional do aluno, para a qual ambos colaboram. Há espaços de discussão dos temas de estudo, de forma autônoma das liberdades e da consciência pessoal de ambos.

A assunção das normas institucionais e a superação dos limites existentes é compromisso assumido de forma conjunta, onde cada um procura desenvolver o processo de autotranscendência nas dimensões do conhecimento, da capacidade decisória e da dimensão afetiva como descrito no referencial antropológico.

Inserem-se, nesses conceitos, a compreensão de educação do estágio 6, para o qual não foram identificados nenhum dos sujeitos, mas muitas referências trazem conceitos deste estágio de consciência moral. Aqui, a obediência é em função dos princípios éticos educacionais universais, que todos devem acolher e seguir. São os direitos universais da educação, que todos devem assumir.

A autoridade é reconhecida pela aderência a esses princípios e valores e por seu compromisso em torná-los efetivos em seu nível de abrangência. O professor cumpre sua missão em função dos valores universais da educação e da formação da pessoa humana integral. É fiel à instituição pela força dos princípios universais da educação livremente aceitos e os cumpre com responsabilidade, tendo em vista a formação integral do aluno.

Nessa perspectiva, a relação professor-aluno se torna, na expressão do S 10, “uma relação de confiança, aberta, transparente, fundamentada num referencial ético e de valores, constituindo-se num modo de ser, agir e pensar harmônico”, onde

se constroem juntos os verdadeiros objetivos da educação dos alunos enquanto pessoas autônomas e livres e profissionais éticos e competentes. A forma de exercer a autoridade e de acompanhar o desempenho dos alunos revela a postura competente e segura de educador e a exigência consistente diante dos alunos quanto aos programas e conteúdos e aos ideais de pessoa e profissional.

4. Uma leitura sobre o *dilema de Jeferson*, para a reflexão sobre o que pensam e como decidem os sujeitos, traz um paralelo com o dilema de Heinz já descrito. Iniciando pela análise da pergunta sobre se “o doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?” (P. 36), 2 (11,76%) respondem que sim e 15 (88,24%) afirmam que não (APÊNDICE F – Pergunta 36, p. 275). A partir dessa questão, as perguntas discorrem sobre outras situações do dilema as quais os sujeitos são convidados a emitir juízos morais. As justificativas descritas expressam a forma de pensar e agir, em termos de valores e princípios humanos, morais e religiosos, tendo em vista a defesa da vida e como decorrência a sua qualidade e dignidade.

Alguns se manifestam pela fidelidade à lei e à norma; as pessoas envolvidas devem cumprir a lei pelo temor das consequências do seu descumprimento. A intenção da decisão é egocêntrica. A decisão “deve ser somente dela sem o envolvimento da família” (S 13). São conteúdos do estágio 1, da obediência heterônoma. Fazendo a projeção para a educação, encontra-se a postura pedagógica de se educar pela força da obediência às normas, valorizando o processo educativo pela dimensão legal e pelo desempenho apreciado em notas.

Algumas justificativas são no sentido de que se deve apreciar as intenções e os interesses individuais. Indicam que “dar o medicamento à mulher para que ela se aplique” (S 15) é uma atenção à pessoa e à sua decisão moral. Outras são no sentido de amenizar a dor do paciente, num sistema de gratificação e busca do bem-estar entre as pessoas. Outros conceitos indicam conteúdos de atendimento às expectativas individuais do paciente, ou do médico, ou mútuas, do médico e do paciente ou do marido. Os níveis de aplicação da lei e das punições, também, são no sentido de preservação da imagem das pessoas e de acordos implícitos nas motivações individuais, atendendo às expectativas das outras pessoas integrantes da situação.

São expressões que abordam o estágio 2, do objetivo instrumental individual e da troca.

Na educação, essa forma de relação pedagógica lembra a intenção do professor de atuar como educador, tendo em vista seus interesses e necessidades pessoais, cuidando para que os alunos, também, possam fazer o mesmo. Nessas intenções podem estar inscritas, entre outras, a atuação no magistério por necessidades econômicas, as perspectivas de reconhecimento social ou, ainda, a continuidade do papel de professor desempenhado pela família.

Ao responder sobre a pergunta “qual é a maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?” (P. 47), encontram-se, entre outras, as justificativas de conformidade social em diversos estágios. O S 3 justifica que é “amenizar a dor da paciente”, o S 8 diz “seguir a lei”, enquanto que o S 13 lembra que “responsável certamente é não praticar eutanásia. A atitude mais humana seria acabar com o sofrimento da paciente”. O S 15 diz para “condenar o Dr. Jeferson, pois ele não pode agir ao seu bel prazer, ou simplesmente acatando o pedido dos outros, por mais que ele seja solidário a eles”. E o S 17 afirma que “deve aplicar uma pena ao Dr. Jeferson para que este reflita sobre a sua atitude e não volte a cometer novamente a mesma ação”.

Realizando-se a transferência para a análise do processo educativo, considera-se que os conceitos emitidos pelos professores acompanham este nível de desenvolvimento moral, isto é, também, pensam e agem em termos convencionais de atendimento aos interesses e expectativas pessoais e mútuas – professor e alunos em sua atividade educativa.

Em outras palavras, estão mais preocupados, por um lado, em manter os bons sentimentos, entre eles e os alunos, de estima, admiração, confiança, etc. e por outro, em superar os sentimentos de insegurança, medo e culpa, que possam aparecer. Valorizam-se, sobremaneira, as avaliações positivas, os elogios e há um esforço contínuo em garantir uma boa imagem pessoal e social, enquanto se fica sumamente sentido, abatido e vulnerável quando não há esse retorno ou quando há manifestações de crítica às atividades educativas.

Os que se identificam no estágio 4, sobressai a decisão moral baseada na fidelidade à lei e ao sistema. Essa compreensão é evidente ao se perguntar (P. 39) se “dar o medicamento à mulher, para que ela se aplique, é uma atitude moralmente

má”?. O S 6 representa a postura deste estágio quando afirma que “é contra a lei e moralmente não é adequado, pois ninguém pode colocar-se num estado de responsabilidade para retirar a vida de alguém, ainda mais contra a lei”. Igualmente, o S 5 reforça que “é contrário à lei, moralmente pode ser considerado bom, por exemplo, se uma pessoa sofre com muitas dores, seria sua libertação”.

As interfaces com a educação indicam que esta é realizada e fortalecida pela fidelidade às orientações estabelecidas nos parâmetros educacionais legais. O professor tem sua principal função e preocupação na fidelidade às normas educacionais. Assume e realiza sua missão nessa perspectiva.

Ascendendo nos níveis e estágios de desenvolvimento moral, enfocam-se as respostas dos sujeitos, que apresentam conteúdos do nível pós-convencional. Tais conteúdos expressam justificativas baseadas em valores e princípios legais, morais e religiosos, tendo em vista a defesa da vida e, como decorrência, a atenção à sua qualidade e dignidade.

Também apontam princípios legais como fundamentos para a defesa e o cuidado da vida acima de qualquer outro valor ou consideração. Essa compreensão sobre a vida, sua dignidade e qualidade, bem como sobre os processos de atuação em situações de risco, enseja uma postura educativa, que privilegia o atendimento ao aluno em sua dignidade de pessoa humana e profissional, em suas competências e habilidades. São educadores que integram em sua vida as dimensões da pessoa humana – somática, psíquica e espiritual – e atuam a partir dos valores espirituais. Percebem seus alunos a partir desses conteúdos e valores, de forma integrada e integradora, propõem e realizam uma educação nesses parâmetros.

Relações entre dados e resultados da pesquisa

As pesquisas de Kohlberg buscam fazer uma relação entre o desenvolvimento cronológico e os estágios de desenvolvimento moral da pessoa. Assim, normalmente, os estágios 1 e 2 correspondem ao período da infância e adolescência, podendo, eventualmente, se estender para outras idades.

A maioria das pessoas, no entanto, é identificada no nível convencional, estágios 3 e 4, somente atingidos depois da adolescência, mas podendo permanecer neles por toda a vida. Pertencer aos estágios 5 e 6 já se torna mais complexo, pois exige das pessoas uma coerência interna baseada em valores e princípios sociais internalizados e somente conseguida por pessoas acima dos 25 ou 30 anos. A seguir, faz-se algumas relações entre os dados da presente pesquisa e os estágios de desenvolvimento moral.

A Tabela 1 (p. 144) apresenta a relação de idades dos sujeitos, que se situam de 33 (inclusive) a 65 (inclusive) anos. Estabelecendo os intervalos de 10 anos, temos a seguinte relação entre a idade e os estágios de desenvolvimento moral, incluindo-se sempre, no intervalo, as idades dos extremos.

Quadro 9 – Relação da idade e os níveis e estágios de desenvolvimento moral

Idade	Nível Convencional		Nível Pós-convencional		TOTAIS
	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6	
30 a 39	3	-	-	-	3
40 a 49	1	1	5	-	7
50 a 59	1	4	1	-	6
60 a 70		1	-	-	1
Totais	5	6	6	-	17

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise dos dados permite observar que três sujeitos do estágio 3 são da faixa de idade 30 a 39 anos, isto é, o grupo mais jovem dos professores. Os outros dois estão nas outras faixas etárias, o que pode ensejar que ainda estejam em processo de crescimento no desenvolvimento moral. A incidência de sujeitos do estágio 3, acima dos 40 e dos 50 anos, permite confirmar que a pessoa pode permanecer nesse estágio por toda a vida.

Os sujeitos do estágio 4 estão concentrados na idade entre 50 e 59 anos, com 4 sujeitos e um na faixa de 40 a 50 e o outro acima dos 60. Novamente, pode-se observar a permanência de pessoas no nível convencional, estágio 4, praticamente por toda a vida.

Os sujeitos do estágio 5 estão concentrados na faixa de 40 a 49 anos, com 5 sujeitos, e um na faixa posterior, dos 50 a 60 anos. Isto é, nenhum dos sujeitos pesquisados atingiu o estágio 5 antes dos 40 anos. Precisamente, conforme os dados da pesquisa, dois sujeitos de 41 anos foram identificados no estágio 5.

Por sua vez, a inserção num trabalho, também, é uma das condições necessárias, mas não suficiente para o desenvolvimento moral e a ascensão aos estágios superiores. Esse requisito está plenamente preenchido para este grupo de professores, no entanto, nem todos ascenderam ao nível pós-convencional.

A partir da Tabela 3 (p. 148), descreveu os níveis e estágios em relação ao tempo de magistério na educação superior, incluindo-se sempre, no intervalo, os valores dos extremos.

Quadro 10 – Relação do tempo de magistério na educação superior e os níveis e estágios de desenvolvimento moral

Tempo de magistério	Nível Convencional		Nível Pós-convencional		TOTALS
	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6	
6 – 9	1	1	2	-	4
10 – 19	4	1	1	-	6
20 – 30	-	4	3	-	7
Totais	5	6	6	-	17

Fonte: Dados da Pesquisa

A relação tempo de magistério na educação superior e níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos pesquisados não apresenta uma relação cronológica do desenvolvimento nos estágios. Os sujeitos do estágio 3 estão distribuídos um na faixa de 6 a 9 anos e os outros 4 entre 10 e 19 anos de experiência. Os identificados no estágio 4 se apresentam, em sua maioria, 4 deles, na faixa de 20 a 30 anos. Os do estágio 5 estão distribuídos ao longo dos períodos, 2 deles entre 6 e 9 anos, um entre 10 e 19 anos e 3 entre 20 e 30 anos.

Quanto às faixas de tempo de magistério, observa-se que 4 sujeitos estão entre 6 e 9 anos, um no estágio 3, outro no estágio 4 e dois no estágio 5. Enquanto que na faixa de 10 a 19 são seis sujeitos, 4 no estágio 3, um no estágio 4 e um no

estágio 5. Na faixa de 20 a 30 anos, são 7 professores, 4 no estágio 4 e 3 no estágio 5.

Não há, pois, uma relação entre o tempo de magistério e os níveis e estágios de desenvolvimento moral superior, isto é, o período de experiência no magistério superior é condição necessária para o desenvolvimento moral, mas não suficiente para tal. Outras variáveis compõem os critérios necessários para a identificação nos estágios superiores.

O Gráfico 2 (p. 146) indica a distribuição de gênero dos integrantes da pesquisa, sendo 9 homens e 8 mulheres. A distribuição deles, nos níveis e estágios de desenvolvimento moral, é descrita no quadro que segue.

Quadro 11 – Relação do gênero dos sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvimento moral

Gênero	Nível Convencional		Nível Pós-convencional		TOTAIS
	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6	
Homens	2	2	5	-	9
Mulheres	3	4	1	-	8
Totais	5	6	6	-	17

Fontes: Dados da Pesquisa

As informações revelam que há 2 homens e 3 mulheres no estágio 3, enquanto que no estágio 4 são 2 homens e 4 mulheres. No estágio 5 são 5 homens e uma mulher. Dos homens, 5 (55,55%) deles estão no estágio 5, os outros 4 (44,45%), 2 no estágio 3 e dois no estágio 4. As mulheres estão distribuídas 3 (37,5%) delas no estágio 3, 4 (50%) no estágio 4 e uma (12,5%) no estágio 5. Observa-se uma concentração de 5 homens no estágio 5, com apenas uma mulher. As mulheres estão mais distribuídas no nível convencional, 3 no estágio 3, e 4 no estágio 4.

A Tabela 8 (p.159) descreve a “Relação das áreas de conhecimento com os cursos de atuação (1º e 2º) e os níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos”. A partir desses dados, observa-se a seguinte relação entre as áreas de conhecimento e o primeiro curso de atuação dos professores e os níveis e estágios de desenvolvimento moral.

Quadro 12 – Relação entre a área de conhecimento da atuação do 1º. curso dos sujeitos e os níveis e estágios de desenvolvimento moral

Áreas do Conhecimento	Nível Convencional		Nível Pós-convencional		TOTALS
	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6	
1. Ciências Exatas e da Terra	3	-	1	-	4
2. Ciências Biológicas	-	-	1	-	1
3. Engenharias	-	-	-	-	0
4. Ciências Sociais Aplicadas	-	1	1	-	2
5 e 6. Ciências Humanas	2	5	3	-	10
Totais	5	6	6	-	17

Fonte: Dados da pesquisa

As informações destacam a presença de professores no primeiro curso indicado de sua atuação, sendo que 10 (58,82%) deles atuam na área das Ciências Humanas, distribuídos 2 no estágio 3, 5 no estágio 4 e 3 no estágio 5.

Na área das Ciências Exatas e da Terra, dos 4 professores que atuam nessa área em 1ª. opção, 3 deles são identificados no estágio 3 e um no estágio 5. A área de Ciências Biológicas acolhe um professor, identificado no estágio 5. Na área de Engenharia, nenhum professor atua em primeira opção. Já na área de Ciências Sociais Aplicadas, são dois professores, um no estágio 4 e o outro no estágio 5.

Para completar este capítulo, apresentam-se três quadros sínteses a partir dos estudos já apresentados por Kohlberg e completados com os dados da presente pesquisa. O primeiro deles refere-se às “intenções ou significados e consequências em respostas ao dilema moral de Heinz”; o segundo estabelece a relação sobre o “valor da vida” e o terceiro traz a dimensão da “autoridade”.

O Quadro 13, a seguir, destaca algumas respostas de sujeitos da pesquisa, que correspondem à descrição sobre as “intenções ou significados e consequências em resposta ao dilema de Heinz”, conforme Quadro 6 (p. 78), acima.

Confirma-se novamente que, apesar de os sujeitos serem identificados nos estágios 3, 4 e 5, conforme Tabela 7 (p. 156), os sujeitos emitem respostas, que correspondem a mais de um ou dois estágios contíguos de acordo com suas características de formação e cultura. Assim, os Quadros 13, 14 e 15 a seguir, incluem respostas dos sujeitos, que correspondem aos estágios 1 e 2, bem como ao estágio 6, estágios nos quais não foram identificados nenhum dos pesquisados.

Quadro 13 - Os estágios conforme intenções ou significados e consequências em respostas ao dilema moral de Heinz – Sujeitos da pesquisa

Estágio	Descrição do Estágio	Razões a favor ou contra o roubo do medicamento	Respostas de sujeitos da pesquisa
Estágio 1 O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma	Os motivos e as consequências de necessidade do ato estão centrados na dimensão física ou nas consequências do ato enquanto aspecto físico.	A favor: Deveria roubar o remédio. Não é errado roubar. Ele desejou comprar. O medicamento somente vale duzentos dólares, não está roubando um medicamento de dois mil dólares.	A favor: A questão da vida é maior que afinidades. Além disso, ele teria dificuldade de carregar para sempre o fato de não ter tentado, sentimento de culpa. (S 4)
		Contra: Não deveria roubar, é um grande delito. Utilizou a força e forçou a porta para entrar. Causou muito dano roubando um medicamento muito caro.	Contra: Do ponto de vista ético e moral, acredito que esteja errado, da mesma forma que considero errado a postura do farmacêutico que colocou o lucro e a ganância acima do certo e do humano. (S 13)
Estágio 2 O estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca	O juízo ignora as consequências físicas do ato por causa do seu valor instrumental em atender uma necessidade de outra pessoa. Há uma diferença entre o valor humano da necessidade do ato e sua forma ou consequências físicas.	A favor: Deve roubar o medicamento, porque ele quer salvar a vida de sua mulher. Ele não queria roubar, mas foi o meio que ele encontrou para ter acesso ao remédio e salvar sua mulher.	A favor: Infelizmente, ele deve roubar o remédio, pois, quando somos submetidos a esse tipo de escolha nada mais nos resta a fazer. É praticamente impossível uma pessoa ver um ente querido – como pessoa morrendo e saber que existe alternativa, algo que possa salvar sua vida e nada fazer. Infelizmente ele deveria roubar. (S 15)
		Contra: Não deve roubar. O farmacêutico não está equivocado, nem é mau. Ele somente quer obter um benefício. Para isso são os negócios, para fazer dinheiro.	Contra: Roubar não é uma atitude correta, porém deixar morrer um ente querido por falta de dinheiro também não é justo, o amor à esposa supera o roubo. (S 17)
Estágio 3 O Estágio das Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidades Interpessoais	A ação se avalia segundo o tipo de motivo pelo qual a pessoa realiza o ato. Um ato não é mau se é a expressão de um motivo altruísta ou agradável. As circunstâncias podem justificar as ações.	A favor: Deveria roubar o medicamento, pois como bom marido deve ser bom para sua esposa. Não se pode culpá-lo por fazer algo bom para sua esposa, nem culpá-lo por amá-la o suficiente para salvá-la.	A favor: A vida de um ser humano está em jogo e isso é mais importante que o lucro que o farmacêutico deseja obter. Levando-se em conta que a única maneira de salvar a vida da mulher, o roubo se justifica, embora não seja correto legalmente. (S 11)
		Contra: Não deveria roubar. Se sua esposa morre, não se pode culpá-lo por isso. Não é porque ele não a ame suficiente para fazer tudo o que lhe seja possível dentro da lei. O farmacêutico é quem não tem coração e é um egoísta.	Contra: Ele teria salvo a esposa, mas viveria uma vida inteira com crise de consciência e acabaria culpando a esposa por ter roubado o remédio. Sem contar que poderia ser flagrado roubando. Iria para a cadeia e a esposa morreria, com o agravante da vergonha de ter um marido ladrão. (S 6)
Estágio 4 O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	Se um ato transgride uma norma ou provoca dano aos outros, esse ato é mau, independente dos motivos ou cir-	A favor: Deveria roubar. Deve fazer tudo para salvar sua esposa, pois se sua esposa morre é sua responsabilidade. Deve roubar com a idéia de pagar ao farmacêutico.	A favor: Heinz tem a obrigação moral de roubar o remédio para salvar sua esposa. A atitude de farmacêutico não pode se sobrepor à possibilidade de salvar uma vida humana, ainda mais quando o empecilho à sua ganância. (S 14)

	cunståncias. Há diferença entre a ação por um sentido de obrigação pela norma e a ação por motivos apenas naturais ou 'agradáveis'.	Contra: Querer salvar a vida de sua esposa é algo natural para Heinz, mas também é sempre mau roubar. Ele sabe que está roubando um medicamento valioso do homem que o produziu.	Contra: Existem princípios morais que aprendemos no seio família, da religião, da escola e que, no decorrer do desenvolvimento vamos acrescentando, ou retirando, dependendo dos valores que vamos incorporando no decorrer de nossas aprendizagens e resiliências. Eu não roubaria, em hipótese alguma. (S 3)
Estágio 5 O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais	Uma declaração formal ainda que as circunstâncias modifiquem a desaprovação, como regra geral, os meios não justificam os fins. Há diferença entre a culpa moral pela intenção pelas quais se quebram as regras e a necessidade legal ou de princípios para não fazer exceções às regras.	A favor: A lei não foi feita para estas circunstâncias. Roubar a medicação nesta situação não está bem, mas fazê-lo está justificado.	A favor: Se, e somente se, não houver nenhum outro remédio ou tratamento para a doença, deve Heinz roubar o remédio; transgressões nesse caso são válidas, uma vez que a vida de um ser humano está acima de qualquer dilema ético. (S 9)
		Contra: Não se pode culpar totalmente alguém por roubar. Não se pode ter todo o mundo roubando cada vez que se encontram desesperado. O fim pode ser bom, mas não justifica os meios.	Contra: É errado roubar, está prejudicando uma pessoa ou pessoas, e em geral indo contra suas próprias convicções. (S 2)
Estágio 6 O Estágio de Princípios Éticos Universais	Os bons motivos não fazem que um ato seja bom (ou mau); mas segue uma decisão de princípios autoescolhidos. Reconhece-se que os princípios morais não permitem exceções que permitem as regras legais.	A favor: Esta é uma situação em que a pessoa deve escolher entre roubar ou deixar que sua mulher morra. Em uma situação em que é necessário tomar uma decisão, roubar é moralmente correto. Tem que atuar segundo o princípio de respeitar e salvar a vida.	A favor: Como trata-se de uma situação particular e não universal, o princípio da vida está acima do legal neste caso. É a situação que dá o horizonte de interpretação do princípio não roubar. E por outro, o marido apresentou outras alternativas. O princípio sempre tem que ser respeitado. Ética de situação: o princípio aplicado na situação. (S 10)
		Contra: Heinz se enfrenta com a decisão de levar em conta as outras pessoas que necessitam tanto do medicamento quanto sua esposa. Heinz deve atuar, não segundo seus sentimentos em relação aos fatos, senão tendo em conta o valor de todas as vidas implicadas.	Contra: Ele tem o dever de tentar todas as soluções morais e legais para conseguir o remédio, caso não tentar, erra, dentro das normas legais, humanitárias, e religiosas. Deve convencer o farmacêutico... o maior bem é sempre a vida, e o farmacêutico deveria concordar em negociar o remédio para pagar depois. (S 1)

Fonte: Kohlberg, 1992, p. 85 e Dados da Pesquisa

Como descrito anteriormente, para analisar os estágios de desenvolvimento moral, Kohlberg (1992, p. 198) utilizou sistemas de avaliação baseados em associações estatísticas probabilísticas entre estruturas e conteúdos, que não foram tão eficientes. Também se valeu de conceitos e aspectos, conforme o Quadro 7, p. 92, a partir deste, desenvolveu tipos de valores, que representam o que a pessoa pensa e julga, mais do que o modo (processo) de raciocinar sobre o valor.

O Quadro 14 apresenta os dados originais do Quadro 7, p. 91, de Kohlberg (1992, p. 202) e as respostas de sujeitos participantes desta pesquisa, que corres-

pondem ao valor da vida identificado para cada estágio. Como já mencionado, os sujeitos são identificados no nível convencional e pós-convencional, no entanto, encontram-se conceitos concernentes a todos os estágios morais. O Quadro 7 (p. 91) apresenta a avaliação sobre o “valor da vida”, conforme respostas ao dilema de Heinz, das pesquisas realizadas pela equipe de Kohlberg, descritas nas colunas 2 e 3. Além disso, o mesmo quadro insere, na coluna 4, respostas de sujeitos desta pesquisa, que se identificam para cada um dos estágios de desenvolvimento moral.

Quadro 14 - Os estágios e o valor da vida – Sujeitos da pesquisa

Estágio	Qual é o valor da vida na situação	Por que é valiosa a vida?	Respostas de sujeitos da pesquisa
Estágio 1 O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma	A vida da mulher não tem um valor claro, nem para o marido nem para os outros, quando entre em conflito com a lei e a propriedade. Não se percebe que o marido valoriza a vida da mulher tanto que é capaz de roubar.	Não se apresenta uma justificativa que a vida é mais valiosa que a propriedade.	Por mais tentadora que pareça esta alternativa, já que ele obteria o remédio para a esposa, creio que ele não deveria roubar. Além dele estar ferindo seus próprios preceitos e da sociedade ao efetuar o roubo, ele correria o risco de ser apanhado e preso, ficando desta forma sem o remédio e sem poder cuidar de sua esposa, agravando ainda mais sua situação. (S 13)
Estágio 2 O Estágio de Objetivo Instrumental Individual e da Troca	O valor da vida é seu valor imediato ao marido e à mulher. A vida da mulher tem valor que justifica o roubo, mas não está obrigado se a mulher não o ama suficiente. O valor da vida para uma pessoa depende da relação que ela mantém com a outra; não se rouba para salvar a vida de um simples amigo ou conhecido.	Todo o mundo quer viver de qualquer forma. Pode-se repor a propriedade, mas não a vida.	Não tem dever nem obrigação de roubar a medicação. Isso seria um caso em que ele não teria escolha, se todas as possibilidades fossem esgotadas. Não roubaria para um estranho, pois não há envolvimento afetivo. (S 8)
Estágio 3 O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais	O valor da vida é seu valor para qualquer pessoa boa, cuidadosa como o marido. O marido deveria preocupar-se o suficiente para arriscar-se para roubar (ainda que não o faça). A mesma preocupação deve acontecer para salvar a vida de um amigo ou de outra pessoa.	As pessoas devem se preocupar mais pela vida do que por qualquer outro bem material.	Heinz ao roubar o remédio sabe que não está fazendo certo, porém o desejo de salvar a sua esposa é maior do que deixá-la morrer por falta de dinheiro; como ser humano que ama sua esposa. (S 17)
Estágio 4 O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência	Ainda que se acredite que roubar está errado, se entende o valor sagrado da vida humana e da obrigação de salvá-la. Sagrado significa que todos os demais valores não podem ser comparados com ela. É um valor geral: a vida é valiosa independente da relação com a outra pessoa, ainda que isto não te obrigue a roubar.	A vida é valiosa porque Deus a criou e é sagrada. A vida é valiosa porque é básica para a sociedade; é um direito básico das pessoas.	A vida é um bem inegociável e precioso. Todos temos o dever de preservá-la a qualquer custo. É importante que a pessoa faça tudo o que pode para salvar a vida de outra pessoa, pois só a Deus compete dispor de nossa vida. Sou a favor da vida e não da morte. Não somos donos de nossa vida; ela pertence ao nosso criador. (S 12)
Estágio 5 O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais	A vida da esposa é reconhecida acima do direito de propriedade do farmacêutico. Há certa obrigação de roubar para alguém que está morrendo; todo o mundo tem o direito a viver e que sua vida seja salva.	Todo o mundo e a sociedade devem moral e logicamente, antepor o direito à vida de cada indivíduo a outros direitos, como o direito de propriedade.	A vida de um ser humano está em jogo e isso é mais importante que o lucro que o farmacêutico deseja obter. Levando-se em conta que é a única maneira de salvar a vida da mulher o roubo se justifica, embora não seja correto legalmente. (S 11)
Estágio 6 O Estágio de Princípios Éticos Universais	O valor da vida da mulher é defendido como um valor universal em si mesmo, acima das circunstâncias de qualquer princípio, legislação ou situação.	Por que é o maior bem em si mesmo que temos e devemos defender acima de tudo. Sem ela não temos nenhum outro bem.	Como trata-se de uma situação particular e não universal, o princípio da vida está acima do legal neste caso. É a situação que dá o horizonte de interpretação do princípio não roubar. E por outro, o marido apresentou outras alternativas. O princípio sempre tem que ser respeitado. Ética de situação: o princípio aplicado na situação. (S 10)

Na mesma linha de reflexão e resultados, apresenta-se, a seguir, o Quadro 15, com o estudo sobre a dimensão da “autoridade” e respostas de sujeitos desta pesquisa, que correspondem a cada estágio.

Quadro 15 - Os estágios e o valor da autoridade - Sujeitos da pesquisa

Estágio	Conteúdo do estágio	Conceito de Obediência e Autoridade	Respostas de sujeitos da pesquisa
Estágio 1. O Estágio do Castigo e da Obediência – Moralidade heterônoma	É considerada correta a obediência literal às regras e à autoridade, evitar o castigo e os danos físicos às pessoas e propriedades. O que é direito é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.	Obediência literal às regras e à autoridade. Autoridade heterônoma, exterior à pessoa. A perspectiva da autoridade é confundida com a própria. Obediência por medo do castigo e de danos físicos.	Joe pode dar o dinheiro ao pai por medo, ou por represália, ou ser castigado. Ele deve obediência ao pai. A autoridade de um pai sobre o filho é a de fazer o certo, pois só agindo de forma correta é que terá autoridade de pai. (S 17)
Estágio 2 O Estágio do Objetivo Instrumental Individual e da Troca	O correto é seguir as regras quando for de seu interesse imediato, para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O direito é também o que é equitativo, isto é, uma troca igual, uma transação, um acordo. <i>A perspectiva sócio-moral é individualista concreta, separando os interesses e pontos de vista próprios dos interesses e pontos de vistas da autoridade e dos outros.</i>	Obediência e moralidade heterônoma. Obediência às regras e à autoridade por interesses, necessidades e busca de gratificação pessoal e mútua e deixa que os outros façam o mesmo. Obedece pois isso lhe traz prazer e gratificação.	Joe não deve dar o dinheiro ao seu pai, pois o motivo é a diversão. O pai tem o direito de pedir o dinheiro, caso houvesse uma explicação e uma compensação posterior. Ele não pode estragar os sonhos e desejos de Joe, pois pode provocar frustração no filho e ele tem conseguido o dinheiro por sua própria iniciativa. Joe deve conversar o pai de que ir ao acampamento é importante para ele e manter sua posição. O motivo que o pai deu não é convincente. (S 4)
Estágio 3 O estágio das Expectativas Interpessoais mútuas, relações e conformidades interpessoais	É considerado correto desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com as outras pessoas e seus sentimentos, manter-se leal e conservar a confiança dos parceiros e estar motivado a seguir regras e expectativas dos pais (ser bom filho), amigos, superiores. “Ser bom” é importante e significa ter bons motivos, mostrar solicitude com os outros. Também significa preservar os relacionamentos mútuos, manter a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão.	Obediência convencional. Obediência em função da convivência social. Há um desejo de manter as regras e a autoridade, que apoiam o comportamento bom, estereotipado. A obediência à autoridade é percebida no sentido de manter a confiança e lealdade mútua, entre a pessoa e a autoridade. Obedece porque o grupo espera essa atitude dele. Obedece para agradar o grupo.	Joe deve obediência e respeito ao pai. Deve, pois, confiar no pai e dar-lhe o dinheiro, acreditando em que o pai cumprirá a promessa. O fato de dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho. Significa que ele, ao menos, respeita algumas condições para ser considerado bom filho. Deve-se cumprir as promessas, pois elas estabelecem uma forma de relação entre as pessoas, assentada na confiança e no respeito. Se deixo de cumprir minhas promessas, interrompo o elo de relacionamento. (S 7)

<p>Estágio 4</p> <p>O Estágio da Preservação do Sistema Social e da Consciência</p>	<p>O certo é fazer o seu dever na sociedade, apoiar a ordem social e manter o bem-estar da sociedade ou do grupo. Cumprir os deveres com os quais se concordou. As leis devem ser apoiadas, exceto em casos extremos em que entram em conflito com outros deveres e direitos sociais estabelecidos. O direito também consiste em contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.</p>	<p>Obediência convencional. Obediência em função da preservação do sistema social. A pessoa obedece para cumprir os deveres e as obrigações do direito e dos deveres do sistema social e da consciência. Obedece porque essa é a lei, a norma, o dever. A autoridade é identificada com o sistema social ao qual se deve obediência para não criar conflito. A aceitação da autoridade ainda é convencional e tácita.</p>	<p>A autoridade do pai não deve ultrapassar as normas e regras morais. Pai não é dono, não é patrão. A autoridade deve ser usada para formar o filho, conduzi-lo ao que julgar certo, legal e justo. Nunca um pai deve usar sua autoridade para tirar a dignidade do filho, explorá-lo ou usá-lo de forma inconsequente para satisfazer seus interesses. (S 12)</p>
<p>Estágio 5</p> <p>O Estágio do Contrato Social ou da Utilidade e direitos individuais</p>	<p>O direito é sustentar os direitos, valores e contratos legais básicos de uma sociedade, mesmo quando entram em conflito com as regras e leis concretas do grupo. É estar consciente do fato de que as pessoas adotam uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras são relativos ao seu grupo. Essas regras "relativas", contudo, devem em geral ser apoiadas no interesse da imparcialidade e porque elas são o contrato social. No entanto, alguns valores e direitos não-relativos, tais como a vida e a liberdade, têm que ser apoiados em qualquer sociedade independentemente da opinião da maioria.</p>	<p>Obediência em função do contrato social e valores. Obediência em função dos valores e dos contratos legais. Obediência baseada em valores do contrato social e da utilidade dos direitos individuais. A autoridade está identificada com os contratos e valores sociais aos quais a pessoa adere de forma livre e responsável. As pessoas obedecem pela força do valor dos contratos e dos deveres.</p>	<p>O fato de Joe dar o dinheiro ao pai não significa ser bom filho, mas ser obediente. E talvez sem autonomia moral (por dever à autoridade). Por parte do pai, o aspecto mais importante é sua preocupação com o caráter educativo do comportamento moral de Joe. Sua autoridade sobre ele deve ser a autoridade natural e que com o passar dos anos vai se estabelecendo também de forma moral, mediada pelo reconhecimento. O reconhecimento é mútua conquista, mediada pelo respeito e idealmente, pelo amor. E a maneira mais responsável de agir de Joe é dialogar com o pai para que esse se dê conta da contradição do seu posicionamento. E em última instância decidir o que deve fazer. Mas de forma livre. (S 16).</p>
<p>Estágio 6</p> <p>O Estágio de Princípios Éticos Universais</p>	<p>É considerado correto agir por princípios éticos universais, que toda a humanidade deve seguir. No que diz respeito ao que é direito, este estágio é guiado por princípios éticos universais. As leis e acordos sociais particulares são, em geral, válidos porque se apóiam em tais princípios. Os princípios são princípios universais de justiça: igualdade de direitos humanos e o respeito pela dignidade dos seres humanos enquanto indivíduos. Estes não são meramente valores reconhecidos, mas também são princípios usados para gerar decisões particulares.</p>	<p>Obediência em função dos princípios éticos universais. Obediência em função dos princípios éticos universais que todos devem acolher e seguir. A autoridade se identifica com os valores universais livremente assumidos. A pessoa obedece pela força dos princípios universais individual e livremente aceitos aos quais adere de forma responsável. A autoridade é reconhecida pela aderência aos princípios e valores universais e de justiça.</p>	<p>Joe deve negar a dar o seu dinheiro a seu pai, trata-se de um contrato entre duas alteridades, pai e filho - relação de respeito. Joe não tem a obrigação de negar, mas pode fazê-lo em função do trato. O pai por ser pai, como qualquer outra pessoa pode dizer para o outro que lhe dê o dinheiro, mas não tem o direito de exigir que lhe entregue o dinheiro. Pois a relação se estabelece entre duas liberdades e responsabilidades. (S 10)</p>

O presente capítulo fez a análise das respostas aos dilemas morais descritas pelos professores para a confirmação da identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral, conforme indicações da Tabela 7, p. 156, Níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos. Ademais, buscou relacionar respostas de professores ao respectivo estágio de desenvolvimento moral. Um trabalho de análise do conteúdo, das justificativas e das expectativas sócio-morais expressos nas respostas e sua correlação com o nível e o estágio de desenvolvimento moral.

Os estudos confirmaram os resultados já apresentados, de que a maioria das pessoas se encontra no nível convencional, estágios 3 e 4. A pesquisa ratificou essas informações, pois a maioria dos entrevistados encontra-se no nível convencional, estágios 3 e 4. A Tabela 7, p. 156, indica que 11 (64,70%) dos professores são identificados no nível convencional, 5 (29,40%) deles no estágio 3, e 6 (35,30%) no estágio 4. Além disso, seis (35,30%) apresentam respostas categorizadas no nível pós-convencional, todos no estágio 5.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais têm o foco no conteúdo específico dos objetivos propostos nesta tese. Considera-se sempre o referencial teórico da antropologia, da moral e ética para o desenvolvimento moral e a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg como categorias essenciais para análise dos dados desta pesquisa.

1. O trabalho desenvolvido buscou atender ao objetivo geral de “*identificar qual é o nível e o estágio de desenvolvimento moral de educadores da educação superior, a partir do qual orientam a sua vida e a vida de seus alunos.*” Conforme descrito na Tabela 7, p; 156, foram identificados 11 (64,70%) professores no nível convencional, sendo 5 (29,40%) no Estágio 3 – das Expectativas Interpessoais Mútuas e 6 (35,30%) no Estágio 4 – Da Preservação do Sistema Social e da Consciência. Os outros 6 (35,30%) sujeitos foram identificados no nível pós-convencional, sendo todos do Estágio 5 - Do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais.

Para se chegar a esses resultados, foram analisadas as respostas aos três dilemas morais propostos: dilema de Heinz, dilema de Joe e dilema do Dr. Jeferson (APÊNDICE E) conforme a metodologia descrita. Feita a análise individual das respostas foram identificados o nível e o estágio de desenvolvimento moral correspondentes.

No desenvolvimento do trabalho, não foi levantada nenhuma hipótese específica sobre os níveis e estágios de desenvolvimento moral dos entrevistados. No entanto, pela história pessoal, experiência e formação acadêmica presumia-se uma maior incidência no nível pós-convencional.

Como se afirmou no referencial teórico, há uma sequência vertical no desenvolvimento moral e, também, uma consistência interna em nível horizontal do juízo moral. As pessoas desenvolvem os estágios de julgamento moral a partir do nível pré-convencional, passando ao convencional e chegando, alguns, ao nível pós-convencional, conforme a maturidade biológica, o desenvolvimento cognitivo e as condições de cultura e educação. As crianças e adolescentes iniciam raciocinando em termos pré-convencionais. Muitos jovens e adultos continuam pensando e agin-

do em termos de critérios desse nível de desenvolvimento moral. Isto é, continuam elaborando conceitos em termos de consequências físicas e exteriores à sua consciência. Não se integram nem integram o social e as outras pessoas em sua forma de raciocínio moral. A perspectiva da autoridade heterônoma é confundida com a própria e tem a função de orientação moral.

Pela análise das justificativas apresentadas, observou-se que há algumas respostas e justificativas dessa forma de pensar e agir. Isto é, mesmo que as pessoas estejam identificadas em um nível convencional, apresentam formulações de respostas no nível inferior.

Em sua maioria, as pessoas adultas pensam e agem conforme os parâmetros do nível convencional, em seus dois estágios. É o que se percebeu no resultado da pesquisa, onde o maior índice de professores está inserido nesse nível. Suas expectativas são de serem acolhidos pela instituição e pelos alunos, com os quais buscam estabelecer relações de confiança, lealdade e fidelidade para garantir o atendimento de seus interesses de ser um bom professor e ser bem-visto pela instituição e pela sociedade. Muitos estendem essa expectativa, considerando a preservação da instituição de ensino como um todo, em seus programas e projetos educacionais e os interesses profissionais dos alunos. Integram-se na instituição, assumem e vibram por seus valores e desenvolvem sua ação educativa nessa perspectiva.

Para atingir o nível pós-convencional se requer um alto raciocínio moral de compreensão e credibilidade nos princípios éticos e morais como superiores às leis e aos contratos. Quem não os entende e não acredita neles, dificilmente pode pensar e agir conforme suas exigências. Pode-se, sem dúvida, raciocinar em termos dos princípios morais e não viver de acordo com eles. Nesse nível, foram identificados 6 (35,30%) professores. Observa-se que, apesar das condições favoráveis de experiência pessoal e social, de formação acadêmica, aquisição e internalização dos conceitos morais culturais, nem todos chegam a atingir as exigências do nível pós-convencional.

2. Cada professor se manifestou sobre o *“que pensa sobre o desenvolvimento moral na Educação Superior”* (APÊNDICE G - P. 56, p. 282). As manifestações acompanham os níveis de desenvolvimento moral identificados na análise das respostas aos dilemas morais e já analisadas, em parte, nos resultados da pesquisa.

Algumas formulações revelam expectativas convencionais, com atendimento aos parâmetros e normas institucionais e sociais da formação moral. É o que se espera da instituição, dos professores e dos alunos, que atuam na educação superior e, ainda, numa instituição de orientação católica. A disciplina faz parte do currículo e do programa dos cursos, é uma exigência dos Parâmetros Curriculares dos Cursos e a sociedade, também, alimenta a expectativa quanto à formação ética dos alunos.

Como citado pelo S 15, “trata-se de pensarmos uma sociedade que dê conta da formação ampla do indivíduo [...] consciente de seu papel para com o social”. Os entrevistados abordam sobre a complexidade dessa formação “acredito que ao buscar a formação profissional dos acadêmicos não podemos esquecer a formação moral, porém percebo a complexidade dessa formação. Nem todos que atuam no ensino superior têm esta percepção” (S 17) e “mas, o professor tem a obrigação de dar exemplos e cobrar dos alunos aquilo que considera moralmente correto e que pode acrescentar algo na consciência do aluno” (S 12). Esta última formulação remete aos parâmetros pré-convencionais, onde o valor moral é externo ao aluno e o professor tem a função de “cobrar” do aluno o que considera moralmente correto.

O S 5 reforça a importância do convívio entre as pessoas na formação moral: “o desenvolvimento moral é essencial ao convívio justo entre as pessoas. Mas não é tão fácil como parece. Infelizmente, em um ambiente de trabalho, existem situações de competição nem sempre bem resolvidas”. O sujeito S 3 descreve aspectos de formação moral, que acontecem na sociedade, em sua maioria frágeis, ao dizer que “a família, pela forma como está desarticulada de princípios morais e religiosos, não está passando valores respeitáveis para os filhos. Não ouvimos falar de moral coerente”. Acrescenta, ainda, que “se Kant colocou a origem da consciência moral na razão, como faculdade do universal e necessário existente em todos os homens, também podemos dizer que ela nasce dentro da pessoa e o meio cultural auxilia no seu desenvolvimento pleno” (S 3).

Conforme o S 9, “a formação por princípios vai além dos conteúdos”. Estes podem ser encontrados em livros, internet, enquanto “o modelo se passa na relação dialógica do encontro de pessoas” (S 9). A formação ética na educação superior deve tratar da “inserção do aluno em situações concretas de sua futura profissão à luz dos princípios universais” de acordo com o sujeito S 10. Conforme este mesmo professor, “a metodologia é a discussão de problemas e situações morais, onde os alu-

nos refletem sobre os valores morais na situação concreta, para ir construindo princípios mais claros; solidificar os princípios já adquiridos; mudar aqueles que necessitam ser mudados e completar a formação moral e ética dos alunos”.

Para o S 11, a formação ética “deve pautar-se pelo respeito às individualidades e experiências de vida e cultura que os alunos trazem, ou seja, não podemos impor uma ‘moral’ aos alunos.” Deve ser processual e progressiva baseada na capacidade autônoma do aluno ir assumindo por si os princípios e valores morais e éticos, que devem pautar sua vida pessoal e profissional.

Essas formulações do desenvolvimento moral podem ser identificadas com a compreensão do nível pós-convencional, no qual se percebe a evidência da formulação dos conceitos de formação ética a partir de princípios universais da educação, onde os “princípios vão além dos conteúdos” (S 9) e a metodologia é dialógica na discussão das situações profissionais concretas, iluminadas pelos princípios éticos universais.

3. A última pergunta da pesquisa versou sobre “*o que o professor diz que faz para o desenvolvimento moral dos seus alunos?*” (APÊNDICE G - P. 57). Inicialmente, as descrições reforçam o sentido de se seguir as orientações sobre a vida acadêmica, onde o professor diz que procura manter as regras simples, horários, prazos, “se há algo para cumprir – cumprir” (S 13). O S 13 faz o destaque para “o respeito uns aos outros, ao aluno; [...] educar para a responsabilidade pessoal, mesmo na situação da “cola”, ou outros aspectos práticos da sala de aula e da vida profissional futura, que já se forma na sala de aula” (S 13). O participante S 7, afirma a importância de se “respeitar os horários da instituição; cumprir o planejamento; orientações e regras na sala de aula; coerência na avaliação e estabelecer regras junto aos alunos e cumpri-las” (S 17).

O participante S 15 acresce aspectos que privilegiem a atuação dos acadêmicos de maneira autônoma, crítica, sempre promovendo o diálogo e as diferentes maneiras de interpretação do mundo. “Saber ouvir e falar de forma franca, sem rodeios, fazendo com que cada pessoa capacitada pense sobre si mesmo e sobre a sociedade que vive”.

Esses relatos apontam para uma formulação da ação pedagógica, em termos de atendimento aos compromissos e obrigações mútuas, onde cada um procura a-

tender às orientações e cumprir as normas institucionais e pedagógicas e com isso realizam a formação moral.

Em continuação, encontram-se relatos que já procuram inserir a prática da reflexão sobre a assunção dos compromissos como integrante de uma sociedade, como uma organização mais ampla, na qual deve estar inserido. “Faço sempre uma relação dos conteúdos com os compromissos profissionais e sociais” (S 3). Um professor (S 5) fala que “ministra as aulas com informações bem claras quanto aos objetivos, metodologia e avaliação, buscando aperfeiçoar as competências dos alunos”. Também acentua que “respeita o processo de aprendizagem do aluno e incentiva a colaboração mútua entre eles” (S 4). Outro ressalta a assunção pessoal dos princípios institucionais, que orientam a formação ética dos alunos e orienta-os para que façam o mesmo. No mesmo sentido, o S 7 se expressa dizendo que adota as decisões mais próximas da lei: “observa a legislação pertinente na educação. Assume uma conduta de educador coerente com os valores e a legislação, e defende as convicções pessoais, dentro da visão institucional”. O S 14 se manifesta ao dizer que “procura inserir os conteúdos éticos nos desenvolvimentos dos conteúdos das disciplinas, procurando formar os alunos com uma visão mais abrangente e socialmente responsável”.

Tais práticas revelam que a pessoa adota as perspectivas das orientações e princípios da instituição quanto à formação moral dos alunos, correspondente ao estágio 4. Busca inseri-los em seus compromissos profissionais e sociais, preocupando-se em fazer com que o aluno seja formado nos valores sociais e possa assumir seus compromissos na sociedade.

Num terceiro grupo de respostas, vê-se as práticas que se aproximam do nível pós-convencional, onde a formação moral passa a atribuir um valor à coerência interna da pessoa e aos valores que deve internalizar. Os exemplos de atuação relatam em manter a coerência com o que se propõe com os alunos, numa relação de respeito, nas relações dialógicas de alteridade – professor e aluno. Conforme o S 10, procura “manter uma relação de Tu para Tu, mas com as devidas diferenças de Professor e Aluno”. Ainda para o mesmo respondente, ter uma autoridade ética e moral como professor, “não apenas pela autoridade da função, mantendo uma relação de discipulado mútuo” (S 10). O S 1 traz exemplos de aplicação no meio profissional e social para que os alunos compreendam a importância da formação moral

como pessoas e como profissionais. Nesse sentido, o S 2 destaca que vivemos em sociedade e que isso exige certos comprometimentos pessoais, sempre dando exemplos pessoais ou de situações, que exigem decisões baseadas no todo e não no particular. Já o S 11 diz que apresenta exemplos e conceitos, para a discussão, dentro do espírito científico.

O sujeito S 16 afirma que como professor tem o dever não só de educar os alunos, mas de ser um modelo de educador e de filósofo que pretendem ser. E completa dizendo que “a formação ética passa pela prática da justiça moral e teórica, pela capacidade de estabelecer relações abertas e transparentes”.

Ressalta-se, aqui, a descrição das práticas dos professores baseadas em valores e princípios da formação ética nos quais procuram orientar, formar seus alunos e, também, apresentar como exemplos. Os princípios e valores morais, que se referem à vida profissional dos alunos e sua forma de atuação à luz desses valores, são o conteúdo dos relatos.

As justificativas indicam que a formação ética é realizada pelo valor intrínseco das pessoas e de sua função social e profissional. O foco está na intenção de formar uma pessoa, com competências e habilidades, capaz de ser autônoma e interagir positivamente na sociedade de acordo com os princípios morais e éticos aprendidos. A metodologia ressalta a relação dialógica das individualidades dos alunos, a processualidade e a interatividade na formação da consciência moral deles.

4. A análise e as considerações sobre o objetivo “*analisar, considerando os depoimentos dos sujeitos investigados e o nível e o estágio de desenvolvimento moral identificados, as interfaces para a educação*” foram realizadas nos resultados desta pesquisa para cada um dos estágios de consciência moral e suas decorrências para a educação. Aqui, apresenta-se uma síntese destas considerações para cada um dos estágios.

Para o estágio 1, o valor educativo reside em consequências e soluções físicas externas ao sujeito; na obediência às normas e à autoridade; ou no medo da punição, da frustração ou da reprovação. A qualidade do ensino é gerada pelos parâmetros e exigências legais, pela autoridade da Instituição e do professor. A qualidade da aprendizagem está na obediência às normas e às autoridades constituídas (instituição e professor) ou no medo da punição, da frustração, da desaprovação. O

medo gera valores e aprendizagem. A avaliação pedagógica é realizada pelas conseqüências e soluções físicas (notas, classificação) externas ao sujeito. Também pode reforçar a dimensão física (presença/ausência; trabalhos) da relação pedagógica entre professor e aluno. O depoimento do S 17 ilustra uma justificativa desse estágio: “respeitar os horários da instituição; cumprir o planejamento; orientações e regras na sala de aula; coerência na avaliação e estabelecer regras junto aos alunos e cumpri-las”.

Para o estágio 2, o valor educativo reside no objetivo instrumental individual do professor e do aluno e na troca de interesses, necessidades e gratificações entre eles. Nesse estágio, ensina-se e aprende-se por interesses pessoais mútuos, principalmente em termos de gratificações e bem-estar: “eu me gratifico e tu me gratificas”. Cada um busca garantir interesses e vantagens pessoais em sua função/atividade, esperando que o outro colabore nessa relação. O conteúdo da reciprocidade educativa é ainda sobre o essencialmente concreto e pragmático: sucessos, promoção, gratificações, manutenção da posição de professor e de aluno. A mediação física permanece como fonte de relação intersubjetiva e intencional para a vida e a profissão. A resposta do S 13 é identificada nesse estágio: “aspectos simples – manter as regras simples, horários, prazos, ‘se há algo para cumprir – cumprir’; outro aspecto é o respeito uns aos outros, ao aluno; cultivar a interação entre as pessoas”.

O valor educativo do estágio 3 se fundamenta na conformidade às expectativas e aos papéis socialmente elaborados e definidos entre instituição, professor e aluno em relação à educação. A instituição, o professor e o aluno buscam criar e manter relações de confiança, lealdade, fidelidade e bem-estar mútuos de forma tácita e convencional; adotam a perspectiva de desenvolver a educação como pessoas, que integram uma instituição, um curso, uma sala de aula, onde se ensina e se aprende de forma harmônica em relações de aceitação e estima mútuas. A expectativa é: “ser bom professor e ser bom aluno”. A mediação educativa é estabelecida pela mediação afetiva como fonte de relação intersubjetiva e intencional para a vida e a profissão. A justificativa do S 12 corresponde a esse estágio: “realizar um processo de autoavaliação com todos os alunos sobre o seu desempenho acadêmico e como futuro profissional, avaliação dos aspectos de presença, interesse, assiduidade, empenho e compromisso como futuro profissional na área em questão”.

No estágio 4, o valor educativo se fundamenta na conformidade de ação em relação às expectativas e aos papéis socialmente definidos na preservação do sistema educacional e da consciência. A presença e atuação do professor na instituição fornecem sentido, significado e sentimento de pertença à instituição, concedendo-lhe segurança e apoio, como profissional, para o exercício de sua função educativa e social. Professor e aluno têm em vista a preservação do sistema educacional e da consciência, onde cada um cumpre seu dever e o sistema educativo permanece como fonte de segurança e realização de objetivos pessoais e profissionais para ambos. A resposta do S 7 corresponde a esse estágio: “respeitar as orientações e normas sobre o andamento da Instituição. Adotar as decisões mais próximas da lei. Observar a legislação pertinente. Defender as convicções pessoais dentro da visão institucional”.

O valor educativo para o estágio 5 está baseado em princípios e valores universalmente aceitos e internalizados, anteriores à sociedade e à pessoa; no contrato educativo e nos direitos individuais de consciência e liberdade do educando. As perspectivas educativas reconhecem sempre a perspectiva moral acima da legal, isto é, a formação para os valores individuais da consciência e liberdade se antepõe às orientações legais e normas institucionais. O professor tem em vista a realização dos princípios da educação e está atento à formação do aluno em seu processo de desenvolvimento integral como pessoa e profissional, reconhecendo sua identidade antropológica em termos de estrutura e relações. O S 11 se expressa conforme esse conteúdo: “deve pautar-se pelo respeito às individualidades e experiências de vida e cultura que os alunos trazem, ou seja, não podemos impor uma “moral” aos alunos”.

No estágio 6, o valor educativo está apoiado em princípios éticos universais que todos concordam (ou podem concordar) para compor uma sociedade destinada a ter práticas justas e benéficas. A educação é realizada em vista dos valores e princípios institucionais e da formação integral dos alunos a partir dos conteúdos antropológicos espirituais. A perspectiva é atingir os objetivos da formação pessoal e profissional dos alunos a partir dos valores da consciência e liberdade individual e dos princípios éticos universais. A justificativa apresentada pelo S 10 é identificada segundo esse conteúdo: “sempre possibilitar uma relação de diálogo, de respeito, nas relações dialógicas de alteridade – professor e aluno. Procurar manter uma relação

de Tu para Tu, mas com as devidas diferenças de Professor e Aluno [...]; mantendo uma relação de discipulado mútuo”.

5. O tema da educação moral é o foco desta tese, considerando a necessidade da formação de professores de educação básica e superior para “responder à pergunta clássica, já elaborada por Sócrates, que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosas que educam homens virtuosos?” (KOHLBERG, 1992, p. 20), apresentada no início deste trabalho.

Um dos objetivos específicos deste estudo é “*propor indicativos para um programa de formação de desenvolvimento moral para docentes da educação básica e superior*”, considerando os resultados da pesquisa e a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral dos sujeitos investigados.

A história humana é perpassada por diretrizes éticas, que se transformam, ao longo do tempo, traduzindo os comportamentos individuais e sociais: a) os gregos criaram a ética racional e imanente; b) os pensadores medievais, a verticalização da ética da santidade; c) os pensadores modernos, a subjetivação ética da liberdade e da autonomia do ser humano; e d) os contemporâneos, a ética da reciprocidade e da justiça. O impulso ético caminha desde a heteronomia da cosmologia e da teologia para a autonomia solipsista, tendo como causalidade criativa a liberdade: por um lado, é um processo de autonomia do homem pelo avanço da filosofia, da psicologia e da teologia; por outro, é um processo de libertação da natureza pela ciência, que libera suas energias a serviço da vida.

As perspectivas dos novos paradigmas da ética e bioética apontam para uma diversidade de conceitos e práticas. Não há um paradigma único de pensamento e ação. São múltiplos e complexos. Cada um deles destaca aspectos de conceitos antropológicos e de experiência humana num esforço de justificar os procedimentos éticos e bioéticos atuais. Pessini e Barchifontaine (2005, p. 49) afirmam que isso “não é uma surpresa, uma vez que a grandeza e a profundidade da experiência humana sempre estarão além de qualquer sistema filosófico ou teológico.”

O paradigma fundamentalista acentua os valores da beneficência – atendimento à pessoa e ao enfermo de forma integral; da justiça – os pacientes devem ser tratados com equidade; e da autonomia – autolegislação ética do ser humano. Por

eles, a pessoa sempre deve ser respeitada em seus direitos de saúde e bem-estar físico de forma autônoma e independente.

O paradigma antropológico e personalista, por sua vez, está ancorado no humanismo, que considera o ser humano em sua dignidade universal, em seu valor supremo do ser e agir. Destaca, entre outras, as características do ser humano em sua essencialidade: a unicidade a partir da dimensão humana; a intersubjetividade como ser aberto aos outros; a comunicação e a solidariedade em sociedade na perspectiva de justiça equitativa.

O confessional adota o princípio da transcendência como orientador da formação e da valorização da pessoa humana. Os valores espirituais preponderam sobre todos os outros na orientação ética e bioética. A pessoa humana é um ser criado por Deus desde sua concepção e assim deve ser considerada até o fim de sua vida. O valor espiritual orienta a ação humana e as decisões éticas.

Os conceitos existencialistas e fenomenológicos colocam em relevo as dimensões de expressão do ser humano em termos de consciência, autonomia, responsabilidade, historicidade, comunicação e dialogicidade. O ser humano consiste numa expressão dessas potencialidades, em uma contínua explicitação dessas qualidades através das formas de cultura e da convivência social. A prioridade é do plano temporal, relacional e potencial do ser humano no mundo, com os outros e com a historicidade.

As teorias éticas construtivistas são marcadas pela historicidade e circularidade. Pela historicidade, são retomados as convicções, os valores e os princípios éticos, que marcaram os momentos históricos da humanidade com seus conceitos e efeitos sobre as pessoas e a sociedade. A circularidade relembra os valores e princípios em um duplo processo dialético de retrospectiva e prospectiva; são reconhecidas as experiências do passado e projetadas para o futuro conforme a realidade presente. Pela historicidade da existência do ser humano e pela circularidade dos princípios atuais com os do passado, constrói-se a ética da solidariedade antropocósmica, que inclui as formas de vida e o meio ambiente.

A ética é a leitura hermenêutica desse complexo processo de acontecer da vida. A partir dela, a humanidade é desafiada a construir suas opções. Nenhum sistema do passado é suficiente para interpretar os três maiores fenômenos contempo-

râneos: a) a vida explicada pela tecnociência; b) a sociedade política mundializada pela globalização; e c) a comunicação instantânea universal pela mídia.

Nesse movimento, propõe-se que sejam inseridos os conteúdos deste tese, de sua fundamentação antropológica, da visão de ética e bioética, e principalmente, os conteúdos referentes à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg.

Tais reflexões fundamentam teoricamente a apresentação do programa de formação de educadores em nível de educação básica e superior. Além disso, segundo Kohlberg, poucas pessoas atingem o nível pós-convencional de decisão moral. “Apesar da maturidade e da beleza do raciocínio moral do estágio 6, devemos ter em mente que apenas 3% a 5% das pessoas apresentam tal tipo de raciocínio” afirma Biaggio (2006, p. 28). As pessoas não nascem morais, mas seu desenvolvimento moral evolui em etapas de formação do pensamento evolutivo-cognitivo conforme a maturidade biológica, as condições educativas e culturais do meio no qual estão inseridas.

Partindo desse pensamento, Kohlberg esperava que os pais e professores estivessem moralmente maduros para auxiliarem as crianças e os jovens no crescimento moral mas, como ele mesmo percebeu, isso nem sempre ocorre. Outro fato que o autor aponta é que sentia dificuldades em encontrar bons professores para auxiliá-lo, uma vez que a maioria deles se encontrava no nível convencional, alguns até no nível pré-convencional. Mais uma vez, constata-se que a influência do adulto na construção moral da criança e do jovem é um fato essencial, pois se, segundo Kohlberg, o adulto encontra dificuldades em atingir o nível máximo da moralidade, como poderá construí-la nas crianças e nos jovens?

Os resultados desta tese confirmam as afirmações de Kohlberg, considerando que somente 6 (35,30%) professores pesquisados atingiram o nível pós-convencional de formação moral. Os educadores formam seus alunos a partir do estágio de desenvolvimento moral no qual se encontram. Assim, para este estudo, 11 (64,70%) dos sujeitos entrevistados foram identificados no nível convencional de desenvolvimento moral, o que significa que educam seus alunos a partir dos conteúdos desse nível.

A educação moral é uma dimensão da educação integral das crianças, dos jovens e dos adultos. Cabe à família iniciar essa formação, que deve ser continuada na escola. O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1987) faz a per-

gunta: “mas será que cabe à escola empenhar-se nessa formação?”. E continua dizendo que, na história educacional brasileira, a resposta foi, em várias épocas, positiva. Conforme os PCNs (BRASIL, 1987, p. 51), desde o primeiro projeto de ensino público, em 1826, as leis orgânicas do ensino brasileiro responsabilizam a escola e os professores para a educação moral dos cidadãos brasileiros.

Assim, a formação moral é de responsabilidade das escolas e, por isso mesmo, dos professores e deve ser tratada como tema transversal. Conforme afirma o documento, “caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem temas isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania” (BRASIL, 1987, p. 26).

Por sua vez, a formação dos educadores para a educação fundamental e média é de responsabilidade das instituições de educação superior em seus cursos de licenciatura (BRASIL, Lei 9394/96, 1996, art. 62), cujos programas devem incluir a formação ética. Além disso, as instituições de educação superior incluem nos Projetos Pedagógicos de seus cursos, por força da legislação específica, o tema da ética profissional. Esse fato reforça a justificativa da preparação do professor para o exercício da formação dos alunos no tema do desenvolvimento moral.

No mesmo sentido, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei n. 9.394/96, 1996) houve uma reorganização do sistema de educação nacional em todos os níveis de ensino e, em seu título VI, a lei trata “Dos Profissionais da Educação” (arts. 61 a 67), onde insere as normas quanto à formação do profissional da educação básica e superior, afirmando que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Art. 66). A lei não acrescenta outros aspectos sobre essa formação docente para o magistério superior.

No entanto, os parâmetros curriculares dos cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados ou de tecnologia e sequenciais) orientam sobre a formação de valores éticos a serem inseridos nos projetos pedagógicos dos respectivos cursos. Alguns deles exigem o estudo do código de ética específico para o exercício da profissão, enquanto outros apenas o aprofundamento dos valores éticos universais.

Os PCNs, ao descreverem os temas de cunho moral, que devem ser tratados para a formação moral dos alunos, iniciam pelos princípios, que fundamentam a

Constituição Federal do Brasil em dois aspectos: “a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político” (BRASIL, 1988, p. 49).

O primeiro aspecto enseja o estudo da visão de pessoa humana, que se deseja para a formação moral e o segundo, do pluralismo político, corresponde à formação para a cidadania, que, também, pressupõe um valor moral: os homens têm direito de ter suas opiniões, de expressá-las, de organizar-se em torno delas. Esses dois fundamentos devem ser pensados em conjunto. No primeiro, descreve-se a pessoa humana em sua identidade, direitos e deveres e o segundo explica a sua inserção na sociedade, as formas de convivência e relações.

Tendo em vista as características da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, sugere-se que esses aspectos sejam abordados conforme a teoria do desenvolvimento moral e da metodologia da discussão dos dilemas morais.

Na formação para o magistério superior, os programas devem inserir, além dos dados acima, a visão da ética profissional dos respectivos cursos, a partir dos códigos de ética de cada um deles e dos conceitos da ética e da bioética atuais.

Ao apresentar a proposta curricular, os PCNs (BRASIL, 1988, p. 61) situam algumas experiências, tendências ou metodologias de formação moral, que foram tentadas no Brasil e no exterior: a tendência filosófica, a cognitivista, a afetivista, a moralista e a escola democrática. Esta última foi a mais recomendada.

Considerando-se os estudos de Kohlberg, as tendências que merecem atenção são a cognitivista e a escola democrática. Para ambas, é necessário que se entenda à formação da consciência moral em estágios de desenvolvimento moral.

A tendência cognitivista se insere na metodologia de conflito cognitivo-moral. Essa metodologia se baseia na teoria cognitivista, que afirma que a passagem de um estágio para outro ocorre através do conflito cognitivo-moral. Consiste em provocar uma reorganização da estrutura cognitivista a partir de contradições percebidas no atual estágio de desenvolvimento moral da pessoa. Os exercícios podem ser elaborados pela análise de situações, que suscitam contradições internas na estrutura cognitiva da pessoa, ou pela criação de situações cognitiva-moral da pessoa.

A segunda tendência é a da escola democrática. Ela configura o modelo onde as pessoas participam da discussão de dilemas morais nos órgãos de administração da escola, bem como em disciplinas e programas e projetos educativos nos quais se inserem os temas de formação moral. Essa tendência representa a síntese das su-

geridas pelos PCNs, por abordar os conteúdos filosóficos, as dimensões afetivas e cognitivas e superar a tendência moralista.

Tal modelo, também, é proposto por Kohlberg na educação moral, como descrito neste trabalho. Esclarece o autor que as discussões abordam conteúdos, dilemas e problemas morais da escola e da sociedade conforme o nível de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, coordenados por professores, psicólogos e assessores pedagógicos, que tenham formação para esses exercícios.

A tendência da escola democrática tem dois modelos de exercício, um com o envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar, desde a direção até os alunos, e o outro com a presença apenas dos membros do conselho escolar, ambos seguem a metodologia de discussão de conflitos. Além desse modelo, pode-se sugerir a experiência da constituição de uma “comunidade justa” para aquelas escolas que desejam desenvolver a discussão de dilemas morais de forma real, trazendo para a agenda de discussão todos os temas da escola, desde a programação pedagógica, a organização de horários, elaboração de normas e a análise de seus resultados, seguindo a metodologia proposta por Kohlberg com o objetivo de fomentar o desenvolvimento moral de alunos de forma mais integral e integradora.

Mesmo que a proposta de Kohlberg de educação moral não tenha a intenção de orientar sobre a formação de professores na educação superior, propõem-se que algumas dessas metodologias sejam utilizadas na formação de educadores, que atuarão no ensino superior.

Além das tendências destacadas acima, esta tese ressalta o que os integrantes da pesquisa realizam para a educação moral de seus alunos, como alternativas a serem seguidas na formulação da proposta de educação moral para o ensino superior, considerando, principalmente, aquelas que foram identificadas no nível pós-convencional e que, por sua vez, orientam os alunos a partir desse nível de raciocínio moral.

O primeiro indicativo é a inserção dos conteúdos éticos no desenvolvimento dos programas dos cursos: “procuro inserir os conteúdos éticos no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, procurando formar os alunos com uma visão mais abrangente e socialmente responsável” (S 14), fazendo uma relação com os compromissos profissionais, “faço sempre uma relação dos conteúdos com os compromissos profissionais e sociais” relatou o S 3. O S 1 disse que “sempre traz exemplos

de aplicação de ser respeitado no meio profissional e social para que os alunos compreendam a importância da formação moral para eles como pessoas e como profissionais”.

Outros reforçaram a presença dos princípios éticos como profissionais, que atuam na sociedade e nela devem agir com eticidade. O sujeito S 2 assim se referiu:

Sempre me preocupei com os aspectos éticos e morais com meus alunos, e colegas de trabalho, destaco sempre que vivemos em sociedade e que isso exige certos comprometimentos pessoais, sempre dando exemplos pessoais ou situações que exigem decisões baseadas no todo e não no particular.

A perspectiva da discussão do conflito cognitivista é uma das alternativas propostas por Kohlberg, que pode ser aplicada na educação superior. O S 9 falou que, além de ser professor, ele é “mediador da discussão dos princípios e valores morais, “ajudador” para que o aluno cresça, evolua, desenvolva de forma pessoal, para que possa crescer na vida”.

Ou como se referiu o sujeito S 11, a metodologia da discussão dos conceitos teóricos e práticos, de forma dialógica, encaminha para a busca da verdade:

Apresento exemplos e conceitos teóricos para o debate, porém sem impor a “minha verdade” sobre a “verdade do outro”. Dentro do espírito científico que eu defendo, não acredito em uma “verdade única e absoluta”, mas em “verdades” que convivem em uma sociedade plural. Os assuntos, mesmo que polêmicos, devem ser abordados no contexto necessário para o desenvolvimento da aula e da disciplina em questão e as contribuições dos alunos são tão relevantes quanto à teoria apresentada, desde que dentro de um debate respeitoso e construtivo.

O sujeito S 16 apresentou, por sua prática, uma síntese de alternativas de educação moral. Para ele, o desenvolvimento moral abrange diversas fases desde a forma de se estabelecer as relações educativas em sala de aula até os termos a serem discutidos para o desenvolvimento moral. Ele lembrou que a formação ética passa pela prática da justiça moral e ética. Eis o seu depoimento:

Estabelecer práticas coerentes, ser responsável com o que se estabelece e responsabilizar os acadêmicos é a prática que educa. Mas também devemos ser explícitos nos diferentes momentos em que aparecem situações morais onde podemos discuti-las e nos posicionar, como também propor debates. [...] A ética passa pela prática da justiça moral e teórica. Capacidade de estabelecer relações responsáveis, abertas e transparentes.

E, como conclusão, o depoimento do S 10 resume, de certa forma, as metodologias para a educação moral no ensino superior inseridas nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa:

Manter coerência com o que se propõem com os alunos. Sempre possibilitar uma relação de diálogo, aproximação, de alteridade, de respeito, nas relações dialógicas de alteridade – professor e aluno. Procurar manter uma relação de Tu para Tu, mas com as devidas diferenças de Professor e Aluno; e como professor ter uma autoridade ética e moral, não apenas pela autoridade da função; mantendo uma relação de discipulado mútuo. Partir sempre das situações práticas da realidade para aprofundamento dos temas teóricos. Prestar atenção para que haja sempre uma situação de respeito mútuo entre todos os alunos, independente da situação. Elaborar um processo de aprendizagem a partir de situações concretas sobre as quais o aluno deve rever todo o referencial teórico, isso como processo de aprender a refletir.

Responde-se, assim, à pergunta, que ensejou este trabalho: “que é um homem virtuoso e o que é uma escola e uma sociedade virtuosas que educam o homem virtuoso?” e ao objetivo desta investigação: “implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior”. A escola, a sociedade e os educadores, que educam o homem virtuoso serão aqueles que conseguirem ascender ao nível pós-convencional em sua formação moral e a partir desse nível educam seus alunos. Mesmo que se saiba que a maioria das pessoas pensa e atua em termos do nível convencional, os educadores são chamados a crescer em maturidade moral até o nível pós-convencional para poder educar seus alunos nos princípios e valores universais.

Os professores, por sua vez, tendo compreendido e vivenciado os conteúdos e as formas de atuar de cada um dos estágios de desenvolvimento moral, em seu processo pessoal de crescimento nos estágios de consciência moral, têm condições de percebê-los e entendê-los em seus alunos e, por isso mesmo, de educá-los no desenvolvimento moral. Isto é, serem os formadores de seus alunos no processo de passagem de cada um dos estágios de desenvolvimento moral de suas vidas até a sua plena realização como pessoa e profissional, de preferência, para se chegar ao estágio 6, de princípios éticos universais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTINHO, Santo. **A Trindade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995.
- ARISTÓTELES. **A ética. Textos Selecionados**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2003.
- _____. **Ética a Nicômaco**. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2007.
- BARDIN, Laurence, **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Edições 70, 1988.
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **A formação do professor na perspectiva da psicanálise cultural: orientações pedagógicas**. Brasília: Universa, 2008.
- ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Afetividade na Escola, Alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Sumus, 2003.
- BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg, ética e educação moral**. 1. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394 de 23 de 20/12/96 Brasília: 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1987.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ética**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- _____. **Estatuto de Criança e do Adolescente**, Lei Nº. 8.069, de 13/07/90 Brasília: 1990.
- BRITO, Adriano Naves de. **Ética**. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 9. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.
- CENCINI, Amadeo. **Por amor**, 1. e 2. Partes. São Paulo: Edições Paulinas, 1997a.
- _____. **Com amor**, 3. Parte. São Paulo: Edições Paulinas, 1997b.
- _____. **No amor**, 4. Parte. São Paulo: Edições Paulinas, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DAMÁSIO, Antonio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELORS, Jacques *et al* (Org.) **Educação. Um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez Editora, 1999.

DEMO, Pedro. **ABC. Iniciação à Competência Reconstrutiva do Professor Básico**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DENSIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. e Colaboradores. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O Desenvolvimento Moral na idade evolutiva. Um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona – A questão da Moralidade**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FOX, David J. **El Proceso de Investigación en Educación**. Pamplona: EUNSA, 1981.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GÓMEZ, Carlos (Org.) **Doce textos fundamentais de la Ética del siglo XX**. 1. Reimpresión, Madrid: Alianza Editorial, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro: 1989.

_____. **Pensamento Pós-moderno. Estudos Filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2002.

HENGEMÜHLE, Adelar, **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. **Formação de Professores**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

HERSH, Richard; PAOLITTO, Diana; REIMER, Joseph. **El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg**, 3. Reimpresión, Madrid: Narcea, 1998.

IMODA, Franco. **Psicologia e mistério, o desenvolvimento humano**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1996.

JUNGES, José Roque. **Bioética – Perspectivas e Desafios**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

KANT, Immanuel, **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Lisboa: Ed. 70, 2001.

_____. **Crítica da razão prática**. Lisboa: Ed. 70, 1986.

_____. **A metafísica dos Costumes**. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2008.

KOHLBERG, Lawrence. **The Philosophy of Moral Development**. San Francisco: Harper & Row, Publishers, 1981.

_____; ALVAREZ, Benjamin; BERKOWITZ, Marvin; CAÑON, Carlos; LICKONA, Thomas. **El sentido de lo humano. Valores, Psicología e Educación**. 2. ed. Bogotá. D.F.: Ed. Gazeta Ltda, 1989.

_____. **Psicología del Desarrollo Moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A., 1992.

_____. POWER, F.C y HIGGINS, A. **La Educación Moral – Según Lawrence Kohlberg**. 2. Reimpresión, Barcelona, España: Editorial Gedisa, 2002.

KUHN, Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**, 8. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1962.

LA TAILLE, Ives de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão: Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **MORAL E ÉTICA – Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Art-med, 2006.

LIMA VAZ, Henrique C. **Antropologia Filosófica I**. 6. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001a.

_____. **Antropologia Filosófica II**. 3. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001b.

LÚRIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: E-DUSP/ Livros Técnicos e Científicos, 1980.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. v 2, 3 e 4. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

_____. **A ontologia da realidade**. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999a.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999b.

MIRANDA, Clara Feldman; MIRANDA, Márcio Lúcio de. **Construindo a Relação de Ajuda. Guia do Treinador**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Crescer, 1993.

_____. **Construindo a Relação de Ajuda**. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Crescer, 1996.

MONDIN, Battista. **O homem, quem é ele? Elementos de Antropologia filosófica**. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 1980.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

_____. **Análise de conteúdo**. Educação - PUCRS, Porto Alegre: ano XXII (37): 7-32, março 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 3. O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **A Cabeça Bem-feita. Repensar a reforma – Reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras S. A., 2000.

_____. **Ciência com Consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

_____. **O Método 2. A vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

_____. **O Método 4. As idéias – Habitat, vida, costumes, organização.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001c.

_____. **O Método 1. A natureza da Natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2002a.

_____. **O Método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **As ilusões e os problemas da vida.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 1979.

_____. e STOBÄUS, Claus. **Educação para a Saúde – Desafio para sociedades em mudanças.** 2. ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto Editores Ltda, 1984.

_____. (Org.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

NOVAES, Adauto (Org.) **Ética.** São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Ética e racionalidade moderna.** 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally Wendkos. **O Desenvolvimento Humano.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEGORARO, Olinto. **Ética e Bioética. Da subsistência à existência.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

_____. **Ética é Justiça.** 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

_____. **ÉTICA dos maiores mestres através da História.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. **Problemas Atuais e Bioética.** 7. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

_____. **Bioética. Um grito por dignidade de viver.** São Paulo: Paulinas, 2006.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **O Juízo Moral na Criança.** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1994.

PLATÃO. **A república [ou Sobre a justiça, diálogo político].** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- RABUSKE, Edvino A. **Antropologia Filosófica. Um estudo sistemático.** 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.
- RENÉ, René Van der. **Vygotsky, uma síntese.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- RICHARDSON, Roberto Jarry e Colaboradores. **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas.** 3. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.
- RULLA, Luigi. M. **Antropologia da Vocação Cristã. Bases Interdisciplinares.** São Paulo: Edições Paulinas, 1987.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** 6. Reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jürgen Habermas. Razão Comunicativa e Emancipação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: **Afetividade na Escola**, organizado por Valéria Arantes, São Paulo: Summus, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 6. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior.** Paris: UNESCO, 1998.
- _____. **O perfil do Professor Brasileiro: O que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Ed. Moderna, 2004.
- VASCONCELOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico. O novo paradigma da ciência.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1993.
- YIN, Robert. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização – Pró-reitoria Acadêmica.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Ilm^a. Sr^a. Pró-reitora Acadêmica

Estamos realizando um estudo sobre os níveis de desenvolvimento moral, com um grupo de professores de Instituição de Ensino Superior, a partir da teoria e da metodologia da proposição de dilemas morais organizados por Lawrence Kohlberg. Ele propôs seis níveis de desenvolvimento moral para o ciclo da vida humana.

Esta pesquisa faz parte da tese a ser apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Nesse sentido, solicitamos autorização para realizar um estudo sobre o tema proposto com docentes desta Instituição.

Estamos certos de contar com a colaboração desta Instituição neste estudo.

Prof. Nelso Antonio Bordignon
Aluno do PPG - PUCRS

APÊNDICE B – Ofício e Informações aos Professores**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****Senhores professores!**

Desde já agradeço sua participação na pesquisa sobre os Níveis de Desenvolvimento Moral.

Seguem, agora, as informações do instrumento a ser preenchido sobre os Dilemas Morais.

O primeiro anexo contém o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os Dados de Identificação, que devem ser preenchidos e assinados. Podem ser preenchidos e assinados no momento da entrevista. Caso desejem já trazer preenchidos, pode fazê-lo.

O segundo anexo corresponde ao instrumento sobre os Dilemas Morais, que deve ser preenchido nos espaços em aberto após as perguntas e enviado por via eletrônica até **o dia 20 de setembro para irnelso@unilasalle.edu.br** ou **irnelso@unilasallelucas.edu.br**, quando poderei fazer a leitura e completar as informações no momento da entrevista. A realização da entrevista é parte integrante da pesquisa. O horário das mesmas deve ser marcado com a Prof^a. Dirléia Sarmiento, no Unilasalle, para a semana de 22 a 27 de setembro de 2008.

Aproveito, novamente, para agradecer sua participação, sabendo da exigência e do esforço que isso significa na sua vida pessoal e profissional, mas esperamos que se reverta em benefício para a formação continuada de todos nós, educadores da Educação Superior.

Atenciosamente.

Canoas, 20 de agosto de 2008

Prof. Nelso Antonio Bordignon
Aluno de PPG - PUCRS

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A pesquisa intitulada “As implicações dos Níveis de Desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg na Educação Superior, um estudo de caso” tem por objetivo identificar “qual é o Nível de Desempenho de docentes da Educação Superior”. A pesquisa será desenvolvida através da avaliação de Dilemas Morais, que devem ser respondidos conforme as justificativas pessoais diante das situações apresentadas nos dilemas.

Será assegurado que o professor entrevistado não será identificado, bem como não serão identificadas pessoas ou instituições eventualmente citadas nas entrevistas e pesquisas.

Eu _____,
professor universitário convidado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participar desta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Assim, estou informado de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à entrevista, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou escolas eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelo pesquisador.

_____,	de ____	de _____	de 200__.
Cidade	dia	mês	Ano.
	Professor		

APÊNDICE D – Dados de Identificação**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Os dados de identificação abaixo solicitados servem apenas para informação ao pesquisador em eventual necessidade de contatar com o entrevistado. As demais são informações de referência para caracterização do perfil do professor da Educação Superior entrevistado.

Salientamos que a entrevista tem um caráter voluntário e que será resguardado o sigilo de suas respostas.

01. Nome: _____

02. Idade: ____ anos Sexo: 1. ____ Masculino: 2. ____ Feminino

03. Estado Civil: _____

04. Nome da Instituição de Ensino Superior na qual foi contatado para preencher ao questionário:

Cursos em que leciona - predominantemente:

1. _____

2. _____

3. _____

Disciplinas:

1. _____

2. _____

3. _____

05. Tempo de exercício no Magistério Superior: ____ anos.

06. Data do preenchimento do questionário: ____/____/200__.

APÊNDICE E – Dilemas Morais

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL de LAWRENCE KOHLBERG.

DILEMAS MORAIS

A partir do dilema moral apresentado, você é convidado a responder às perguntas que seguem, pensando sempre nas razões e justificativas que tem para pensar desta forma e tomar a decisão pessoal na circunstância proposta. As respostas devem ser concisas e objetivas.

1. Dilema I - Dilema de Heinz.

(Questões 01 a 24)

“Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salva-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, se dirigiu a todas as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que o deixasse pagar depois. Mas o farmacêutico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e vou fazer dinheiro com isso’. Assim pois, tendo tentado todos os meios legais, Heinz se desespera e pensa em usar a força para arrombar e roubar a medicação para sua esposa.

1. Heinz deve roubar o remédio?

(1a) Sim: ____; Não: ____.

(1b) Justificar a resposta.

2. Está certo ou errado roubar o remédio?

(2a) Certo: ____; Errado: ____.

(2b) Justificar a resposta.

3. Heinz tem o dever ou a obrigação de roubar o remédio?

(3a) Sim ____; Não: ____.

(3b) Justificar a resposta

4. Se Heinz ama sua mulher, deve roubar a medicação para salvá-la?

(4a) Sim: ____; Não: ____ .Se sua resposta é não, responder: Existe uma diferença se

(4b) Heinz gostasse de sua mulher?

(4c) Sim: ____; Não: ____.

(4d) Justificar a resposta

5. Supõe que a pessoa que está morrendo não é sua esposa, mas um estranho.
Ele deve roubar o remédio também para um estranho?
(5a) Sim: ____; Não: ____.
(5c) Justificar a resposta
6. Se você está de acordo de roubar a medicação para um desconhecido, responder: Supõe que é animal de estimação. Ele deve roubar o remédio para salvar o animal?
(6a) Sim: ____; Não: ____.
(6b) Justificar a resposta.
7. É importante que a pessoa faça tudo o que pode para salvar a vida de uma outra pessoa?
(7a) Sim: ____; Não: ____.
(7b) Justificar a resposta.
8. O fato de Heinz roubar é contra a lei? Roubar é moralmente errado?
(8a) Sim: ____; Não: ____.
(8b) Justificar a resposta.
9. Em geral, as pessoas deveriam fazer todo o possível para obedecer a lei?
(9a) Sim: ____; Não: ____.
(9b) Justificar a resposta.
10. Como se aplica isso no caso de Heinz?
(10a) -----
(10b) Justificativa
11. Ao pensar no dilema, qual é a atitude mais responsável que Heinz deveria tomar?
(11a) ----
(11b) Justificar a resposta.

Heinz forçou a farmácia e roubou o remédio e medicou sua mulher. Os meios de comunicação noticiaram o roubo. Flávio, um oficial de justiça, que conhecia Heinz, o reconheceu quando ele roubou o medicamento.

12. Ele deve denunciar ou não Heinz pelo roubo?
(12a) Sim: ____; Não: ____.
(12b) Justificar a resposta.
13. Supondo que o oficial é amigo de Heinz, deve denunciá-lo assim mesmo?
(13a) Sim: ____; Não: ____.
(13b) Justificar a resposta.

O oficial Flávio denunciou a Heinz. Ele foi preso e levado a juízo. Os jurados devem condenar ou perdoar a Heinz pela atitude. Os jurados crêem que Heinz é culpado. O juiz deve dar a sentença.

14. O juiz deve condenar ou libertar a Heinz?

(14a) Condenar: ____; Libertar: ____

(14b) Justificar a resposta.

15. Pensando em termos sociais, as pessoas que violam a lei devem ser castigadas?

(15 a) Sim: ____; Não: ____.

(15b) Justificar a resposta.

16. Como este fato se relaciona com a atitude que o juiz deve tomar?

(16a) ----

(16b) Justificativa

17. Heinz fez o que sua consciência dizia para fazer. Deve uma pessoa ser castigada quando age conforme sua consciência?

(17a) Sim: ____; Não: ____.

(17b) Justificar a resposta.

18. Pensando no dilema: O que deve fazer o juiz?

(18a) -----

(18b) Justificar a resposta.

Outras informações:

19. Que significa a palavra consciência para você. Se você fosse Heinz, que influência ela teria na decisão?

(19a) -----

(19b) Justificativa

20. Heinz tem que tomar uma decisão moral. Deve uma decisão moral estar baseada em sentimentos ou em pensamentos e raciocínios sobre o que é correto e incorreto?

(20a) -----

(20b) Justificativa

21. O problema de Heinz é um problema moral?

(21a) Sim: ____ . Não: ____

(21b) Justificar a resposta.

22. Se Heinz vai decidir sobre o quê está pensando no que está bem, deve haver alguma resposta, alguma solução correta. Há alguma solução correta para problemas morais como o de Heinz, ou quando a pessoa não está de acordo, é a opinião de todos igualmente correta?

(22a) ----

(22b) Justificar a resposta.

23. Como se sabe que se chegou a uma boa decisão moral? Há uma forma de pensar ou um método pelo qual se pode chegar a uma decisão adequada?

(23a) ----

(23b) Justificar

24. A maioria das pessoas acredita que raciocinar e pensar em termos científicos pode levar a uma resposta correta. O que ocorre com as decisões morais, ou são diferentes?

(24a) -----

(24b) Justificativa

2. Dilema II – Dilema de Joe

(Questões 25 a 35)

Joe é um menino de catorze anos que tinha um grande interesse em ir a um acampamento. Seu pai lhe prometeu que poderia ir se encontrasse dinheiro para tal. Joe trabalhou muito vendendo jornais e conseguiu os 200 reais para ir ao acampamento e ainda sobrou um pouco de dinheiro. Mas seu pai mudou de ideia. Alguns amigos lhe convidaram para uma pescaria e seu pai não tinha dinheiro suficiente para ir com seus amigos, assim que disse para Joe para lhe dar o seu dinheiro. Joe não queria deixar de ir ao acampamento e pensava em não dar seu dinheiro ao pai.

25. Deve Joe negar a dar o seu dinheiro a seu pai?

(25a) Sim: ____; Não: ____.

(25b) Justificar a resposta.

26. O pai tem o direito de dizer que Joe lhe dê o dinheiro?

(26a) Sim; ____; Não: ____.

(26b) Justificar a resposta.

27. O fato de dar o dinheiro ao pai significa ser bom filho?

(27a) Sim: ____; Não: ____.

(27b) Justificar a resposta.

28. O fato de Joe ter conseguido o dinheiro por si mesmo, é importante nesta situação?

(28a) Sim: ____; Não: ____.

(28b) Justificar a resposta.

29. O pai prometeu a Joe que poderia ir ao acampamento se conseguisse o dinheiro. Esta promessa é importante nesta situação?

(29a) Sim: ____; Não: ____.

(29b) Justificar a resposta.

30. Em geral, por que se deve cumprir as promessas?

(30a) -----

(30b) Justificar a resposta.

31. É importante cumprir uma promessa a alguém que não conhece bem e que provavelmente você não vai ver mais?

(31a) Sim: ____; Não: ____.

(31b) Justificar a resposta.

32. Qual é o aspecto mais importante pelo que o pai deveria se preocupar em relação ao seu filho?

(32a) -----

(32b) Justificar

33. Em geral, qual deve ser a autoridade de um pai sobre o filho?

(33a) -----

(33b) Justificar a resposta.

34. Qual é o aspecto mais importante que o filho se deve preocupar em relação ao seu pai?

(34a) -----

(34b) Justificar a resposta.

35. Voltando ao dilema: Qual é a maneira mais responsável de agir de Joe?

(35a) -----

(35b) Justificar a resposta.

3. Dilema III – Dilema do Dr. Jeferson

(Questões 36 a 55)

Havia uma mulher que tinha um câncer muito forte e que não tinha cura. Seu médico, o Dr. Jeferson, sabia que ela tinha somente seis meses de vida. Ela tinha dores muito fortes e estava tão débil que uma pequena dose de morfina a faria morrer em breve. Delirava e estava louca de dor e, em momentos de calma pedia ao Dr. Jeferson que lhe desse uma dose de morfina para morrer. Dizia que não podia suportar a dor e que ela ia morrer em poucos meses de toda a maneira. O médico sabia que se aplicasse a morfina por misericórdia iria contra a lei. Você acredita que ele vai dar a dose de morfina necessária para que ele morra?

36. O doutor Jeferson deve dar a medicação necessária para ela morrer?

(36a) Sim: ____; Não: ____

(36b) Justificar a resposta.

37. É realmente bom ou mau dar à mulher a medicação para morrer?

(37a) Bom: ____; Mau: ____.

(37b) Justificar a resposta.

38. A mulher tem o direito de tomar a última decisão?

(38a) Sim: ____; Não: ____.

(38b) Justificar a resposta.

39. Dar o medicamento à mulher para que ela se aplique é uma atitude contra a lei? Isto é moralmente mau?

(39a) Sim: ____; Não: ____.

(39b) Justificar a resposta.

40. A mulher é casada. O marido tem algo a ver com a decisão da mulher?

(40a) Sim: ____; Não: ____.

(40b) Justificar a resposta.

41. O que deveria fazer um bom marido nesta situação?

(41a) -----

(41b) Justificar a resposta.

42. Existe alguma forma pela qual a pessoa tem obrigação ou dever de viver quando não quer, quando quer cometer suicídio?

(42a) Sim: ____; Não: ____.

(42b) Justificar a resposta.

43. O médico tem obrigação de conseguir o medicamento para amenizar a dor da mulher?

(43a) Sim: ____; Não: ____.

(43b) Justificar a resposta.

44. Quando um animal está para morrer e ele é morto para evitar que sofra, é a mesma situação para a mulher?

(44a) Sim: ____; Não: ____.
(44b) Justificar a resposta.

45. Em geral, as pessoas devem fazer tudo o que podem para obedecer a lei?

(45a) Sim: ____; Não: ____.

(45b) Justificar a resposta.

46. Como se aplica isto no que o Médico deveria fazer com a paciente?

(46a) -----

(46b) – Justificativa

47. Pensando no dilema, qual é maneira mais responsável de atuação do Médico nesta situação?

(47a) -----

(47b) Justificar a resposta.

O Dr. Jeferson por misericórdia deu o medicamento para a paciente. O Dr. Rogers ficou sabendo deste fato. Pensou em convencer o Dr. Jeferson que não aplicasse a medicação, mas o Dr. Jeferson já havia dado a medicação para a paciente. O Dr. Rogers fica em dúvida se deve ou não denunciar seu colega.

48. Deve o Dr. Rogers denunciar o Dr. Jeferson?

(48a) Sim: ____; Não: ____.

(48b) Justificar a resposta.

O Dr. Rogers denunciou o Dr. Jeferson. Este foi preso e levado em juízo. Os jurados devem afirmar se o Dr. Jeferson é culpado ou inocente. Os jurados acreditam que o Dr. Jeferson é culpado. O Juiz sentencia.

49. O juiz deve declarar o Dr. Jeferson culpado ou inocente?

(49a) Culpado: ____; Inocente: ____.

(49b) Justificar a resposta.

50. Pensando em termos de sociedade, se deve castigar as pessoas que violam a lei?

(50a) Sim: ____; Não: ____.

(50b) Justificar a resposta.

51. O jurado acredita que o Dr. Jeferson é legalmente culpado pelo assassinato. Está certa ou errada a condenação do Dr. Jeferson?

(51a) Certa: ____; Errada: ____.

(51b) Justificar a resposta.

52. É correto dar uma sentença de morte?

(52a) Sim: ____; Não ____.

(52b) Justificar a resposta.

53. Para você, em que situações se deveria aplicar a pena de morte para alguém.

(53a) ----

(53b) Justificar a resposta.

54. O Dr. Jeferson fez o que lhe indicava sua consciência quando deu a medicação à paciente. Deve ele ser considerado um que infringiu a lei, pelo fato de seguir sua consciência?

(54a) Sim: ____; Não: ____.

(54b) Justificar a resposta.

55. Voltando ao dilema. O que você acredita que é o mais importante que o juiz deve fazer?

(55a) ---

(55b) Justificar a resposta.

Perguntas específicas sobre o que os professores pensam sobre o desenvolvimento moral e o que dizem que fazem para o desenvolvimento moral de seus alunos.

56. O que você pensa sobre o desenvolvimento moral na Educação Superior?
(descritiva)

57. O que você faz para o desenvolvimento moral dos seus alunos?
(descritiva)

APÊNDICE F – INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES A (SIM ou NÃO)

0. ORDEM	1. IDADE	2. GÊNERO	3. ESTADO CIVIL	4. INSTITUIÇÃO	5. CURSO1	6. CURSO 2	7. DISCIPLINA 1	8. DISCIPLINA 2	9. DISCIPLINA 3
1.	42	M	CASADO	UNILASALLE/RS	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL
2.	41	M	VIÚVO	UNILASALLE/RS	FISICA	ENGENHARIA AMBIENTAL	FÍSICA EXPERIMENTAL I e II	ESTRUTURA DA MATÉRIA	MECÂNICA CLÁSSICA
3.	65	F	VIÚVA	UNILASALLE/RS	LICENCIATURAS	LICENCIATURAS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
4.	46	M	SOLTEIRO	UNILASALLE/RS	MATEMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO	MATEMÁTICA FINANCEIRA	MATEMÁTICA DISCRETA	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA
5.	56	F	CASADA	UNILASALLE/RS	LETRAS	LICENCIATURAS	LÍNGUA PORTUGUESA III	LÍNGUA PORTUGUESA IV	LÍNGUA PORTUGUESA VII (EAD)
6.	53	F	CASADA	UNILASALLE/RS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	TEORIA DA HISTORIA	PATRIMÔNIO CULTURAL	PATRIMÔNIO CULTURAL
7.	52	M	DIVORCIADO	UNILASALLE/RS	DIREITO	DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL I	DIREITO CIVIL	DIREITO AMBIENTAL
8.	33	F	CASADA	UNILASALLE/RS	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BAC	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - LIC	ESTRUTURA DE DADOS I	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I
9.	42	F	CASADA	UNILASALLE/RS	PISCOPELAGOGIA	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO ESPECIAL I e II	PSICOPELAGOGIA CLÍNICA	ESTÁGIOS SUPERVISIIONADOS
10.	57	M	CASADO	UNILASALLE/RS	TEOLOGIA	FILOSOFIA	TEOLOGIA FUNDAMENTAL	CULTURA RELIGIOSA	TEOLOGIA DA REVELAÇÃO
11.	41	M	CASADO	UNILASALLE/RS	BIOLOGIA	PEDAGOGIA	ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS	ESTÁGIOS SUPERVISIIONADO I,II,III	LABORATÓRIO DE BIOLOGIA
12.	58	F	SEPARADA	UNILASALLE/RS	PEDAGOGIA	PSICOPELAGOGIA	DIDÁTICA	METODOLOGIA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS
13.	34	F	CASADA	UNILASALLE/RS	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	ENGENHARIA AMBIENTAL	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I	FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS	INTR. AOS SISTEMAS OPERACIONAIS
14.	49	M	CASADO	UNILASALLE/RS	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	CARTOGRAFIA	TOPOGRAFIA	GEOGRAFIA DO BRASIL
15.	36	M	DIVORCIADO	UNILASALLE/RS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	HISTÓRIA DA CULTURA	ESTÁGIOS I	ESTÁGIOS SUPERVISIIONADOS
16.	43	M	SOLTEIRO	UNILASALLE/RS	FILOSOFIA	PEDAGOGIA	ÉTICA	LÓGICA	TEORIA DO CONHECIMENTO
17.	56	F	CASADA	UNILASALLE/RS	PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	DIDÁTICA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	POLÍTICAS EDUCACIONAIS

(continuação)

10. TEMPO DE MA- GISTERIO	P1A (Sim - 1 ou Não - 2)	P2a	P3a	P4a	P4c	P5a	P6a	P7a	P8a	P9a	P10a	P11a	P12a	P13a
6	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	0	0	1	1
11	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1
29	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	2	2
13	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	0	0	2	2
30	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	0	0	1	2
12	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1
8	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	1	1
10	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	0	0	1	1
22	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	2	2
23	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1
6	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1
22	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1
8	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	2	2
20	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	1	1
10	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	2
19	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	0	0	1	1
15	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	0	0	2	1
SIM:	12	4	6	10	6	7	4	16	17	16	0	0	12	11
NÃO:	5	13	11	7	11	10	13	1	0	1	0	0	5	6

(continuação)

P14a	P15a	P16a	P17a	P18a	P19a	P20a	P21a	P22a	P23a	P24a	P25a	P26a	P27a	P28a
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	2	1
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	2	1
1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	1	2
1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	2	1	2	1
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	2
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	2	1	1
1	2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	1
1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	2	2
2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2	1
11	16	0	13	0	0	0	17	0	0	0	11	6	3	14
6	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	6	11	14	3

(continuação)

P29a	P30a	P31a	P32a	P33a	P34a	P35a	P36a	P37a	P38a	P39a	P40a	P41a	P42a	P43a
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	1	0	2	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	1	1	2	2	0	1	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	2	1	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	1	0	2	1
2	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	2	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	1	0	2	1
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	2	0	2	1
1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	1	0	1	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	2	0	2	1
1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	2	0	1	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	2	0	1	1
1	0	1	0	0	0	0	2	1	2	1	2	0	1	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	2	1	1	0	1	2
1	0	1	0	0	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1
16	0	17	0	0	0	0	2	4	9	13	8	0	12	11
1	0	0	0	0	0	0	15	13	8	4	9	0	5	6

(continuação)

P44a	P45a	P46a	P47a	P48a	P49a	P50a	P51a	P52a	P53a	P54a	P55a	SIM	NÃO
2	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	0	21	14
2	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	0	26	9
2	1	0	0	2	2	1	2	2	0	2	0	16	19
1	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	0	20	15
2	1	0	0	2	2	1	2	2	0	2	0	20	16
2	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	0	21	14
2	1	0	0	1	2	1	1	2	0	1	0	21	14
2	1	0	0	1	2	1	1	2	0	1	0	23	12
2	1	0	0	2	1	1	2	2	0	2	0	21	15
2	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	0	26	10
2	1	0	0	1	2	1	1	2	0	1	0	25	10
2	1	0	0	1	1	1	2	1	0	1	0	23	12
1	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	0	20	15
2	1	0	0	1	2	1	1	2	0	2	0	23	12
2	1	0	0	2	2	2	1	2	0	1	0	20	16
2	1	0	0	1	2	1	1	2	0	1	0	22	13
2	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	0	22	13
2	17	0	0	10	6	16	13	1	0	13	0		
15	0	0	0	7	11	1	4	16	0	4	0		

APÊNDICE G – INFORMAÇÕES DOS SUJEITOS – JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS (NÍVEIS E ESTÁGIOS MORAIS)

0. ORDEM	1. IDADE	2. GÊNERO	3. ESTADO CIVIL	4. INSTITUIÇÃO	5. CURSO1	6. CURSO 2	7. DISCIPLINA 1	8. DISCIPLINA 2
1.	42	M	CASADO	UNILASALLE/RS	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO
2.	41	M	VIÚVO	UNILASALLE/RS	FISICA	ENGENHARIA AMBIENTAL	FÍSICA EXPERIMENTAL I e II	ESTRUTURA DA MATÉRIA
3.	65	F	VIÚVA	UNILASALLE/RS	LICENCIATURAS	LICENCIATURAS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
4.	46	M	SOLTEIRO	UNILASALLE/RS	MATEMÁTICA	ADMINISTRAÇÃO	MATEMÁTICA FINANCEIRA	MATEMÁTICA DISCRETA
5.	56	F	CASADA	UNILASALLE/RS	LETRAS	LICENCIATURAS	LÍNGUA PORTUGUESA III	LÍNGUA PORTUGUESA IV
6.	53	F	CASADA	UNILASALLE/RS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	TEORIA DA HISTORIA	PATRIMÔNIO CULTURAL
7.	52	M	DIVORCIADO	UNILASALLE/RS	DIREITO	DIREITO	DIREITO CONSTITUCIONAL I	DIREITO CIVIL
8.	33	F	CASADA	UNILASALLE/RS	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - BAC	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - LIC	ESTRUTURA DE DADOS I	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I
9.	42	F	CASADA	UNILASALLE/RS	PISCOPEDAGOGIA	PEDAGOGIA	EDUCAÇÃO ESPECIAL I e II	PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA
10.	57	M	CASADO	UNILASALLE/RS	TEOLOGIA	FILOSOFIA	TEOLOGIA FUNDAMENTAL	CULTURA RELIGIOSA
11.	41	M	CASADO	UNILASALLE/RS	BIOLOGIA	PEDAGOGIA	ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS	ESTÁGIOS SUPERVISIONADO I,II,III
12.	58	F	SEPARADA	UNILASALLE/RS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	DIDÁTICA	METODOLOGIA
13.	34	F	CASADA	UNILASALLE/RS	CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	ENGENHARIA AMBIENTAL	LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO I	FUNDAMENTOS COMPUTACIONAIS
14.	49	M	CASADO	UNILASALLE/RS	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	CARTOGRAFIA	TOPOGRAFIA
15.	36	M	DIVOR CIADO	UNILASALLE/RS	HISTÓRIA	HISTÓRIA	HISTÓRIA DA CULTURA	ESTÁGIOS I
16.	43	M	SOLTEIRO	UNILASALLE/RS	FILOSOFIA	PEDAGOGIA	ÉTICA	LÓGICA
17.	56	F	CASADA	UNILASALLE/RS	PEDAGOGIA	LICENCIATURAS	DIDÁTICA	POLÍTICAS EDUCACIONAIS

(continuação)

9. DISCIPLINA 3	10. TEMPO DE MAGISTERIO		P1b (pontuação 1 a 6)	P2b	P3b	P4b	P5b	P6b	P7b	P8b	P9b	P10b	P11b	P12b	P13b	P14b	P15b	P16b
LEGISLAÇÃO EMPRESARIAL	6		<u>5</u>	5	6	5	5	5	6	5	6	5	5	5	5	5	5	5
MECÂNICA CLÁSSICA	11		<u>6</u>	5	5	6	5	5	<u>5</u>	5	6	5	4	5	5	<u>5</u>	4	4
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	29		<u>4</u>	4	5	5	5	4	5	<u>4</u>	<u>4</u>	5	5	4	4	4	5	5
HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	13		4	3	3	3	4	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	4	3	<u>3</u>	<u>2</u>	3	3	<u>4</u>	<u>4</u>
LINGUA PORTUGUESA VII (EAD)	30		4	3	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	3	4	<u>4</u>	<u>4</u>	4	3	4	3	4	<u>4</u>	<u>4</u>
PATRIMÔNIO CULTURAL	12		4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
DIREITO AMBIENTAL	8		5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	4	4	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL I	10		3	3	<u>3</u>	3	<u>3</u>	3	<u>2</u>	3	3	4	4	3	3	4	4	4
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	22		<u>5</u>	5	6	6	5	5	<u>5</u>	5	6	5	5	5	5	5	5	4
TEOLOGIA DA REVELAÇÃO	23		<u>6</u>	6	6	5	5	5	5	5	<u>6</u>	6	6	6	5	5	5	5
LABORATÓRIO DE BIOLOGIA	6		<u>5</u>	5	5	6	6	4	5	5	5	5	5	5	<u>5</u>	5	5	5
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22		4	5	5	5	5	4	<u>5</u>	4	4	4	4	<u>5</u>	<u>5</u>	4	4	5
INTR. AOS SISTEMAS OPERACIONAIS	8		<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	3	3	3	3	3	3	<u>2</u>	3	3	<u>3</u>	<u>3</u>
GEOGRAFIA DO BRASIL	20		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	10		<u>3</u>	3	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	3	<u>2</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	3	3	3	4	3	3
TEORIA DO CONHECIMENTO	19		6	5	6	5	5	5	<u>5</u>	5	6	5	5	<u>5</u>	4	<u>6</u>	5	5
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	15		<u>1</u>	3	<u>1</u>	3	<u>3</u>	3	3	3	3	3	3	<u>2</u>	3	3	3	3
		ESTÁGIO 1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ESTÁGIO 2	0	0	1	1	0	1	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0
		ESTÁGIO 3	2	5	3	5	4	5	2	4	4	4	5	2	6	3	3	3
		ESTÁGIO 4	5	3	1	2	4	5	2	5	5	5	3	4	5	7	7	7
		ESTAGIO 5	4	6	4	5	5	5	7	6	3	4	6	5	4	3	4	4
		ESTÁGIO 6	2	1	3	2	1	0	0	0	3	1	1	1	1	1	0	0

(continuação)

P17b	P18b	P19b	P20b	P21b	P22b	P23b	P24b	P25b	P26b	P27b	P28b	P29b	P30b	P31b	P32b	P33b	P34b	P35b	P36b	P37b	P38b	P39b	P40b	P41b	P42b	
<u>5</u>	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	<u>5</u>	5	5	5	5	5	4	5	<u>5</u>	5	5	5	5	4	5	
<u>5</u>	5	6	5	5	5	5	5	<u>5</u>	4	5	<u>5</u>	4	4	4	4	4	5	<u>5</u>	<u>5</u>	6	5	5	5	4	6	
4	4	5	4	4	4	5	5	4	<u>4</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	4	4	4	<u>4</u>	4	<u>4</u>	5	5	4	5	
<u>4</u>	<u>4</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	3	4	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	3	<u>2</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>2</u>	3	4	3	3	4	4	3	<u>4</u>	
4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	4	<u>3</u>	<u>3</u>	4	4	4	3	3	3	
4	4	5	5	4	4	5	4	4	<u>4</u>	<u>4</u>	4	4	<u>4</u>	4	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	4	4	5	5	5	4	4	
<u>4</u>	5	4	4	4	4	4	5	3	3	3	4	3	3	<u>4</u>	4	3	3	3	3	<u>4</u>	5	4	4	4	5	
4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	<u>1</u>	3	3	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	3	3	3	3	3	4	4
5	5	5	5	<u>5</u>	5	5	5	5	5	<u>5</u>	5	5	5	5	5	5	5	5	<u>5</u>	4	4	5	4	4	5	4
5	5	5	5	5	5	<u>6</u>	5	<u>6</u>	5	5	6	5	5	5	5	<u>5</u>	5	5	6	5	5	5	5	5	5	
<u>5</u>	5	5	5	<u>5</u>	5	5	4	<u>5</u>	5	5	5	5	4	4	4	<u>5</u>	4	<u>5</u>	4	4	5	4	4	4	4	
4	4	5	4	5	4	5	4	<u>5</u>	4	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	4	5	5	5	4	5	4	4	4	
2	3	4	3	3	3	<u>3</u>	3	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	3	<u>3</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	3	4	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	
4	4	5	5	<u>5</u>	5	4	4	4	3	3	3	4	4	<u>4</u>	4	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>	5	5	5	5	4	4	4	
3	<u>2</u>	3	4	3	<u>2</u>	<u>3</u>	3	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>1</u>	3	<u>3</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>3</u>	3	3	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	
<u>5</u>	4	5	5	5	5	<u>6</u>	5	5	4	<u>5</u>	5	5	<u>6</u>	<u>6</u>	5	<u>6</u>	5	<u>5</u>	<u>5</u>	5	5	6	6	5	5	
<u>3</u>	3	<u>2</u>	<u>2</u>	3	<u>2</u>	<u>3</u>	3	3	<u>3</u>	<u>1</u>	3	<u>3</u>	<u>3</u>	3	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	3	3	<u>2</u>	<u>2</u>	3	
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
1	1	2	1	0	2	0	0	2	1	1	1	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3	2	1	
2	3	1	3	5	2	5	4	4	7	2	5	8	6	6	7	5	6	6	5	5	5	3	2	3	3	
8	7	4	5	4	6	3	6	3	4	3	5	3	5	6	5	4	5	2	6	5	4	6	6	7	7	
4	4	7	6	7	5	5	4	4	3	5	4	4	2	2	3	4	3	5	4	6	7	4	2	3	3	
0	0	0	0	0	1	2	1	1	0	0	1	0	2	3	0	1	1	1	2	0	0	2	2	0	0	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B729i Bordignon, Nelso Antonio

Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior um estudo de caso/ Nelso Antonio Bordignon. – 2009.
276 f.: Il.; 30cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

“Orientação: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera”.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Educação superior. 4. Desenvolvimento moral. 5. Educação moral. 6. Consciência moral. 7. Ética. 8. Moral. 9. Kohlberg, Lawrence, 1927-1987. I. Mouriño Mosquera, Juan José. II. Título.

CDU: 371.13:17