



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLÉRISSON TORRES

**ANÁLISE DO JUÍZO MORAL
DE DOCENTES E DISCENTES UNIVERSITÁRIOS**

Salvador
2005

CLÉRISSON TORRES SILVA

**ANÁLISE DO JUÍZO MORAL
DE DOCENTES E DISCENTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas.

Salvador
2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

T693 Torres, Clérisson.

Análise do juízo moral de docentes e discentes
Universitários / Clérisson Torres. – 2005.
121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da
Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

1. Educação superior. 2. Professores e alunos – aspectos
morais. 3. Desenvolvimento moral. 4. Desenvolvimento
humano. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. II. Garcia Bordas, Miguel Angel. III. Título.

CDD 378

CLÉRISSON TORRES SILVA

**ANÁLISE DO JUÍZO MORAL DE DOCENTES E DISCENTES
UNIVERSITÁRIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas (Orientador) _____
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana _____
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Raimundo Santos Leal _____
Centro de Pós-graduação e Pesquisa Visconde de Cairu

Ao meu *pai* (in memoriam) e à minha *mãe*, razão da minha estadia entre vocês. Esta obra é a expressão factual do amor, desprendimento e da dedicação constantes que têm por mim.

A minha esposa, *Renata Torres*, pela amizade, irmandade e afabilidade não só na bonança como nas intempéries constantes e ininterruptas do dia a dia de relações.

As minhas *irmãs* e *irmãos* que me criaram e contribuíram, na medida do possível, na minha construção como pessoa.

Aos meus *amigos-irmãos* pelas experiências conjuntas, pelas amizades eternas e pela sincronicidade das buscas pelo imutável de nós mesmos.

As minhas *alunas* e *alunos*, bem como, aos meus professores que, consciente ou inconscientemente, me constroem enquanto educador.

Aos *estudantes* e *professores* que se dispuseram a responder o questionário da pesquisa confiando em nossa máxima discrição.

E a todos os *entes* que têm auxiliado em nossa jornada.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, pois é a saudade do Mesmo que me faz primar em abreviar voluntária, consciente e, na medida do possível, cientemente nossa jornada.

À mãe, mestra e serva *Natureza* que sempre nos instiga com sua sabedoria oculta no conhecimento de si, do meio e dos nossos semelhantes.

Ao *Mestre* que abreviadamente despertou meus potenciais e pôs-me a caminhar, após o “desvelamento de Ísis”.

Ao professor *Miguel A. G. Bordas* pela oportunidade de enriquecer minha vida profissional. Sou grato por sua sensibilidade, altruísmo e acolhimento para com aqueles, como eu, que anseiam o desenvolvimento integral humano.

A *Angela Maria B. Biaggio* (*in memoriam*) pela receptividade e oferta tanto de textos originais do nosso teórico de base, como do instrumento desta pesquisa.

Aos amigos *André Araújo* e *Ismael Silvério* pela paciência perante minhas solicitações, bem como pelos dias e noites perdidas na tabulação dos dados da pesquisa.

A *Ana Paula Amorim* e *Karen Sasaki* pelo desprendimento ilimitado, mesmo durante a madrugada, na formatação e acabamento final do trabalho.

A *Jussíara Gonzaga* pela disponibilidade e interesse em ajudar na tradução do resumo para a língua inglesa.

A minha *eterna companheira* que passou dias e noites discutindo comigo os resultados da pesquisa e digitando as construções.

Ao meu irmão *Sérgio Augusto* pelos auxílios imediatos e desprendidos na compra de recursos ou na construção de algo, tornando meu tempo mais livre possível para a dedicação a esse trabalho.

Ao amigo *Cláudio Embirussu e Rodrigo Araújo* pelos incentivos nos momentos de esmorecimento e dificuldade.

A *Luís Cláudio M. Madeira* e Heber Torres de Oliveira pelas abnegações em revisar prontamente com zelo, esmero e dedicação a redação deste trabalho.

Aos amigos-companheiros do *NEAC e NUBI* que fomentam de forma direta, correta e completa a subida de nossas montanhas interiores.

Ao professor *Raimundo Leal* pelo exemplo de sua conduta moral, ética e estética.

A **aquele** ou **aqueles** que tão próximos a mim dão sentido a minha vida pessoal, profissional e espiritual.

Minha Eterna Gratidão!

***“Educador algum educa pelo que
sabe, mas sim pelo que é”.***

Arca Sagrada

RESUMO

As reincidentes queixas de alunos relativas à conduta de professores, remete à necessidade do estudo da moralidade destes, afinal, numa sociedade em que o papel moral da família se fragmentou, o papel do professor-educador se ressalta enquanto sujeito social facilitador e/ou mediador da construção moral de seus discentes. Assim, a presente pesquisa avalia o Juízo moral de docentes e discentes universitários dos municípios de Salvador e Camaçari, na Bahia, dos cursos de Pedagogia e Educação Física. Caracteriza-se por ser um estudo de caráter exploratório, sendo utilizado o método hipotético-dedutivo, concentrando-se na análise do julgamento moral à luz da teoria de Lawrence Kohlberg. Através de instrumento adaptado e revalidado no Brasil, foi aplicado o mesmo em três instituições de ensino com o fim de coletar dados para estabelecer o perfil sociocultural e o nível de juízo moral dos docentes e discentes. Com base nos dados coletados, foi verificado que os professores universitários das instituições pesquisadas não apresentam estágios modais de juízo moral significativamente acima dos estudantes, pois há um número elevado de professores no estágio III que apresentam médias modais de raciocínios morais similares ao dos alunos, que predominam neste mesmo estágio, e também devido à ausência de professores no estágio V tendo em vista a presença de alunos no estágio IV. Isso demonstra que os professores não favorecem significativamente conflitos cognitivo-morais nos estudantes, essencial ao desenvolvimento moral deles. Foi pesquisada a relação entre titulação, faixa etária, gênero e afiliação religiosa ou filosófico-espiritual com o nível de raciocínio moral dos docentes e discentes, sendo verificada a inexistência de significativas diferenças quanto aos gêneros e à afiliação religiosa ou filosófica. Os resultados indicam uma elevação do juízo moral nos estudantes entre 17 e 28 anos e uma queda após tal faixa etária. Discute-se o poder da possível estabilidade pessoal e profissional como possível fator da estagnação do raciocínio moral. Os dados obtidos também pontuaram a ausência de relação significativa entre juízo moral e as diferentes titulações, e de igual modo, apresentou que as médias modais de doutores do estágio III e IV foram similares aos dos alunos das três instituições. Constatou-se que as variáveis estudadas na presente pesquisa foram insuficientes para explicar a razão de tal similaridade. Diante de tal pesquisa exploratória, percebe-se, portanto, a carência de desenvolvimento moral de discentes, e, principalmente, docentes universitários. Entende-se que há uma necessidade de maior diagnóstico de tal problemática, razão pela qual sugerimos novas pesquisas. Talvez a implantação de disciplinas no currículo que discutam a temática da consciência possa favorecer o desenvolvimento não só cognitivo, mas ético-moral na busca da formação integral do ser humano, finalidade última da educação.

Palavras-chave: Juízo moral. Docentes e discentes universitários. Média modal. Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The restarting complaints of students related to the teachers' conduct lead to the necessity of the morality study of them. After all, the moral role of the family in a society fragmented and the role of the professor-educator is stood out as a social character and/or the moral construction of his students. So, the present research assesses the professors' and students' moral sense of Pedagogy and Physical Education courses, in Salvador and Camaçari cities. It is characterized by an exploratory study. It is used the deductive-hypothetical method, focusing in the analysis in the moral judgment based in Lawrence Kohlberg's theory. It was applied through the same adapted and recognized tool in Brazil in three educational institutions in order to collect data to set up the professors' and students' socio-cultural profile and their level of moral sense. Based on the data, it was identified that the assessed institutions' professors do not show significantly modal stages of moral sense above the students, because there is a high number of professors in stage III that presents modal averages of similar moral reasoning to the students, who are in the same stage, and also because of the absence of the professors in stage V and the presence of students in stage IV. It shows that the professors don not favor significantly moral conflict in the students that is essential to their moral development. It was researched a relation among background, age, gender, religion or philosophical-spiritual way and the level of moral reasoning of professors and students. It was identified that do not exist significant differences related to gender and religion or philosophical-spiritual way. The results indicate an elevation of moral sense in the students between 17 and 18 and a dropping after this age. It is discussed the power of the possible personal and professional stability as a factor of the freezing of the moral reasoning. The collected data not only pointed the absence of the important relation between the moral reasoning and the different backgrounds, but also presented that the modal averages of doctorates of stages III and IV were similar to the students in three institutions. It was realized that the studied variables were insufficient in the present research to explain the reason of such similarity. Based on this explanatory research, it is realized that the lack of students' moral development and, mainly, of the professors. It is understood that there is a necessity of a bigger diagnosis about this problem and that is why we suggest new researches. Maybe, it is necessary the implementation of subjects in the curriculum that discuss the subject matter of the consciousness in a way that can favor the development of both cognitive and moral-ethic in the search of the integral formation of the human being, that is the aim of the education.

Key-Words: Moral sense. Professors and students. Modal average. Human development.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação dos estágios morais dos <i>professores</i> das três instituições de ensino pesquisadas com a média modal dos respectivos estágios..	63
Tabela 2 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> das três instituições de ensino pesquisadas com a média modal dos respectivos estágios..	66
Tabela 3 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> da IES Federal em seus respectivos semestres.....	69
Tabela 4 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> da IES Privada em seus respectivos semestres.....	70
Tabela 5 - Classificação dos estágios morais dos professores da IES Federal por titulação; a porcentagem dos professores por estágio; e a porcentagem de professores por titulação. Também apresenta a média modal dos respectivos docentes por titulação.....	71
Tabela 6 - Classificação dos estágios morais dos professores da ReIES Estadual por titulação; a porcentagem dos professores por estágio; e a porcentagem de professores por titulação.....	72
Tabela 7 - Classificação dos estágios morais dos professores da IES Privada por titulação; a porcentagem dos professores por estágio; e a porcentagem de professores por titulação. Também apresenta a média modal dos respectivos docentes por titulação.....	73
Tabela 8 - Classificação dos estágios morais dos professores da IES Federal por faixa etária, bem como a média modal deles.....	75
Tabela 9 - Classificação dos estágios morais dos professores da IES Estadual por faixa etária.	75
Tabela 10 - Classificação dos estágios morais dos professores da IES Privada por faixa etária, bem como sua média modal.	76
Tabela 11 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> da IES Federal por faixa etária.	77
Tabela 12 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> da IES Estadual por faixa etária.	78
Tabela 13 - Classificação dos estágios morais dos <i>estudantes</i> da IES Privada por faixa etária.	79

Tabela 14 - Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos <i>professores</i> das três instituições.....	80
Tab	
Tabela 15 - Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos <i>estudantes</i> da IES Federal	81
Tabela 16 - Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos <i>estudantes</i> da IES Estadual d.....	81
Tabela 17 - Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos <i>estudantes</i> da IES Privada.	82
Tabela 18 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>professores</i> da IES Federal, bem como quanto às médias modais de raciocínio moral.	82
Tabela 19 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>professores</i> da IES Estaduall.	83
Tabela 20 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>professores</i> da IES Privada, bem como quanto às médias modais de raciocínio moral.	83
Tabela 21 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>estudantes</i> da IES Federal, bem como quanto às médias modais de raciocínio moral.	84
Tabela 22 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>estudantes</i> da IES Estadual, bem como quanto as médias modais de raciocínio moral	85
Tabela 23 - Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos <i>estudantes</i> da IES Privada, bem como quanto às médias modais de raciocínio moral.	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O ESTUDO	13
1.1.1 Problema	15
1.1.2 Questões da pesquisa	15
1.1.3 Hipóteses	15
1.2 PROBLEMÁTICA	177
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
2 JUÍZO MORAL	24
3 DESENVOLVIMENTO HUMANO	30
4 KOHLBERG E O DESENVOLVIMENTO MORAL	38
5 DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	45
6 METODOLOGIA	51
6.1 TEORIA DO MÉTODO	51
6.2 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E A AMOSTRAGEM	55
6.3 TÉCNICAS	57
6.4 INSTRUMENTOS	58
6.5 PROCEDIMENTOS	59
7 ANÁLISE DOS DADOS	60
7.1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E DOS PARTICIPANTES	60
7.2 PERFIL MORAL DOS DOCENTES E DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS	62
7.2.1 Juízo Moral dos docentes	63
7.2.2 Juízo moral dos discentes	66

7.2.3 Análise comparativa entre docentes e discentes das Instituições pesquisadas	67
7.2.4 Juízo moral e titulação.....	71
7.2.5 Juízo moral e faixa etária dos docentes.....	74
7.2.6 Juízo moral e faixa etária dos discentes.....	77
7.2.7 Juízo moral e religiosidade – docentes e discentes	80
7.2.8 Juízo moral e gênero – docentes e discentes	82
8 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS	100
APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

"Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto".

Albert Einstein

1.1 O ESTUDO

É perceptível que a educação, de maneira geral, baseada apenas no “conteudismo”, tendo em vista a preocupação prioritária em concluir o programa (BRANCO, 2004), não nos tem oportunizado a sermos seres sensíveis, interessados, de boa vontade, educados ou integrados em nossas ações, tendo como base os sentimentos e/ou necessidades de nossa alma.

Os estudantes instruídos/moldados, dizendo-se educados, são adequados ao social e naturalmente explorados/inutilizados e, por que não dizer, suprimidos e/ou, quando não raro, usados como instrumento de destruição. Basta observar o que fazemos com as instruções da educação no campo da física, da química e da biologia, no que se refere ao caos mundial. Afinal, não somos nós, ditos educados, que temos criado as bombas atômicas, as armas químicas e biológicas?

É fácil notar a existência de alunos fragmentados, mesmo os mais intelectuais, com boas leituras e capacidade de apreensão e articulação crítica dos conteúdos, sofrendo de dificuldades de concentração, de trabalhar em grupo, digressões constantes em suas exposições orais, impaciência no escutar (interpretando e interrompendo o outro no diálogo), insegurança, desmotivação, desinteresse pela leitura, entre outros.

Ora, como difundir conhecimentos a indivíduos “cheios” de questões-problema? Numa sociedade que carece de ética nas ações, parece importar que os docentes, profissionais do saber, sejam abertos, flexíveis para despertar, sensibilizar e desenvolver seus discentes que, em sua grande maioria, ainda são imaturos no nível cognitivo e, principalmente, moral.

Entretanto, antes de trabalhar com outros, deve, por exemplo, o docente do Ensino Superior – uma vez que se relaciona com jovens que só irão concluir seu desenvolvimento moral na meia-idade da vida adulta (COLBY, 1979 apud SPRINTHALL, 1993) – se assim for possível, prioritariamente trabalhar consigo mesmo, portanto, comprometer-se com a sua maturação moral, já que é responsável em dar prosseguimento ao que, teoricamente, a escola vem fazendo desde meados da Educação Infantil.

Importa verificar e confrontar, portanto, o nível de desenvolvimento moral dos docentes e discentes no intuito de averiguar se o educador está tendo condições de cumprir o seu papel: a formação integral do ser humano (YUS, 2002; BARRETO, 2005b). Para tanto, faz-se essencialmente necessário, levando-se em conta que o ser humano é um ser bio-psico-social-espiritual, que seja desenvolvido o nível moral dos mesmos.

Eis que o presente estudo busca pesquisar o juízo moral de docentes e discentes universitários de Salvador e Camaçari – Bahia.

Tal proposição de pesquisa não só partiu das recorrentes queixas de alunos relativas à conduta de professores, mas, principalmente, pela dimensão que esses profissionais representam na formação pessoal e moral de seus discentes. Será que os docentes reconhecem o poder que lhes é investido, consciente e, sobretudo, inconscientemente?

Assim, conhecer o juízo moral dos docentes universitários, em particular, nos oportunizará fazer maiores considerações quanto à sua conduta, ou mesmo se seus estágios indicam aptidão para instigar e acolher conflitos cognitivos sociomorais dos estudantes em prol do desenvolvimento moral destes.

Os estudos atuais têm enfatizado o juízo moral de crianças, adolescentes e jovens estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, respectivamente. No entanto, ainda que sugerido por autores, recentemente, não há pesquisas que tenham como objeto de estudo o professor do Ensino Superior.

Dessa forma, a presente pesquisa visa a avaliar o juízo moral de docentes e discentes universitários à luz da teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Para tanto, segue abaixo o problema, acompanhado das seguintes questões da pesquisa.

1.1.1 Problema

Professores de cursos universitários têm apresentado estágios modais de juízo moral acima dos estudantes?

1.1.2 Questões da pesquisa

- a) Há significativas pesquisas referentes à moral de docentes universitários e suas prováveis consequências no processo de ensino-aprendizagem?
- b) A maior parte dos docentes “encontram-se” no nível moral pós-convencional (estágio 5 ou 6)?
- c) Os atuais níveis de juízo moral dos docentes, uma vez contrastados com os dos estudantes, favorecem a que ocorram situações de conflitos cognitivos nos alunos, condição essa necessária ao desenvolvimento moral destes, contribuindo para a formação do senso de cidadania?
- d) Qual o nível de relação existente entre titulação, faixa etária, estado civil, gênero e afiliação religiosa ou filosófica com o nível de juízo moral dos sujeitos da pesquisa?
- e) Qual a cultura acadêmica mais apropriada na formação da consciência moral dos futuros docentes?

1.1.3 Hipóteses

Hipótese Básica:

- I. Os Professores de cursos universitários não apresentam estágios modais de juízo moral significativamente acima dos estudantes.

Hipóteses Secundárias:

I. Não há significativas pesquisas referentes a moral de docentes universitários e suas prováveis consequências no processo de ensino-aprendizagem.

II. A maior parte dos docentes “encontram-se” no nível moral convencional (estágio 4), sendo um percentual pouco significativo no nível pós-convencional (estágio 5).

III. Os atuais estágios de juízo moral dos docentes não provocam significativos conflitos cognitivos nos discentes; logo, pouco favorecem o desenvolvimento moral destes.

IV. Existe grande confluência entre faixa etária e o juízo moral; no entanto, não há diferenças expressivas de juízo moral entre os gêneros.

V. A titulação não caracteriza nível elevado de moralidade, bem como a afiliação assídua a uma religião ou filosofia religiosa oportuniza melhor juízo moral, porém não necessariamente de nível pós-convencional.

VI. As deficiências de juízo moral por parte dos professores indica a necessidade de uma educação integral no ensino universitário que prime por despertar, manter e desenvolver a consciência, a inteligência e a ludicidade, em prol de um senso ideal de cidadania, segundo aquilo que indica a noção de moral, ética e estética elevadas.

Entende-se que tal estudo poderá sugerir princípios orientadores para minimizar prováveis deficiências da formação moral do docente. Espera-se, então, que tal pesquisa exploratória, no campo do juízo moral de professores do Ensino Superior, forneça maiores subsídios e sustentações, teórico-práticas, à área de desenvolvimento humano das ciências da Educação.

1.2 PROBLEMÁTICA

O grande desenvolvimento industrial e tecnológico ocorrido no século passado, juntamente com o apogeu da razão, permitiu “a construção de um projeto moral desligado da religião” (ARANHA, 1993, p. 288). Todavia, não deixou de ser similarmente dogmático tal projeto científico, uma vez que seus paradigmas serviram de instrumento de opressão política, logo, ideológica. Não obstante isso, a moral teve um progresso na idade da razão, já que ao homem foi oportunizado, por vontade própria, alçar voos numa diversidade de contextos sociais, não mais permanecendo preso a mistérios, temeridades e superstições.

Em contrapartida a esta ciência newtoniano-cartesiana do século passado, surge a física quântica, a teoria da relatividade, que fizeram vir abaixo a concepção clássica de neutralidade científica e do concomitante pensamento dual, analítico e linear para explicar a verdade das coisas.

Verificou-se que, para compreender a verdade de um fenômeno, não se deve pensar baseado no paradigma convencional, até então fomentado e utilizado, mas que havia a necessidade de um novo, o paradigma holístico, que é a busca de uma visão de conjunto, uma visão do todo.

Logo, o fenômeno humano deve ser estudado em suas diversas dimensões: corporal, cognitiva, emocional e moral. Esta última dimensão fez com que ressurgisse na educação a busca da compreensão do princípio criador, da finalidade da vida e da razão da nossa existência (BARRETO, 2005a; 2005b; YUS, 2002). Eis que, entre outros filósofos contemporâneos, paradoxalmente, o pensamento de Kant, filósofo da era moderna, alude à busca de uma concepção moral primada em imperativos universais ou, por que não dizer, holísticos. É clássico o seu convite a que ajamos de tal modo, que a máxima de nossas ações possa sempre valer como princípio universal de conduta (KANT, 1999).

No entanto, para que o homem manifeste princípios éticos universais (KOHLEBERG, 2002a; MORIN, 2000) ou no mínimo uma *cidadania planetária* a partir de uma *antropo-ética*, faz-se necessário que prime pelo desenvolvimento moral.

Segundo Morin (2000, p. 106), a antropo-ética caracteriza a “esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária”. Sua missão antropológica, entre outras, é: humanizar o homem; saber guiar a vida, sem deixar de saber obedecer-lhe; fazer da diversidade uma unidade planetária; desenvolver tanto a ética da solidariedade como a da compreensão, em prol da busca de uma cidadania terrena através de uma “comunidade planetária organizada” (MORIN, 2000).

Assim fazendo, poderá o homem ampliar seus níveis de juízo moral favorecendo sua formação holística ou integral, portanto, sua formação enquanto educador. Ora, por ser o homem um ser social, que convive sob normas almejando o bem-comum, é um educador em potencial, desde a infância, já que, dialeticamente, quando cessa a necessidade de aprender, começa a de ensinar, e vice-versa. Portanto, é um dos direitos humanos ser educado integralmente, como é um dever humano fomentar o senso de cidadania.

Dessa forma, todo ser humano ou educador, enquanto agente social, deve ter o compromisso moral de construir e desconstruir constantemente as próprias condutas e atitudes. Por conseguinte, a responsabilidade do professor, dos pais, irmãos, ou seja, dos cidadãos, é primordial, salutar, necessária e urgente, uma vez que convivem com alunos, filhos, colegas, parentes e amigos quase todos os dias, o que exige deles mais que difundir conhecimentos, mas também ser responsáveis pelas suas próprias ações que, direta ou indiretamente, podem influenciar inadequadamente os educandos.

Sabe-se que é premissa básica que todo professor deve possuir conhecimentos técnico-científicos relevantes e os mais atualizados possíveis para mediá-los com seus alunos na diversidade de áreas do saber escolar ou acadêmico (PALACIOS, 2004). No entanto, concomitante a tais capacitações técnico-científicas concebe-se, também, explícita ou implicitamente, que as instituições de ensino devem primar pela formação ética ou pelo caráter de seus educandos¹.

De acordo com este raciocínio, Aristóteles (1985), distintamente de Platão,

¹ Blatt e Kohlberg (1975 apud BIAGGIO, 1997) têm utilizado dinâmicas de grupo na promoção da maturação moral humana. Nessas atividades são discutidas situações dilemáticas que levam, sob a coordenação de um orientador educacional, os indivíduos a conflituarem-se cognitivamente. São tais conflitos que favorecem o desenvolvimento moral.

acreditava ser impossível ensinar teoricamente as virtudes, pois entendia que só através dos hábitos, do convívio no dia-a-dia, ou seja, pelo seu exercício, é que elas geram no indivíduo uma disposição.

Parafraseando Aristóteles em “Ética a Nicômaco” (1985), aprende-se a ser justo no contato com homens justos, ou seja, com os sábios, por serem mais prudentes, temperantes, corajosos, com senso de justiça. A princípio, em nossa infância moral, imitamos comportamentos e, em nossas experiências, vamos adquirindo a capacidade de discernir o justo do injusto, o belo do feio, o bom da maldade, através do hábito adquirido no convívio com aqueles de moral mais elevada.

A necessidade de tal convívio como disponibilidade para o desenvolvimento moral, ético e estético gera, inexoravelmente, a reflexão quanto a quem e em que ambiente isso tem sido feito ou deve ser feito, em nossa incipiente, confusa e complexa sociedade globalizada, diante da tão necessária construção do senso de cidadania.

Em nossa época de globalização ou de modernização sem controle, temos sido muitas vezes submetidos a um intenso processo de informações, que tem nos levado a abandonar, inconscientemente, valores morais, éticos, hábitos, crenças e costumes. Como possível consequência, são notórios o autoconfronto e a autodestruição da sociedade (AGUIAR, 2002).

Segundo Neumann (1991, p.9):

[...] a modernidade é a era da humanidade em que ciência e técnica demonstram a capacidade da consciência de se haver com a natureza física e de dominá-la em larga escala, em maior medida do que qualquer outra época da história da humanidade. É também o período em que a incapacidade de se haver com a natureza psíquica, a alma humana, manifesta-se tão terrível como nunca antes. O lado de sangue [...] – as guerras mundiais não passam de um sintoma deste estado de coisas –, é a consequência desta incapacidade.

Dessa forma, a humanidade está suscetível a riscos e ciladas do processo de globalização, fazendo-nos questionar, novamente, que sujeitos sociais estão, ou

deveriam estar, mais aptos para *exortar*² o desenvolvimento da consciência moral de outros?

Similarmente, Stanislav Grof (1987, apud BARRETO, 2005a, p. 35) evidencia que os problemas que enfrentamos atualmente não são “[...] apenas econômicos, políticos e tecnológicos. Eles são reflexos do estado emocional, moral e espiritual da humanidade contemporânea, da alienação da humanidade moderna de si mesma, da vida e dos valores espirituais”.

Diante disso, entende-se que os sujeitos sociais, teoricamente mais gabaritados para que a formação moral, ética e estética não seja perdida de vista, são os professores. Isso porque são estes que têm estado em maior tempo, produtivamente considerado, com os discentes no dia-a-dia, uma vez que os pais ou responsáveis estão cada vez mais envolvidos em atividades econômico-profissionais.

As crianças, adolescentes ou jovens atuais geralmente se deparam com seus pais somente no período noturno, momento ao menos que deveria favorecer o *encontro*³, mas que tem sido utilizado para distrações como internet, TVs, videogames e trabalhos.

Por outro lado, é sabido, conforme De La Taille (1995, apud LUKJANENKO, 1995) que a educação moral na família tem seu poder maior nos primeiros anos de vida da criança. Logo, a moralidade desenvolvida na família tem um alcance limitado, não só pela sua característica privada, mas porque o tipo de relações desenvolvidas na mesma faz surgir uma moralidade essencialmente afetiva. Noutras

² Segundo Bollnow (1974), exortar não é coagir. Ela “se endereça a um ser, que livre e espontaneamente dispõe da sua própria vontade. A exortação é o convite para que a própria pessoa exortada ponha em movimento essa sua vontade” (p. 107). Assim a exortação é um convite à liberdade. Tal ato é de natureza pedagógica, uma vez que o homem necessita de ser exortado em prol de recuperar aquilo que negligenciou. Os adultos, por exemplo, “precisam sempre de novo incitamento, vindo de fora, para não caírem na letargia do coração e na rotina que tudo nivela. Porque o homem não evolui contínua e regularmente só à custa da própria força para o bem, por isso necessita sempre de novo da exortação e do apelo, precisamente quando está ameaçado pelo perigo do desalento” (119).

³ Bollnow (1974) evidencia que o “encontro” não é o simples contato de alguém com um outro, com uma situação ou com coisas, é uma relação existencial que, quando ocorre, é imprevista e imprevisível. É “um acontecimento acentuadamente instável, que lança o homem fora da linha de desenvolvimento seguida até o momento e coage a assumir um novo início” (p.158). No encontro, o indivíduo é “sacudido” por uma realidade que não recua diante dele. Todavia, para que o encontro realmente aconteça, faz-se necessário que o indivíduo atingido aceite e engaje-se diante do novo com que se depara e que sensibiliza quanto à necessidade de renunciar a certas condutas, atitudes ou posturas.

palavras, a família tem o papel preponderante de favorecer a que o indivíduo avance do nível pré-moral ou pré-convencional para um estágio de moralidade fundamentado em regras do seu seio familiar e pessoal.

Assim, o desenvolvimento moral humano tem seu progresso maior a partir do contexto escolar. Ou seja, é na escola, através da diversidade de contingências relacionais, que o ser humano tem a oportunidade de se orientar com base na lei e na ordem do sistema social em que ele se encontra inserido.

Segundo Lukjanenko (1995, p. 32):

[...] a escola é considerada um espaço privilegiado neste processo, não podendo se isentar da reflexão sobre a socialização do indivíduo e conseqüentemente sobre o desenvolvimento moral dos seus alunos. De forma intencional ou não, a escola influencia o desenvolvimento moral de seus alunos, na medida em que valores e regras são transmitidos pelas atitudes dos professores, pelos livros didáticos, pela organização da instituição escolar, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos alunos, enfim por inúmeras situações do sistema escolar. Dessa forma, questões morais fazem parte da rotina de qualquer escola.

Por conseguinte, fica explícita a importância e a responsabilidade que a instituição educacional tem na construção integral do ente humano, nas suas dimensões física, psicológica, social, política, humana, moral e ética, conforme dispõe o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Hodiernamente os indivíduos ingressam cada vez mais cedo nas escolas, ou seja, com mais ou menos 2 anos, e se concluírem de forma sequenciada a graduação, o mestrado e o doutorado, constituirão em média 29 anos de vida estudantil, o que caracteriza praticamente metade de uma expectativa de 60 anos.

Segundo Colby e colaboradores (1979, apud SPRINTHALL, 1993), embasado na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, é justamente na faixa etária de 30-35 anos que se começa a perceber, em diversas culturas, manifestações mais precisas de maturidade moral. Daí importar, em prol da formação do senso de cidadania, abreviar esta maturidade e, principalmente, priorizar aquele que se relaciona com elevado número de indivíduos: o professor. Afinal, já dizia o historiador Henry Adams (2004) que um professor sempre afetará a eternidade, uma vez que ele nunca sabe onde sua influência termina.

Essa concepção de desenvolvimento moral é a maior contribuição atualmente existente na psicologia, a partir das pesquisas de Lawrence Kohlberg e seus colaboradores. Segundo sua teoria, não se pode agrupar, de forma simplista, as pessoas, como um todo, em rótulos como: grupo dos honestos, grupo dos desonestos; grupo dos “bonzinhos” e dos “mauzinhos”. Isso porque o caráter moral se desenvolve em seis estágios; logo, o juízo moral é de acordo com o desenvolvimento pessoal e cognitivo de cada um (KOHLBERG, 1981).

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Até este ponto, buscou-se nortear o leitor quanto ao objeto, a problemática e a finalidade desta pesquisa. Nos próximos parágrafos, daremos uma breve noção do que será apresentado em cada capítulo.

No primeiro capítulo, por exemplo, são apresentados os conceitos e as relações entre moral, juízo e maturidade moral. Discute-se que o exercício do juízo moral favorece o desvendamento de princípios, imperativos ou critérios elevados e universais que promovem, no indivíduo e na sociedade, ações e raciocínios que controlam, minimizam e/ou extinguem controvérsias, incertezas e conflitos morais. Concebe-se a existência de princípios universais ou Leis Naturais para a produção de raciocínios morais mais dignos que não de resultar no desenvolvimento da consciência humana, e por assim ser, um juízo moral elevado, segundo os fundamentos de Kant, com seu imperativo categórico, e de nosso teórico de base, Lawrence Kohlberg.

No segundo capítulo, abordamos o desenvolvimento humano destacando o papel que a educação tem neste processo, por possibilitar, através da aprendizagem, sobretudo a espiritual, tal desenvolvimento. Inclui-se também a análise das três principais correntes da ideologia educacional do ocidente sobre o desenvolvimento humano, a saber: o romantismo (maturacionismo), a transmissão cultural e o progressivismo de Piaget.

O terceiro capítulo compreende o estudo da teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg com a descrição dos seis estágios de raciocínio moral

propostos por ele, sendo comparado ainda com Piaget por identificar estágios não previstos por aquele, e com Freud, Durkheim e Skinner por negar o relativismo cultural ao admitir a existência de um nível pós-convencional, em que o sujeito raciocina baseado em princípios universais.

No quarto capítulo, a abordagem consiste na análise do docente do Ensino Superior. Para tanto, considerando as transformações sociais, são apresentadas as novas concepções de educação fundamentada numa visão holística, e o novo perfil do homem que se pretende formar. Daí, busca-se refletir sobre o papel do docente educador nesse novo contexto e sobre a importância de ele se encontrar em um estágio modal acima de seus discentes, no intuito de favorecer a maturação para estágios mais elevados de consciência.

No quinto capítulo, é apresentado o método utilizado para esta dissertação. Assim, identificamos a Psicologia Evolutiva como referência para os fundamentos teóricos e metodológicos, e Lawrence Kohlberg como o teórico de base sustentado na perspectiva cognitivo-evolutiva desta psicologia. O método que apresentamos foi o hipotético-dedutivo, e os docentes e discentes do Ensino Superior, de instituições públicas e privadas, formaram o universo de nossa pesquisa. Por fim, discutimos as técnicas utilizadas como a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo do tipo exploratória, e explicamos todo o procedimento do instrumento técnico de pesquisa utilizado para medir o raciocínio moral de docentes e discentes, a saber: o questionário “Sociomoral Reflection Objection Measure” (S.R.O.M), convalidado no Brasil por Ângela Biaggio.

O sexto capítulo trata da análise dos resultados dessa pesquisa, versando considerações sobre os resultados do questionário aplicado, buscando responder as questões de pesquisa quanto ao juízo moral de docentes e discentes e suas correlações com a titulação, religiosidade, faixa etária e gênero.

Em seguida, finalmente, são apresentadas as considerações finais e as sugestões do pesquisador, que refletem o alcance dos objetivos propostos e responde ao problema de pesquisa levantado, confirmando ou não as hipóteses formuladas.

2 JUÍZO MORAL

O termo moral vem do latim *mos, moris*, que significa “[...] maneira de se comportar regulada pelo uso” (ARANHA, 1993, p. 272); e de *moralis, morale*, qualidade referente ao que é relativo aos costumes.

Portanto, entende-se comumente como moral o conjunto de regras religiosas e/ou sociais de condutas que determinam o comportamento a ser seguido por indivíduos do grupo. Com efeito, não acatar tais princípios é ser imoral, socialmente falando. A moral também é conceituada como “[...] a livre e consciente aceitação das normas” (ARANHA, 1993, p. 275), o que pressupõe a faculdade ou autenticidade do indivíduo de discernir se seguirá certos princípios ou não, o que não o isenta de ser taxado de imoral por outros.

Vázquez (2000), similarmente, entende que toda ação humana baseada em normas da comunidade ou em oposição a estas ações, expressam a moral do indivíduo. No entanto, o autor pontua a existência de duas posições morais:

§ (1) o ato em si do homem em face de determinada situação-problema. Tal ato caracteriza o comportamento *prático-moral*, que é a ação humana diante de determinado conflito, ou seja, a “[...] moral efetiva, vivida” (VÁZQUEZ, 2000, p. 17) a qual o ser humano é pressionado, pelas contingências ambientais, a resolver, e para tal tem que imediatamente decidir e realizar certos atos em prol de dirimir uma situação problemática;

§ (2) o juízo de aprovação ou reprovação do ato praticado ou não. Tal juízo caracteriza o comportamento *teórico-moral*, que é a reflexão sobre o comportamento prático. Tal reflexão ou juízo sobre um problema na sua prática-moral, ele denomina de ética. Assim, a ética é a filosofia da moral que se caracteriza por ser a parte da filosofia que estuda as noções e princípios morais que rege grupos e sociedades. Tais estudos proporcionam a criação de novas regras ou normas de condutas que hão de ser objeto também de reflexão (TORRES, 2001).

Entende-se, genericamente, como juízo a faculdade ou potencial dos seres animados de avaliar, escolher e decidir. Logo, ter juízo perante as vicissitudes do dia-a-dia pressupõe “[...] saber ser comedido nas escolhas, ou fazê-las de acordo

com as melhores regras” (ABBAGNANO, 1998, p. 591), em função da necessidade de um raciocínio que não promova conflitos, caos, desordens pessoais ou coletivas, com o fim de minimizar transtornos diversos.

É sabido que o ente humano prima pela atividade judicativa com o fim de dirimir uma controvérsia, eliminar uma incerteza ou minimizar um conflito ético individual ou social, tendo como base “[...] fórmulas verbais diversas como regras, normas, exortações, imperativos, pareceres, conselhos, conclusões, e, em geral, fórmulas que expressam uma escolha ou um critério de escolha” (ABBAGNANO, 1998, p. 591).

Kant (1999), filósofo que fundamenta a concepção cognitiva e universalista da presente pesquisa, concebe que juízo é a capacidade intelectual de discernir se cabe ou não uma regra. Para o autor, a faculdade do juízo não pode ser ensinada, mas sim exercitada de maneira a se desenvolver e expressar uma maturidade estética ou moral, por exemplo.

Tal maturidade moral pressupõe conceber que a natureza humana é essencialmente racional, portanto, todo e qualquer princípio que norteia as ações morais humanas necessita estar ancorado na razão. Entende a razão como a instância que orienta a vontade e que esta, por recorrer ao conhecimento, favorece o uso adequado da liberdade em prol de realizar o fim último (KANT, 1974 apud FREITAG, 2002).

Conforme Freitag (2002), o fim último em Kant é um princípio subjacente que transcende o indivíduo. Todavia, a vontade legisladora, orientada pela razão, permite ao sujeito conhecer as leis que regem o mundo da natureza e as leis do cosmos (razão teórica), bem como permite desvendar as leis que regem o mundo dos costumes (razão prática). Assim, é através do juízo que o ente desvenda as leis, que a priori rege a consciência entre os homens e assim pode corrigir e recriar o convívio em sociedade, “[...] permitindo a realização moral de cada um em um todo ético, construído segundo os critérios racionais do imperativo categórico” (FREITAG, p. 47).

O imperativo categórico é uma lei moral inata que não resulta de verdades reveladas ou impostas por instituições religiosas, filosóficas, ou mesmo científicas, se levarmos em conta os tempos atuais. Ela resulta do livre exame de cada um,

como recurso da faculdade de conhecer, julgar ou querer.

É perceptível que a teoria moral de Kant substitui a moral heterônoma cristã por uma moral autônoma assentada na razão "(FREITAG, 2002, p. 51).

Noutras palavras, o imperativo categórico é uma lei universal geral e necessária. É geral porque, conforme Kant (1974 apud FREITAG, 2002) todo ser vivo dotado de razão pode deduzi-la ou descobri-la, e é necessária porque, além de preservar a dignidade dos homens, promove o progresso espiritual dos mesmos.

Nota-se que a dignidade é um valor interior e de interesse geral, que sustenta, enquanto imperativo categórico, a máxima: "age de forma tal, que nunca uses a humanidade, seja em tua pessoa seja na pessoa de outrem, como meio, mas somente e sempre como fim" (KANT, 1974 apud FREITAG, 2002, p. 50).

Diante do exposto, entende-se como juízo moral a ética ou faculdade intelectual de avaliar, escolher e decidir perante situações difíceis ou perante fatos de índole pessoal, interpessoal ou social que apresentem conflitos de valores.

Assim, a validade de um juízo moral depende do uso correto de princípios, imperativos ou critérios para fundamentar as razões adotadas no exercício ou não de uma ação. Os juízos são elaborados pelos seres humanos de acordo com uma lógica ou forma de raciocinar para dirimir conflitos, ou seja, dilemas morais.

Enquanto Kant centrou-se na dedução de imperativos categóricos, que permite alcançar critérios adequados para produzir raciocínios morais dignos, Kohlberg (2002b), psicólogo americano, fundamentado naquele, primou por deduzir o caminho ou as etapas do desenvolvimento do raciocínio moral que todo indivíduo percorre desde a infância até a maturidade. Segundo Kohlberg (2002b), é no último estágio de desenvolvimento do juízo moral que o indivíduo raciocina com base em princípios universais como o imperativo categórico kantiano.

Compreende-se, à luz do nosso teórico de base, Lawrence Kohlberg, que juízo moral são as razões adotadas por um indivíduo para praticar determinada ação (KOHLBERG, 1984 apud SPRINTHALL, 1993). Tanto a ação como o juízo ou raciocínio moral, vão sendo aperfeiçoados uma vez que a consciência aprimora-se diante das exigências internas e externas, ou seja, bio-psico-sócio-espirituais (morais), dos diversos contextos existenciais em que nos encontramos.

O juízo moral elevado, conforme enfatizado por Kohlberg (2002b), está fundamentado em princípios éticos universais de consciência, ou, em outras palavras, leis universais.

Segundo Barreto (2005a), o homem deve agir baseado em leis naturais, universais, não as leis reveladas ou prescritas pelo homem em forma de mandamentos ou regras, mas aquelas que ele vai concebendo em si através de suas experiências que lhe favorecem discernimento, iniciativa e realizações, propiciando a construção de uma moral, ética e estética cada vez mais elevadas.

Com efeito, por se entender que o ser humano é parte integrante da natureza, constata-se ser regido por leis naturais, uma vez que as mesmas repousam nele. Entretanto, importa destacar que, por ser o homem provido de livre-arbítrio, logo, construtor do seu próprio destino, tais leis não determinam o seu comportamento, porém, quando seguidas, conduzem o ser humano a viver de forma mais integrada com o universo.

Ora, é cediço que o ser humano não tem construído um viver que denote uma qualidade de vida individual e social justa e solidária (BARRETO, 2005). Talvez, conceber a existência de princípios universais fará com que o homem denuncie juízos morais mais elevados, que por sua vez lhe oportunizarão um sentir, pensar e agir mais integrado, logo, uma ação social mais equânime.

Nesse sentido, tem-se falado em cosmoética, filosoficamente ou cientificamente de *antropo-ética*, que, segundo Morin (2000), é produto do aprimoramento concomitante do trio relacional *indivíduo/sociedade/espécie*, porém, mais particularmente, do circuito indivíduo/espécie.

Morin (2000) elucida que Kant sustentava racionalmente, como imperativo categórico, a máxima de que a finitude geográfica de nosso planeta impõe aos habitantes o princípio da hospitalidade universal. Daí importar que o homem sempre almeje noções de códigos universais:

[...] a antropo-ética foi recoberta, obscurecida, minimizada pelas éticas culturais diversas e fechadas, mas não deixou de ser mantida nas grandes religiões universalistas e de ressurgir nas éticas universalistas, no humanismo, nos direitos do homem, no imperativo kantiano (MORIN, 2000, p. 113).

Em conclusão, parafraseando Morin (2000), é a ação baseada numa ética universal, ou em Leis Naturais, que caracteriza uma conduta *moral elevada* em um indivíduo.

Portanto, considerando que o homem tem Vontade, Consciência e Ciência de si, é perceptível que ele já denota condições de representar tais Leis o mais perfeitamente possível, através de seus raciocínios e condutas morais.

Daí a importância e necessidade do ser humano, fundamentado em Leis Universais, construir e expandir um estado de consciência em prol da preservação de gênero humano e, por consequência, de ações morais elevadas. Isso porque a consciência é uma das mais importantes faculdades inatas que possibilita ao homem discernir o verdadeiro caminho que deve seguir (BARRETO, 2005).

Todo cidadão deve, perante a sua própria consciência, responsabilizar-se, tanto pelos atos injustos que consciente ou inconscientemente praticou, bem como por aqueles justos à sua consciência, porém não equânimes para as leis materiais ou sociais vigentes. Afinal, devemos ser senhores de nossa vontade, porém escravos da consciência. De modo semelhante, Amâncio (2005, p. 3) esclarece:

Demonstra elevadíssimo respeito pela Lei, aquele que infringe uma Lei dita e tida como justa, mas que sua consciência diz ser injusta, e dispõe-se a aceitar plenamente a sua condenação, a fim de servir de instrumento de conscientização social quanto a tal injustiça.

Conceber que é melhor sofrer as injustiças do que cometê-las, caracteriza que o indivíduo alcançou um nível de consciência que ultrapassa os limites da lógica e da razão, ou, noutras palavras, um nível de juízo ou raciocínio moral elevado. Esse foi o comportamento do renomado filósofo grego Sócrates, dentre outros, que injustamente foi condenado, mas que acatou imolar-se pela Lei, sem fugir do cárcere quando seus discípulos o informaram que ganharia a dita liberdade, pois tinham eles subornado o guarda (CLARET, 1996).

Conclui-se, portanto, que se desenvolver moralmente é um degrau imperativo a todo aquele que prima lapidar o seu ser, quer por consciência já desperta, quer por se encontrar desiludido diante da onda de corrupção, violência e volúpia de um mundo em que parece não ter mais sentido viver, por estar envolto

num caos parecedor sem fim e sem possibilidades de resolução.

Assim, é relevante experienciar diretamente o valor real, genuíno e significativo da vida, ou seja, das relações que nos revelam quem ainda somos, a partir do resgate ou do constante desenvolvimento da consciência humana.

Dessa forma, importa ao educador favorecer tal desenvolvimento no intuito de formar cidadãos ético-morais.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO

Segundo Abbagnano (1999), o sinônimo mais próximo da palavra desenvolvimento é evolução, isto é, desenvolvimento em direção ao melhor, principalmente quando se pensa no desenvolvimento biológico, por ser este mais determinístico, uma vez que é resultado da expressão do código genético.

Abbagnano (1999) esclarece que a noção de desenvolvimento, enquanto movimento evolutivo em prol de um progresso ou aperfeiçoamento, é fundamentado no conceito aristotélico de movimento, enquanto passagem implícita e autodeterminante da potência ao ato.

Distintamente, Hegel (apud ABBAGNANO, 1999) evidencia que essa passagem é atualizada no mundo da história e na extensão da realidade da vida social.

Segundo Hegel (apud ABBAGNANO, 1999), cabe ao espírito, enquanto consciência, o papel do desenvolvimento, e para tal deve tornar explícito aquilo que é implícito, ou seja, tornar ato aquilo que é potência, fazendo com que o “ser por si” expresse “o ser em si”. Assim, conceber o homem como um ser por natureza racional é conceber o ser em si do homem. Por exemplo: a criança em si é racional em potência, mas enquanto ela só tem disposição, potência ou “possibilidade real da razão, é como se ela não tivesse razão” (HEGEL apud ABBAGNANO, 1999, p. 396). Isso porque a criança carece de consciência racional, porquanto o que é em si ainda não se apresentou a ela. Deve o homem, em prol de seu desenvolvimento, ter o ato de tornar objeto de suas reflexões o que é em si, desdobrando e objetivando o seu potencial.

Conclui Hegel (1999) que a natureza humana quer produzir-se a si própria e extrinsecar o que possui para depois voltar a si mesma, ou seja, recolher-se de novo na unidade donde saíra.

Tudo o que desde a eternidade acontece no céu e na terra, a vida de Deus e o quanto se opera no tempo, visa apenas a que o espírito se conheça a si próprio, se faça a si mesmo objeto, se encontre, desvenda por si mesmo, se recolha em si próprio; desdobrou-se, alienou-se, mas somente para se poder encontrar e para poder voltar a si próprio (HEGEL, 1999, p.397).

Diante do exposto, percebe-se que Aristóteles e Hegel, dois teóricos que fizeram do desenvolvimento uma das categorias fundamentais de sua filosofia, dão ao mesmo um caráter finalista, providencialista e substancialista.

Em psicologia, a concepção de uma providência divina no desenvolvimento foi plenamente rechaçada ou deixada de lado nos primórdios desta ciência. Já a concepção substancialista e finalista, isto é, inatista e idealista-cognitiva têm seus reflexos em teorias da ciência do comportamento.

Falar de desenvolvimento em psicologia pressupõe refletir o papel que a educação possui em tal processo. Segundo Palácios, Coll e Marchesi (2004), o papel da educação é definido, em grande parte, em função do grau de “abertura” do código genético de todo e qualquer organismo.

Há organismos em que a maior parte de seus comportamentos individuais, vale dizer, são fruto da evolução da espécie; logo, a aprendizagem cumpre um papel mínimo, uma vez que os membros dessas espécies são geralmente pouco sensíveis ou adaptáveis aos efeitos das experiências. As abelhas, por exemplo, mesmo possuindo uma grande habilidade na comunicação, entre si, na obtenção do alimento ou na construção de seus favos, desenvolvem-se e agem rigorosamente conforme está pré-fixado no código genético (PALACIOS, 2004).

É o aumento da complexidade das espécies que atenua a rigidez da herança genética. À medida que o organismo ascende na escala animal, seu sistema nervoso se desenvolve concomitantemente o cérebro, o que lhe oferece maior plasticidade no comportamento e no desenvolvimento, aumentando, por conseguinte, a sua “abertura” à aprendizagem.

Na espécie humana, em função da grande plasticidade cerebral e da capacidade de adaptação ao meio, a aprendizagem tem papel fundamental. Não só porque sua herança genética lhe oferece maior abertura, mas porque a espécie humana é a única capaz de gerar uma cultura, bem como de transmiti-la às gerações posteriores.

Segundo Palacios (2004), tanto a herança biológica como a herança cultural são fatores condicionantes do comportamento e do desenvolvimento humano.

Assim como as abelhas, os seres humanos falam a linguagem de sua espécie, mas, diferentemente dela, essa linguagem é, além disso, a de seu grupo cultural, e a de sua época histórica. Enquanto as abelhas

possuem um desenvolvimento e um comportamento necessários, que não podem se produzir de outra maneira, os seres humanos têm um desenvolvimento e um comportamento mediados, condicionados histórica e culturalmente (PALACIOS, 2004, p. 322-323).

Percebe-se, então, que a espécie humana não é só constituída de uma matriz biológica que lhe oferece uma abertura relacional, uma abertura para aprendizagem e crescimento, como também é constituída de habilidades psicológicas e socioafetivas, que lhe oferecem a capacidade de crescer em seu contexto sócio-histórico mediante a construção de um mundo inter e intrassubjetivo.

Não obstante a herança genética e cultural para o desenvolvimento humano, resgata-se na atualidade, através da educação holística, a herança espiritual. Isso porque, independentemente da cultura, é natural do ser humano, à medida que amadurece, indagar sobre a criação natural, ou seja, o princípio criador de todas as coisas, a finalidade da vida e a razão de nossa existência.

Há muito o homem questiona-se quem ele é, de onde veio e para onde vai. Noutras palavras, há muito o homem busca conceber o sentido da vida, que parece ser o seu maior desafio.

Portanto, cabe à educação favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, melhor dizendo, desenvolver não só o potencial físico, intelectual, emocional, social, artístico, mas também o espiritual (YUS, 2002). Para tanto, não basta mediar atividades teórico-práticas ou ludopedagógicas que favoreçam relações interpessoais e intrapessoais belas e ricas, respectivamente, mas também que oportunizem relações transpessoais significativas.

Segundo Wilber (1986), há níveis de desenvolvimento humano, sendo que no mais elevado ou transpessoal o indivíduo evidencia experiências místicas de unidade com o todo do qual faz parte.

Luckesi (1998) sintetiza a compreensão da experiência transpessoal, quando fundamenta que somos centelhas individualizadas, ou seja, Consciência, todavia não separadas do Ser ou de uma Consciência maior. À medida que nos desenvolvemos no contexto concreto, histórico e natural, tendemos a manifestar qualidades cada vez mais aperfeiçoadas conforme nossas possibilidades e estado de desenvolvimento.

Dessa forma, compreende que o homem toma autoconsciência de sua própria espiritualidade maior quando desenvolve existencialmente suas possibilidades. Por entender que o homem é uma centelha individualizada, ou seja, LUZ, é um fóton da Luz de que todo universo e todas as coisas são constituídas. Portanto, evidencia que cabe à educação primar para que o ser humano manifeste essa Luz da qual é uma centelha (LUCKESI, 1998).

Nesse âmbito, além de falarmos da herança genética, sociocultural e espiritual humana como aberturas para a aprendizagem e/ou desenvolvimento, muito importa falarmos também das três principais correntes da ideologia educacional do ocidente que compreendem o desenvolvimento humano de forma diferenciada.

Segundo Kohlberg e Mayer (1972), as correntes são: o romanticismo (maturacionismo), a transmissão cultural (behaviorismo) e o progressivismo (desenvolvimento cognitivo).

A primeira corrente tem sua origem em Rosseau e é representada pelos seguidores de Freud. Os fundamentos da psicologia humanista de Carl Rogers e A. Maslow, que têm como objeto de estudo a natureza humana e seus potenciais de crescimento, representam tal pensamento.

Tal ideologia sustenta que o que vem de dentro da criança é o mais relevante aspecto do desenvolvimento; logo, o ambiente pedagógico deve ser permissivo para deixar a “bondade” interior se revelar, bem como controlar a “maldade” interior.

O aluno deve aprender o que lhe seja significativo, isto é, que tenha um sentido dentro do seu contexto individual, afetivo e social. Para tanto, cabe ao educador permitir a expressão do questionamento e da curiosidade intelectual do estudante (KOHLBERG, 1972).

Conforme Kohlberg e Mayer (1972), rotular essa ideologia como romântica não é acusá-la de não-científica, mas é conceber que tal ideologia está embasada numa filosofia romântica do século XIX que busca o desenvolvimento natural da criança através da descoberta do “eu” interior.

Essa ideologia é também tida como maturacionista, por compreender que o desenvolvimento ocorre com a maturação natural do sistema nervoso e suas

possibilidades. Dessa forma, o desenvolvimento é considerado inato, congênito, herdado ou geneticamente predeterminado.

Sendo assim, essa ideologia concebe que o indivíduo é uma planta que se originou de uma semente que já possuía todas as características em potencial. Basta apenas ser regada para crescer. Os fatores ambientais podem retardar, inibir ou maximizar o crescimento. Todavia, não têm maiores efeitos sobre as características essenciais da semente. Nesse sentido, o que mais contribui para o desenvolvimento é o que existe naturalmente dentro do indivíduo.

A segunda ideologia educacional, que predominou e ainda tem a sua expressão hoje na educação é a Transmissão Cultural, que é representada pela abordagem behaviorista da psicologia.

Ainda hoje há professores que, de maneira mecanicista, dizem que irão transmitir ou passar o seu conhecimento aos alunos. Noutras palavras, que irão modelar seus alunos conforme objetivos pré-definidos pela instituição escolar e/ou sociedade.

Concebe-se aqui que é papel da escola, através dos professores, transmitir os conhecimentos, habilidades e valores da cultura. Cabe aos alunos fixarem tais conhecimentos. Tal desenvolvimento é reforçado pelas conseqüências de seus comportamentos, ou seja, pelas estimulações ambientais planejadas. Com efeito, o responsável pelo desenvolvimento humano é o ambiente, pois o homem é produto das contingências de reforçamento ambientais.

Percebe-se, então, que o “eu” ou os organismos têm muito pouco a fazer perante o seu próprio desenvolvimento. É papel do professor modelar o aluno conforme as demandas profissionais ou morais da sociedade.

Distintamente da ideologia da escola romântica, que é centrada na criança e valoriza o novo, a liberdade, logo, o pessoal, a escola da transmissão cultural é centrada na sociedade, ou seja, valoriza a disciplina, o comum e o que é estabelecido socialmente (KOHLBERG, 1972).

Já a terceira corrente de pensamento psicológico e educacional, intitulada “progressivista” por John Dewey (1938 apud KOHLBERG, 1972), floresceu como parte das filosofias pragmáticas e funcional-genéticas dos fins do século XIX e início do século XX.

Os fundamentos dessa corrente foram primeiramente elaborados por Platão; posteriormente, no início do século passado, por John Dewey e, mais recentemente, por Jean Piaget.

O progressivismo sustenta que cabe à educação promover a interação do indivíduo com o ambiente e a sociedade em que vive. Diferentemente dos românticos, entendem que o desenvolvimento não é um desabrochar de um padrão inato, nem mesmo é objetivo da educação criar um ambiente sem conflito, isto é, capaz de favorecer um crescimento saudável. Ao contrário, definem o desenvolvimento como uma progressão de estágios sucessivos e invariantes. Assim, concebem que o objetivo da educação é o eventual alcance de um estágio ou nível de desenvolvimento mais elevado na vida adulta.

Dewey e Mclellan (1895 apud KOHLBERG, 1972, p. 7) apresentaram o papel da educação na consecução de estágios mais elevados:

Somente o conhecimento da ordem e conexão dos estágios de desenvolvimento das funções psíquicas pode assegurar a completa maturação dos poderes psíquicos. A educação é o trabalho de prover as condições que capacitarão as funções psíquicas à medida em que [sic] elas surgem sucessivamente para amadurecerem e passarem às mais altas funções de maneira mais livre e completa.

A visão progressivista requer um ambiente educacional que favoreça aos estudantes estímulos que promovam conflitos ou problemas cognitivos. Entende que a criança é um cientista, um investigador ou um explorador, que deve criticamente construir e organizar o mundo bem como seu próprio desenvolvimento.

Tanto a visão da transmissão cultural como a progressivista enfatizam a moralidade. A primeira entende que a moral é produto da aprendizagem de regras culturalmente aceitas. Já a segunda entende que a moral de um indivíduo provém das mudanças ativas nos padrões de pensamento deste a partir de situações sociais problemáticas que exigem do sujeito uma resolução mais equânime.

O educador progressivista enfatiza as ligações essenciais entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Entende que o desenvolvimento moral não é puramente afetivo, como sustenta o maturacionismo, bem como que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para o

desenvolvimento moral.

Em suma, na concepção progressivista a moralidade não é nem a internalização de valores culturalmente estabelecidos, nem o desabrochar de emoções e/ou impulsos espontâneos, mas sim a justiça, a reciprocidade, a dignidade que deve existir entre os indivíduos em seu contexto social.

O idealismo progressivista do desenvolvimento de John Dewey é sustentado pelas descobertas psicológicas de Jean Piaget, pois, segundo aquele autor, todas as crianças, adolescentes e adultos são “filósofos” que visam a organizar suas vidas segundo padrões universais significativos.

Conforme Piaget (1998), o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos, antes mesmo do aparecimento da linguagem, é comparável ao crescimento orgânico e, como este, orienta-se para o equilíbrio.

A concepção piagetiana de desenvolvimento é que este “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior” (PIAGET, 1998, p. 13).

Do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência, por exemplo, é perceptível a diferença entre a instabilidade e incoerência das ideias infantis com a sistematização do raciocínio adulto. Quanto ao ponto de vista afetivo, é notório que o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade.

No que se refere à moral, Piaget (1994) também concebe que esta se desenvolve em estágios que são não só consecutivos e invariáveis, mas também universais.

Segundo Piaget (1994), toda moral consiste num sistema de regras; portanto, a moralidade humana é relativa ao respeito que os indivíduos adquirem por essas regras.

Assim, Piaget (1994), com base em suas pesquisas, concluiu três fases morais que, sinteticamente, expomos a seguir:

a) A Anomia. De 0 a 5-6 anos de idade. Caracteriza a fase pré-moral, pois a criança não segue regras coletivas. O interesse pela brincadeira é essencialmente a expressão dos seus interesses motores, ou de suas fantasias simbólicas. Nessa fase, elas denotam não estarem prontas para aceitar que todo jogo, brincadeira ou

relação social se estrutura em regras que devem ser respeitadas e seguidas.

b) A Heteronomia. De 7 aos 10 anos. Nesta fase há grande interesse da criança por participar de atividades e jogos grupais diversos constituídos de regras que são imaginadas como algo sagrado, intocável e imutável, e a modificação das mesmas é tida como uma “trapaça”. Neste estágio a criança apresenta um respeito unilateral pela figura de autoridade. Dessa forma, seguem as ordens como uma solicitação quase divina que se cumpre e não se discute.

c) A Autonomia. Dos 10 anos em diante. Essa etapa do desenvolvimento moral ocorre quando o pré-adolescente já está pronto para aceitar que toda moral é um sistema de regras e sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Seguem-se as regras com consciência, e o respeito pelas mesmas é compreendido como produto de mútuos acordos entre os sujeitos envolvidos num jogo ou brincadeira. Os sujeitos envolvidos estão aptos a cumprir antigas regras ou inventar novas, desde que submetidos à aceitação dos participantes. Portanto, esta é a fase em que se fortifica a ideia de cooperação, bem como o sentimento de empatia.

No próximo capítulo, apresentaremos a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, teórico de base desta pesquisa, que avançou as pesquisas de Piaget incluindo também o estudo da moral adulta. Seguindo a sua linha de raciocínio, veremos que a maturidade moral, quando é conquistada, ocorre em meados da vida adulta, quando o indivíduo reconhece que acima das regras há princípios universais que dão base ou substratos essenciais para que ele autonomamente possa escolher uma regra em detrimento de outra, ou mesmo inovar, ou quem sabe agir originalmente instituindo uma nova e possível regra de convivência.

4 KOHLBERG E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Lawrence Kohlberg, professor de Psicologia Social e de Educação na Universidade de Harvard, nasceu em 1927 nos Estados Unidos e faleceu em 19 de janeiro de 1987. De origem judaica, filho de um comerciante rico, passou por bons colégios particulares. Em 1948, ingressou na Universidade de Chicago para cursar psicologia e, em apenas um ano, formou-se no bacharelado (BIAGGIO, 2002).

Em razão do interesse pelas teorias do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes desenvolvidas por Piaget, um de seus professores, tornou-se pesquisador, vindo a identificar estágios de raciocínio moral que vão além das habilidades cognitivas do período operatório-formal de Piaget. Deixou a Universidade de Chicago em 1968 para ser contratado pela Universidade de Harvard, onde dirigiu um Instituto de pesquisa e foi professor até sua morte. Kohlberg foi autor de vários livros e de quase 100 artigos profissionais (BIAGGIO, 2002).

As pesquisas de Kohlberg (1980, 1983 apud FREITAG, 2002) sobre os estágios de desenvolvimento moral foram realizadas através de entrevistas com pessoas de diferentes classes e de outras culturas diferentes da americana. Nessas pesquisas, Kohlberg verificou que as respostas se inseriam em seis sistemas de julgamentos diferentes, denominados estágios, e que todos os entrevistados passavam pela mesma sequência de estágio, independentemente da cultura ou classe social, dos níveis pré-convencional (Estágios I e II) aos níveis convencionais (Estágios III e IV), culminando em níveis pós-convencionais (Estágios V e VI).

Vale acrescentar, ainda, que os atuais instrumentos que avaliam o estágio moral do indivíduo, segundo a teoria de Kohlberg, apenas indicam a preponderância de raciocínio moral, uma vez que, conforme sustenta Sprinthall (1993), os indivíduos raciocinam de acordo com o seu estágio modal cerca de 40 a 50% do tempo. Portanto, parte do seu raciocínio situa-se em estágios inferiores, mas parte também se situa em estágios superiores. Ou seja, ninguém está constantemente raciocinando apenas num único estágio.

Importa evidenciar que Kohlberg, em seus instrumentos, primava por descobrir as razões dadas pelo sujeito ao dilema moral proposto, característica essa

que diferenciava as suas pesquisas. Isso porque, para Kohlberg (apud KEUNECKE, 1994, p.18-19), ao contrário da teoria piagetiana, “[...] o respeito as [sic] regras não é essencial. A essência da moralidade está muito ligada ao senso de justiça, que é o princípio moral básico. E um princípio não é apenas uma regra para a ação, mas uma razão para a própria ação”.

É perceptível que a visão Kohlberguiana, com enfoque cognitivo-evolutivo, representa uma mudança teórica diante do modelo organicista de Piaget, que enfatiza a infância e a adolescência, desconsiderando que os processos de mudança psicológicos estão presentes em qualquer momento do ciclo vital humano, ou seja, desde o nascimento até a morte (PALACIOS, 2004).

Em verdade, Kohlberg, em relação a Piaget, apresenta uma conceituação mais precisa e discriminada dos estágios de moralidade, uma vez que chega a admitir a existência de um nível pós-convencional, em que o sujeito raciocina baseado não mais em regras ou convenções, mas sim em princípios universais que podem, inclusive, contrariar os modelos sociais e culturais.

Não obstante, segundo Sprinthall (1993), os estágios morais de Kohlberg, de forma análoga ao desenvolvimento cognitivo em Piaget, possuem as seguintes características: são qualitativamente diferentes do anterior; representam um sistema de organização cognitivo mais novo; sucedem-se de acordo com uma sequência universal e invariante e estão, dentro de limites gerais, relacionadas com a idade.

Kohlberg (1981) sustenta, portanto, a existência de três níveis de desenvolvimento moral: nível *pré-convencional*, o *convencional* e o *pós-convencional*. Cada nível é constituído de dois estágios, contabilizando, assim, seis etapas de crescimento.

A seguir, sintetiza-se cada uma das etapas de desenvolvimento humano.

O comportamento do **estágio 1** ou de *orientação para a punição e a obediência*, é baseado no desejo de evitar qualquer punição física por parte de algum poder superior. Nesse estágio o sujeito que age preocupa-se consigo próprio; logo, o medo de sofrer qualquer perda ou punição domina seus motivos.

Esta é uma fase pré-moral em que o poder legitima a razão; portanto, o indivíduo, ao agir, não tem discernimento do que é certo ou errado, do honesto ou desonesto, a não ser que seja punido.

No **estágio 2**, ou do *hedonismo instrumental relativista*, as ações também se baseiam na busca de satisfazer as necessidades individuais; entretanto, o indivíduo reconhece que o poder não está só em si, por conseguinte “flexibiliza-se” para a troca de favores do tipo “toma lá da cá”. Logo, prima sempre em ter algum tipo de vantagem, particularmente, instrumental ou material. Cometer delitos, mentiras, falsificações, subornos, roubos, contanto que saia impune, caracteriza esse estágio. Não há uma empatia genuína, nem respeito mútuo.

Na sequência, distintamente do nível pré-convencional constituído pelos dois estágios anteriores, o nível convencional abaixo, de maneira genérica, baseia-se na preocupação em agir de forma boa ou correta, primando pela manutenção da ordem já estabelecida, bem como pela satisfação das expectativas dos outros (KOHLBERG, 1981).

Assim, no **estágio 3** ou da *moralidade do bom garoto, da aprovação social e das relações interpessoais*, o afeto desempenha um forte papel. A ação moralmente correta é a que recebe a aprovação de outros; assim, o que motiva a ser um “bom garoto” é ser aceito pela comunidade.

Dessa forma, esse estágio define-se pelo conformismo social, e justamente por isso o indivíduo tende a ter problemas ou ficar em apuros diante de seus próprios sentimentos, uma vez que, por não decidir de forma independente, vive momentos de conflitos internos ao querer agradar todo mundo (BIAGGIO, 1997; KOHLBERG, 1981).

O **estágio 4** é o de *orientação para a lei e a ordem*. A atenção do indivíduo sai do grupo e da comunidade e amplia-se para a preservação da sociedade. Tanto é honroso quanto um dever moral respeitar a autoridade, as regras fixas e a ordem social; portanto, em situações de dilemas o justo é o que os códigos civis, trabalhistas, comerciais ou criminais determinam. As regras e as leis caracterizam a sabedoria codificada que proporcionam coesão, estabilidade e justiça na sociedade. Este é o estágio mais frequente entre os adultos. Caso alguém venha agir de encontro a uma lei, sua consciência só assim irá fazer em caráter de exceção, em função da situação dilemática que está a vivenciar, pois o próprio infrator é enfático quanto à importância de se respeitarem as leis vigentes (BIAGGIO, 1997; KOHLBERG, 1981).

Os estágios subsequentes caracterizam o nível pós-convencional, que vai de encontro a estereótipos, por basear-se em princípios que podem ser aplicados universalmente.

No **estágio 5** há uma *orientação para o contrato social democrático*. Admite-se que as leis podem ser conflitantes ou injustas, logo devem ser mudadas através de meios legais ou contratos democráticos, tendo como base princípios escritos como justiça, liberdade e igualdade. Esta é, teoricamente, a moralidade “oficial” do governo, existente nos princípios constitucionais (BIAGGIO, 1997; KOHLBERG, 1981).

A pessoa nesse estágio está desiludida quanto à certeza do estágio anterior, ou seja, de que possa existir uma ordem justa e perfeita construída pelas leis humanas (BIAGGIO, 1997).

Admite-se que as leis podem ser conflitantes ou injustas, logo devem ser mudadas através de meios legais ou contratos democráticos. O indivíduo é investido de autonomia, espontaneidade e congruência com sua sabedoria para colocar em cheque posturas cristalizadas, aparentemente seguras e legais.

Já no **estágio 6**, o indivíduo prima em *orientar-se por princípios éticos universais de consciência*, e não por regras ou leis específicas, mesmo democráticas. Nesse caso, a ação moralmente correta é uma decisão coerente da consciência do indivíduo, que se rege por princípios éticos gerais mais elevados referentes à justiça, à reciprocidade, igualdade e respeito pela dignidade humana (KOHLBERG, 1981).

Parafraseando Kohlberg (2002a), no estágio 6 o indivíduo concebe a máxima que *há* os que amam para viver fazendo tudo e há os que vivem fazendo tudo para amar, uma vez que se ultrapassam os interesses particulares e coletivos genérico-convencionais do que devemos fazer ou do que devemos amar, conforme os parâmetros familiares, sociais ou religiosos estabelecidos.

Portanto, neste estágio mais elevado, o indivíduo continua a “resistir” em se conformar às leis injustas, ao poder e as autoridades estabelecidas por conceber que qualquer lei que degrade a pessoa humana é injusta. Esta é a moralidade de mártires, ou seja, daqueles que permanecem fiéis aos seus princípios como, por exemplo, Gandhi e Martin Luther King Jr.

Afora esses estágios, Kohlberg (apud BIAGGIO, 2002), ao final de sua vida, chegou a admitir, mas sem muita precisão, a possível existência de um sétimo estágio que estaria relacionado com orientações éticas e religiosas que vão além de suas concepções de justiça. “O sétimo estágio envolve a construção de um senso de identidade ou unidade com o ser, com a vida ou com Deus” (BIAGGIO, 2002, p.38).

James Fowler (1992), autor do livro “Estágios da fé”, tem sido o autor que mais se aprofundou e formulou as características desse estágio.

Diante do exposto, importa frisar que o crescimento moral, segundo Kohlberg (1981), ocorre de acordo com uma sequência universal, conforme as concepções da psicologia evolutiva do desenvolvimento. De outra parte, a existência de um estágio 6, em que o indivíduo raciocina e age baseado em princípios universais, demonstra que suas bases teóricas estão também fundamentadas na teoria de Immanuel Kant, o qual rejeita, noutras palavras, o relativismo nas ações humanas (KANT, 1999). Eis que Kohlberg (1981), como outros cientistas sociais, tem como um dos pressupostos de sua teoria a rejeição ao relativismo cultural.

Na mesma linha de raciocínio, Gensler (2002) nega o relativismo cultural ao criticar a máxima de que o “bem” significa o que é socialmente aprovado pela maioria numa determinada cultura. Portanto, rejeita a ideia do infanticídio representar um bem ou um mal em uma dada sociedade a depender de sua aprovação ou reprovação cultural.

Percebe-se, assim, que no relativismo cultural a moral é um produto da cultura; por conseguinte, não se deve olhar para outras culturas como se estas estivessem certas ou erradas, mas, tão somente, como diferentes.

Todavia, esta concepção tem uma contradição essencial. Se a moral é o produto da cultura, então como podemos moralmente discordar de certas atitudes que dizemos não serem boas, se socialmente são aceitáveis? Dessa forma, o relativismo cultural induz os seres humanos a aceitar acriticamente as normas sociais.

Eis que Gensler (2002) afirma que Kohlberg não só rejeita tal concepção, mas também evidencia que a mesma representa um estágio imaturo do pensamento moral, ou seja, aquele que nos faz conformar-se com as normas ou regras sociais.

O significado do que é “bem”, na teoria de Kohlberg, variará a depender do nível de desenvolvimento moral. Por exemplo: o que é “bem” para uma criança é o que agrada seus pais; para um adolescente ou jovem, muito provavelmente o “bem” é o que seu grupo de pares ou as leis de sua sociedade assim reconhece; já uma pessoa com maturidade moral não tende a afirmar, necessariamente, que o “bem” significa o que é socialmente aprovado.

Kohlberg e seus colaboradores, a partir de várias pesquisas (1984 apud SPRINTHALL, 1993), postularam que o desenvolvimento moral ocorre de acordo com uma sequência de estágio que é universal, ou seja, independe da cultura, subcultura, país ou continente em que os indivíduos vivem.

Snarey (1985 apud BIAGGIO, 1991) apresentou revisão a essas pesquisas ao realizar mais de 40 pesquisas com 27 culturas e evidenciou que a mesma sequência de estágios manteve-se, com alguns nuances possivelmente atribuídos a fatores culturais, mas que não comprometem a ideia de universalidade proposta por Lawrence Kohlberg. No Brasil, Biaggio (1975, 1976), ao comparar o juízo moral de universitários norte-americanos e brasileiros, bem como o juízo moral de crianças e adolescentes deste país, confirmou os achados de Kohlberg. A partir de estudos entre universitários Chilenos e do Brasil, Koller e Ramirez (1989) ratificaram a noção de uma sequência universal.

Desse modo, há culturas em que alguns indivíduos conseguem apresentar estágios mais elevados de juízo moral; contudo em outras, como as culturas aborígenes (KOHLEBERG, 1984 apud SPRINTHALL, 1993), isso não ocorre, pois empenham-se por manter mitos que asseguram a continuidade da coesão grupal.

Tal noção de uma sequência universal de estágios de desenvolvimento moral opõe-se, e é aqui que está a originalidade da teoria de Kohlberg, às concepções sociológicas e psicológicas de Durkheim, Freud e de Skinner, por exemplo, que consideram que o desenvolvimento moral finda-se com a internalização dos valores sociais.

Para Durkheim (1984), comportar-se moralmente bem significa obedecer às regras vigentes na sociedade. A liberdade anárquica de agir é interpretada como uma perversão que expressa o medo pela regulamentação social. São as regras sociais constituídas de regularidade que superam o medo e corrigem a perversão.

Assim, é o grupo que protege o indivíduo e lhe assegura uma moral elevada.

Freud (1976) concebe que a consciência moral, representada pelo superego, constitui-se por interiorização das exigências e das interdições parentais, quando a criança renuncia aos desejos edipianos hostis e amorosos, e enriquece-se introjetando as exigências sociais e culturais, por exemplo, da educação e da religião.

Já Skinner (1982), atribui o comportamento ético às contingências ambientais; logo, a consciência moral é um repertório de comportamentos adquiridos tanto pelas contingências de sobrevivência quanto das de reforço. “Não há lugar, na posição científica, para um eu como verdadeiro originador ou iniciador da ação” (SKINNER, 1982, p. 191).

Distintamente, para Kohlberg, alicerçado na concepção cognitivo-evolutiva do desenvolvimento humano, todo “eu” é capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado; por conseguinte, a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz não só de entender, mas de conceber em si que a justiça não é a mesma coisa que a lei.

Aliás, aqui se pode parafrasear Aristóteles (1985), dizendo que a lei não deve ter caráter prescritivo, e sim descritivo; deve apresentar mais uma noção de normalidade do que de normatividade, pois há casos específicos que não estão previstos na própria lei ou que não são enunciados de forma precisa. Portanto, realizar a justiça é recorrer à equidade, ou seja, à prudência, ao bom senso para evitar a aplicação injusta da lei, quando se prioriza a legalidade em detrimento do senso ético de igualdade e democracia entre os cidadãos.

5 DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

O cenário educacional brasileiro, desde o final do século XX, vem sofrendo um acentuado processo de mudanças em função das exigências sociais atreladas ao advento da globalização. As transformações tecnológicas propiciaram o surgimento da era da informação, que exige pessoas mais ativas, criativas, autônomas, flexíveis, enfim, pessoas com capacidade para saber tomar decisões.

Com efeito, todas essas mudanças trouxeram consigo uma nova concepção de aprendizagem, conhecimento, educador, educando, escola, resultando, dessa forma, num novo conceito de educação e no novo perfil do homem que se pretende formar.

Dentre os novos paradigmas da educação, desperta o interesse dos educadores o paradigma holístico. Tal paradigma sustenta um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ente humano.

Nesse sentido, importa registrar os pensamentos de Barreto e Leal (2003, p. 9):

Precisamos compreender a educação numa dimensão para além do imediatismo, da instrumentalidade. É fundamental e premente considerá-la em toda a sua plenitude, buscando a formação do ser humano na sua totalidade, incluindo as aprendizagens para além do conhecer, do viver juntos, do fazer, precisamos equanimemente, saber, sentir e ser.

Assim, a escola aparece como um centro de desenvolvimento do ser humano na perspectiva da formação de um homem integral voltado para a transformação da sociedade.

Dentro dessa perspectiva, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, apresenta os quatro pilares da educação contemporânea que devem fundamentar todo o processo ensino-aprendizagem e, por assim ser, devem servir como bússola para nos orientar rumo ao futuro da educação.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve

organizar-se em torno de 04 aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2003, p.89).

De fato, o “aprender a ser” revela a preocupação da educação com o desenvolvimento pleno do ser humano, isto é, com a possibilidade de ele saber sentir, pensar e agir de forma integrada, sem causar tanto caos e desequilíbrio na sociedade.

Diante dos novos paradigmas, não há mais espaço para a educação utilitarista, de só oferecer informações úteis para a competitividade, para obter resultados na busca do ter. Os desafios desse novo século impõem que se ultrapasse a visão instrumental da educação e se evolua para uma educação fundamentada em valores humanos. O foco agora é o ser humano na busca de seu desenvolvimento pleno, para que ele descubra e desenvolva o potencial que tem dentro de si.

É baseada nesses postulados que se encontra fundamentada a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta última dispõe, em linhas gerais, que o Ensino Básico deve se preocupar com a formação do aluno para o exercício da cidadania; a Educação Infantil, a formação integral da criança; o Ensino Fundamental, o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de aprendizagem tendo em vista a formação de atitudes e valores; o Ensino Médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento intelectual; por fim, a Educação Superior, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o espírito crítico, científico, cultural e social, com vistas a estabelecer uma relação de reciprocidade com a comunidade.

Verifica-se, portanto, que o legislador brasileiro já vislumbra a educação como um instrumento para a formação de um ser humano integral embasado em valores éticos, que saiba exercer a sua cidadania e que tenha capacidade de discernimento, espírito crítico, reflexivo, ou seja, um ser humano preparado não só para viver numa sociedade democrática, mas, sobretudo, para construí-la.

Contudo, importa repensarmos o papel do professor. O professor que se busca deve se portar como um verdadeiro educador, comprometido com a formação

de seus alunos, consciente de sua responsabilidade de conduzir o processo educacional na construção de seres humanos mais humanos, preparando-os para as exigências deste novo século.

A mudança de paradigma faz com que o professor não seja mais apenas o repassador de conhecimentos, mas aquele que zela pelo desenvolvimento das habilidades de seus alunos, instruindo-os não somente para o conhecimento, mas, sobretudo, para o autoconhecimento.

Conforme ensina Gabriel Chalita (2001, p. 163), “o professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor”. Ora, o professor é referência, é exemplo a ser seguido. Assim, é a partir dele que se vislumbra a formação de cidadãos reflexivos, autônomos, críticos, éticos, enfim, a formação de seres humanos de forma integral.

Para tanto, urge ressaltar a importância do professor enquanto educador e repensar o seu papel no processo de aprendizagem, a sua prática pedagógica, pois é evidente a falta de interesse, em geral, tanto do professor, como, por consequência, do aluno. Não raro presenciamos afirmações do tipo: “Esta sala de aula é um problema”; “Esse aluno não aprende”; “São um bando de mal-educados que não querem nada com a vida”; “Quem tem aluno, não precisa de inimigo”; “Vejam o exemplo da fulana, ela sim é boa aluna”; “Quanto mais difícil é a prova, mais eles vão dar valor depois”, “Professor não pode ser amigo do aluno, pois ele acaba perdendo o respeito”; “Logo no primeiro dia tem que ficar claro que quem manda é o professor”; “Escola boa é nas férias, quando não tem aluno para nos amolar”.

É evidente a falta de sentido do que é ser professor. Vemos que ainda estão presentes o autoritarismo, as comparações em sala de aula e a falta de respeito entre professor e aluno, porque não existe amizade. Os paradigmas precisam ser quebrados, pois não é a amizade entre docentes e discentes que implica falta de respeito, mas sim a falta dela.

Ora, a amizade do professor é fundamental para conquistar o aluno e atraí-lo para o mundo do saber. Sem amizade o professor não conseguirá alcançar os seus objetivos. Entenda aqui amizade como afeto, atenção, escuta, disposição em orientar, conduzir, alertar, advertir e aconselhar. Como diz Gabriel Chalita (2001),

sem afeto não há educação. É preciso lembrar que todo aquele que escolhe ser educador está comprometido, antes de tudo, com a sensibilidade humana.

Portanto, para partirmos para uma educação fundamentada em valores humanos, devemos repensar os nossos atuais valores no que se refere à postura do professor em sala de aula.

Não há como negar que esta falta de sentido de ser professor persiste ainda na última escala do processo educacional: o Ensino Superior. E isso nos leva a “jogar” no mercado de trabalho pessoas totalmente despreparadas para a vida, preocupadas apenas com o manejo de certa profissão, em função do retorno financeiro e, o que é pior, crenças de que o domínio apenas do conhecimento é suficiente para o sucesso profissional, como se até pudéssemos dissociar o nível profissional, do pessoal e espiritual.

Na verdade, ainda estamos caminhando na contramão dos objetivos que pretendemos com a educação. O aluno que queremos formar é totalmente diferente do aluno que estamos formando, e isso vem refletindo cada vez mais em nossa sociedade, que se encontra fragmentada e em desequilíbrio, com um mercado de trabalho competitivo e traiçoeiro.

O descomprometimento com uma educação pautada em valores humanos no Ensino Superior é mais evidente ainda. Talvez porque a proximidade de enfrentar o mercado de trabalho marcado pela ideologia do neoliberalismo nos induza erroneamente a nos contentar apenas com o domínio do conhecimento.

Assim, importa urgentemente refletirmos por que estamos caminhando na contramão, se já sabemos que tipo de aluno queremos formar. Os novos paradigmas em educação, e a nossa própria legislação, como dito anteriormente, já sinalizam a necessidade de formar cidadãos com capacidade de reflexão, comprometidos com a moral e a ética, ou seja, uma educação não só voltada para o conhecimento, mas também para o autoconhecimento, na busca de um ser humano integral.

Será que os docentes estão capacitados e qualificados para cumprir as novas metas da educação? Se almejamos discentes cidadãos, com senso crítico, autônomos, flexíveis, comprometidos com a moral e a ética, é óbvio que precisamos

de docentes com essa formação, pois só assim estarão aptos a contribuir para o desenvolvimento de tais valores em seus discentes.

Em outras palavras, é necessária a presença de educadores comprometidos com a formação de valores humanos, portanto, com uma moral diferenciada, no mínimo um estágio moral acima de seus alunos para propiciar que estes possam desenvolver cada vez mais o senso de cidadania, a autonomia e a capacidade de reflexão a partir do aprimoramento de seu raciocínio moral.

Sendo assim, pesquisar o juízo moral dos docentes universitários é de suma relevância para verificarmos as possibilidades dos discentes quanto ao desenvolvimento de seu raciocínio moral, pois, sendo o professor referência, é a partir deste que podemos abreviar o desenvolvimento moral dos discentes se aquele se encontrar em níveis de raciocínio moral mais elevado.

Blatt e Kohlberg (1975, apud BIAGGIO, 2002), citam que é através de dilemas morais, como o clássico dilema do marido que rouba um remédio de um farmacêutico para salvar a vida de sua esposa, que se desenvolve o raciocínio moral dos indivíduos. Os conflitos cognitivos favorecem, portanto, a maturação por estágios mais elevados de consciência.

Com efeito, os alunos de um determinado estágio, segundo James e Eliot Turiel, citados por Sprinthall (1993, p. 181), sentem-se instigados diante de certos dilemas existenciais a raciocinar sobre valores do estágio subsequente ao seu, e, nesse sentido, não há como negar que professores nesse estágio subsequente funcionarão como verdadeiros facilitadores e/ou mediadores.

Ora, se é através de dilemas morais que o desenvolvimento moral ocorre, como poderá o docente a isso oportunizar de forma mais abreviada se possuir o mesmo estágio moral de seus alunos? Caso tenha o mesmo estágio modal, não agiria o professor perante os alunos com atitudes imaturas? Será que não abusaria do poder a ele investido, inconscientemente, pelos abusos de maneira a seduzir, criar temeridades, influenciar escolhas e decisões? (KUPFER, 1997.)

Em outros estudos, Rest, Turiel e Kohlberg (1969, apud BIAGGIO, 2002) demonstraram que os seres humanos, diante de situações dilemáticas, tendem a rejeitar julgamentos morais que estão abaixo de seus estágios modais, ainda que os compreendam.

Colby, Kohlberg e Gibbs (1979, apud SPRINTHALL, 1993) reavaliaram dados de pesquisa longitudinal, e, a partir dos mesmos, percebe-se que pouco menos de 60% dos indivíduos entre 18 e 22 anos estão no estágio 03 e que, entre os 24 e 26 anos, começa a predominar o raciocínio com base em leis democráticas típicas do estágio 4. Sugerem os autores que esses sujeitos, se participantes de programas de desenvolvimento moral, poderiam apresentar, no mínimo, percentuais de raciocínio modais característicos do estágio imediatamente superior ao atual.

Eis que tais pesquisas geram a reflexão não só quanto à demanda de programas de desenvolvimento moral, mas também a até que ponto têm os docentes, em particular do nível superior de ensino, apresentado níveis modais de no mínimo um estágio acima de seus alunos.

Feltran e Pagotti (2002), a partir de pesquisa com universitários de diferentes cursos de uma universidade brasileira, concluíram que aproximadamente metade dos discentes apresentaram-se no nível convencional (4) e que cerca de 15% estão em transição para o estágio (5). Esses estudos nos levam a reflexão da necessidade de que os docentes estejam pelo menos no nível pós-convencional.

Diante dos problemas atuais da educação, principalmente no que se refere à conduta dos docentes, muitos ainda descomprometidos com a formação integral de seus alunos, parece evidente que os docentes, em sua grande maioria, ainda não conseguem apresentar um nível moral acima de seus alunos, fato esse que produz em nós, cientistas da educação, atenção ao problema; instala em nós e na sociedade esmero na sua compreensão, bem como impõe no mundo a necessidade de resolvê-lo.

6 METODOLOGIA

6.1. TEORIA DO MÉTODO

Os fundamentos teóricos e metodológicos desta pesquisa baseiam-se na Psicologia Evolutiva. Esta é a parte da psicologia que estuda os processos de mudança psicológica que ocorrem no decorrer da vida humana, a saber: o processo de desenvolvimento, de aprendizagem e das experiências vitais significativas (PALACIOS, 2004).

Segundo Palacios (2004), tais mudanças têm relação com três fatores: a etapa ou estágio da vida em que se encontra a pessoa; as circunstâncias históricas, culturais ou sociais do contexto existencial; as experiências particulares e singulares de cada um. O primeiro fator introduz a noção de homogeneidade entre todos os seres humanos; o segundo introduz certa homogeneidade entre aqueles que vivem num mesmo grupo social e numa mesma época histórico-cultural; já o último, distintamente, introduz a noção de desenvolvimento como singular, logo irrepetível e diferenciado de um indivíduo para outro.

É perceptível que a psicologia evolutiva atual tem, por exemplo, como premissas do desenvolvimento a filogênese (desenvolvimento da espécie), a ontogênese (etapas do desenvolvimento do ser), a sociogênese e a microgênese (desenvolvimento particular e singular).

Todavia, na história desta área da psicologia, algumas premissas foram e são mais enfatizadas do que outras. Atualmente se concebe a existência de três modelos do desenvolvimento, sendo que os dois primeiros, em termos cronológicos, são tidos como modelos tradicionais da psicologia evolutiva, a saber: o modelo mecanicista e o modelo organicista.

O primeiro modelo, que tem como expoentes os behavioristas Watson e Skinner, é fundamentado nos filósofos britânicos J. Locke (1632-1704) e D. Hume (1711-1776). Essa abordagem entende que são as experiências de estimulação ou reforçamento que determinam a todo momento os conteúdos do psiquismo. Esse modelo nasceu e se desenvolveu entre filósofos e psicólogos ingleses e americanos

do século XVIII e XX. Entende-se aqui que o desenvolvimento é uma história de aprendizagens, ou seja, quanto mais aprendizagem no meio empírico através de condicionamentos, mais desenvolvimento.

Distintamente, o modelo organicista tem suas bases filosóficas no continente europeu com, por exemplo, J. J. Rosseau (1712-1778) e I. Kant (1724-1804). Tal concepção defende a existência de determinadas características inatas no ser humano. Rosseau, por exemplo, sustenta a bondade natural da criança; já Kant defende a existência de categorias inatas de pensamento (PALACIOS, 2004).

Essa tradição de pensamento fez aflorar, dois séculos depois, a ênfase dada por psicólogos aos processos internos, em detrimento dos estímulos externos. Psicólogos organicistas, como Piaget, sustentam existência de uma “necessidade evolutiva” que faz com que todos os seres da espécie humana passem por determinados estágios invariáveis, universais, autênticos e evolutivos. Noutras palavras, entende-se que o processo evolutivo é orientado a uma meta a ser atingida enquanto ápice do desenvolvimento.

No início dos anos setenta, os modelos mecanicistas e organicistas eram os modelos explicativos da psicologia evolutiva com forte predominância do modelo organicista. Contudo, posteriormente, estudiosos pesquisadores reagem a certas limitações desses modelos tradicionais e fomentam a proposta do modelo do ciclo vital referindo-se ao ciclo da vida de uma pessoa.

Esse modelo critica: a crença quanto ao desenvolvimento ocorrer predominantemente na infância e adolescência; a concepção de que o desenvolvimento é um processo orientado a uma meta universal; a ideia de estágios universais independentes da cultura.

O modelo de ciclo vital trata-se de uma concepção de desenvolvimento menos restritiva que as tradicionais, pois é mais sensível aos aspectos evolutivos do que a mecanicista, bem como é mais sensível ao poder do meio do que os organicistas.

Atualmente, é sabido que esses três modelos de desenvolvimento refletem a psicologia no final dos anos setenta e no início de anos oitenta. No entanto, em meados dos anos 80 e início dos anos noventa, até os dias atuais, nasce uma maior diversidade de enfoques e perspectivas, que não se enquadram nos três modelos

estudados, como, por exemplo, as perspectivas: ecológica; a etológica; a cognitivo-evolutiva e a abordagem histórico-cultural.

Tais perspectivas nasceram da constatação e compreensão de que o desenvolvimento psicológico é um processo que tem múltiplas causas, logo pode orientar-se em muitas direções.

Dessa forma, segundo Palácios (2004, p.17):

Na medida em que nosso conceito de desenvolvimento foi se tornando cada vez mais amplo e flexível, pode-se dizer que a Psicologia Evolutiva contemporânea caracterizou-se por um pluralismo conceitual, em que coexistem pontos de vista frequentemente compatíveis entre si que, mais que se opor aos demais para transformar-se em predominantes, esforçam-se para enriquecer suas respectivas contribuições nos domínios em que tais contribuições são mais relevantes. Este pluralismo pode ser visto como um sintoma de amadurecimento de uma Psicologia Evolutiva que também está sujeita à evolução e cujos posicionamentos continuarão a se desenvolver e ampliar no futuro.

Portanto, hoje não há uma teoria hegemônica do desenvolvimento, há sim teorias que concebem a diversidade estrutural e plural do ser humano. Estrutural, pois se tem também entendido o homem como um ser bio-psico-sócio-espiritual; plural, em função de sua diversidade étnica, de gênero, raça, credo, idade, classe social etc.

O teórico de base de nossa pesquisa, Lawrence Kohlberg, fundamenta-se na perspectiva cognitivo-evolutiva da psicologia, uma das mais ativas e produtivas na década de 80. Segundo Palácios (2004), foi graças à perspectiva cognitivo-evolutiva que a psicologia evolutiva contemporânea adentrou plenamente no estudo do processamento de informações. Estudam-se os processos cognitivos da percepção, atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, bem como o processo do desenvolvimento moral, do conhecimento de si mesmo, dos outros e da sociedade.

Eis que estudos (PALACIOS, 2004) comprovam que as habilidades cognitivas de adolescentes mais velhos e adultos se diferenciam substancialmente em relação às crianças menores de 12-13 anos estudadas por Piaget. Assim, atingir o pensamento lógico-formal é uma condição necessária, mas não suficiente para atingir o nível de moralidade pós-convencional (FREITAG, 2002).

A perspectiva cognitivo-evolutiva rejeita o relativismo cultural por entender que o desenvolvimento moral apresenta traços formais que se encontram em toda e qualquer cultura. Também compreende, distintamente de Kant, que não existem princípios ou leis inatas, mas que as mesmas são construídas no interior e a partir de processos interativos (KOHLBERG, 1963 apud FREITAG, 2002).

Tais processos interativos oportunizam que o indivíduo venha conceber a existência de um nível moral pós-convencional. Nesse nível há a compreensão de que raciocínios morais embasados em princípios éticos autosseleccionados favorecem maior competência intelectual e moral para resolver conflitos, danos ou efeitos colaterais gerados por raciocínios ainda embasados em regras, normas ou convenções.

Segundo Kohlberg (1981 apud FREITAG, 2002), amparado pela pesquisa empírica, os indivíduos procuram os estágios mais elevados de argumentação racional e moral. Evidencia que Piaget concebeu isso a partir do conceito de abstração reflexiva no qual o “[...] indivíduo transcende, por necessidade e por impulsos internos os patamares da organização mental e moral [...]” (KOHLBERG, 1981 apud FREITAG, 2002, p. 206) quando, diante de situações vivenciais conflitivas, é exigido a abstrair ou praticar uma ação a partir de alguns esquemas assimilados de experiências sociais. Eis que é nesses momentos, entre o estágio V e VI, que o indivíduo abstrai princípios de ação moral que transcendem as regras de pequenos ou grandes grupos sociais.

Portanto, Kohlberg (1981 apud FREITAG, 2002) afirma que a propriedade de uma regra moral se distingue de um princípio moral. Entende que “o princípio moral é o único que pode garantir uma consciência moral integrada, ao contrário da regra moral social” (FREITAG, 2002, p. 16). Isso porque as regras morais podem vir a estar em conflito entre si, ou serem mutuamente excludentes. Afinal, há dilemas morais em que a regra que diz “não roubar” é entendida como indesejável, pois roubar é errado, todavia, se o indivíduo não roubar em tal dilema, um ser humano pode vir a morrer; logo, estará infringindo a regra: “não deixe o ser humano morrer”.

Distintamente, raciocinar baseado em princípios morais, e não em regras socialmente legítimas, favorece a que o indivíduo tenha a liberdade autônoma de optar por uma regra em detrimento de outras, ou por um tipo de raciocínio em detrimento de qualquer convenção previamente existente.

Diante do exposto, o método a ser utilizado na pesquisa é o hipotético-dedutivo, em função da percepção de uma lacuna nos conhecimentos quanto à avaliação do juízo moral de docentes universitários. Dessa forma, foram formuladas hipóteses básicas e secundárias pelo processo de inferência dedutiva (LAKATOS, 1991).

Tais hipóteses ou conjecturas serão submetidas a testes de falseabilidade através do suporte empírico. Assim, serão comparados os resultados conclusivos com as hipóteses precisando-se se as conjecturas podem ser confirmadas ou não. Por conseguinte, serão analisadas as possíveis extensões das conclusões, inclusive noutras áreas do saber. Caso necessário, serão sugeridos ajustes metodológicos para novas pesquisas.

Tal escolha pelo método hipotético-dedutivo caracterizou-se, também, pela intenção de que a pesquisa não seja uma mera generalização empírica de observações conclusivas, mas que investigue certas hipóteses de maneira a confirmá-las ou não.

6.2 DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E AMOSTRAGEM

Os docentes e discentes do Ensino Superior são o universo da pesquisa. Serão particularmente estudados os docentes e estudantes de 03 (três) instituições de Ensino Superior da área de ciências humanas e da saúde, de Salvador e Camaçari-Ba. Duas das instituições pesquisadas são públicas, sendo um de ordem federal – a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), e outra estadual – Universidade Estadual da Bahia (Rede Uneb/Camaçari). A terceira instituição é privada – Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

Nas instituições públicas, o curso pesquisado foi o de Pedagogia, e na instituição privada, Educação Física.

Importa evidenciar que a pesquisa foi realizada apenas com os alunos do primeiro semestre dos turnos matutino e vespertino do curso de Pedagogia da Rede Uneb de Camaçari-Bahia, pois, no momento, eram a primeira turma do curso. Na Faced/Ufba foram pesquisados os estudantes do 1º semestre e do 4º ao 8º

semestre. Na FTC, estudamos os alunos do 1º ao 3º semestre.

Primou-se por pesquisar os cursos relativos à área de Educação, pois nos mesmos há a preocupação com a formação do futuro docente. Ainda que o curso de Educação Física prime pela saúde, todos os egressos irão desempenhar a função de professor.

A escolha das instituições específicas deveu-se à facilidade de acesso e à receptividade do corpo docente e discente.

Todos os professores e alunos que se dispuserem a auxiliar em tal pesquisa foram os sujeitos da amostra.

Na Faculdade de Educação da Ufba, no curso de Pedagogia, do universo de 30 professores, considerando apenas aqueles que estiveram em exercício no respectivo semestre da coleta de dados, 20 responderam, sendo que 03 questionários foram anulados, por erros dos próprios docentes, conforme fundamentos técnicos do instrumento a ser explicitado à frente, resultando, portanto, numa participação de 17 professores (57% do universo total de trinta). E, quanto aos alunos desta Instituição, tivemos resposta de 158. Destes três questionários foram anulados, ficando 155 perfeitamente respondidos. Cabe informar que, devido a um desencontro na comunicação com o assistente do mestrando, aquele esqueceu de solicitar da coordenação acadêmica o universo de alunos da IES Federal. Tal falta só foi notada tardiamente.

No curso de Pedagogia, da Universidade Pública Estadual, do universo de 10 professores, a quem foi oferecido o questionário, 50% deles o responderam. No que se refere aos alunos, do universo de 95, responderam 87,. Todavia, dos 87 questionários dos alunos que participaram, 15 foram anulados. Assim, 72 questionários foram analisados, contabilizando 75.8% de participação dos estudantes de tal IES.

No curso de Educação Física da FTC, do universo de 41 professores a quem foi disponibilizado o questionário, 23 responderam, sendo anulados 02 questionários, totalizando uma participação efetiva de 21 professores (51,2%). Ressalta-se que um dos questionários o docente respondente não preencheu nenhum dos tópicos do cabeçalho (Ver modelo do questionário no ANEXO A), logo, foi possível definir o estágio moral do mesmo, mas não foi possível comparar com o

estado civil, a faixa etária, gênero, titulação e com a existência de alguma atividade religiosa ou não. Quanto aos alunos, do universo de 294, 220 responderam o questionário, sendo 06 anulados. Portanto, 214 participaram realmente da pesquisa, o equivalente a 72,8% do universo total de alunos.

Docentes homens e mulheres foram entrevistados, o que não compromete a pesquisa, já que estudos comprovaram que não há diferenças entre gêneros quanto ao estágio de desenvolvimento moral (SPRINTHALL, 1993). Não obstante, primou-se por comparar os resultados quanto ao gênero.

A faixa etária, a religiosidade e a titulação também foram coletadas. Diante das pesquisas citadas no corpo do trabalho, a faixa etária e o gênero foram objeto de revalidação das mesmas. Já a religiosidade e a titulação são fatores novos que podem comprovar uma hipótese secundária, bem como proporcionar a formulação de novos problemas.

6.3 TÉCNICAS

Há duas categorias de técnicas de pesquisa a serem utilizadas, a saber: a *documentação indireta* e a *documentação direta*.

No primeiro caso, recolheu-se informações mais aprofundadas levantando dados sobre o objeto de estudo. Para tanto, foi feita uma **pesquisa bibliográfica**, estudando sobre o delimitado tema da pesquisa, com o intuito de fundamentação e sustentação teórica.

A segunda categoria foi contemplada a partir de uma **pesquisa de campo**, na qual foram levantados dados dos professores e estudantes no ambiente institucional, em seus próprios ambientes de trabalho, com o objetivo de conseguir informações que comprovem ou não as hipóteses levantadas. A **pesquisa** foi do tipo **exploratória**, já que se pretende aumentar a familiaridade do pesquisador com o problema apresentado para a realização de provável pesquisa futura, mais precisa ou clarificada em seus conceitos. Dessa forma, teve-se como objetivo propiciar uma visão geral e mais aproximativa do juízo moral de docentes do Ensino Superior e suas implicações educacionais (LAKATOS, 1991).

Outra técnica de investigação social utilizada como instrumento da pesquisa, foi um questionário objetivo de reflexão sociomoral que media o juízo moral dos sujeitos a ele submetidos.

6.4 INSTRUMENTOS

O instrumento técnico de pesquisa é o “*Sociomoral Reflection Objection Measure*” (S.R.O.M.), desenvolvida por Gibbs e outros (1982 apud BIAGGIO, 2002) que busca tornar mais prática as medidas de julgamento moral da equipe de Kohlberg. No Brasil, Biaggio (1991), incorporando a concepção de invariância da sequência de raciocínio moral, adaptou o instrumento e primou por verificar a adequação da tradução, a testagem da fidedignidade e a validade do mesmo.

O S.R.O.M. é constituído por dois dilemas morais que exigem também reflexão para responder os 16 itens de múltipla escolha. Cada pergunta tem seis alternativas de respostas. Cada possibilidade de resposta está relacionada a 5 dos 6 estágios de Kohlberg. Existe uma sexta alternativa, chamada PS (pseudoresposta), que consiste numa resposta rebuscada e sem sentido em que há o intuito de detectar mentiras ou descuidos. Ressalta-se que três ou mais respostas PS invalidam o questionário.

Tal instrumento possibilita uma medida global de raciocínio moral que pode variar de 100 (estágio1) até 500 (estágio 5), e dessa forma chegar a uma média modal, ou seja, a média do estágio. Vale dizer, um indivíduo que se encontre no estágio III pode apresentar uma média modal entre 300 e 399. A media modal serve para evidenciar a maior ou menor proximidade do indivíduo com o estágio subsequente. Por exemplo: uma pessoa ou grupo que tenha apresentado pontuação (média modal) 385, e outra 320, embora ambas estejam no mesmo estágio, a primeira já denuncia uma tendência maior para raciocinar moralmente conforme o estágio IV.

O instrumento é de fácil aplicação individual e coletiva, que proporciona de forma rápida e objetiva as apurações das respostas e de suas pontuações.

As vantagens e alcances atribuídos ao mesmo justificam, a princípio, sua

escolha e utilização, já que o S.R.O.M., segundo Biaggio (1991), apresenta significativas correlações com as entrevistas de juízo moral de Kohlberg.

6.5 PROCEDIMENTOS

O instrumento foi aplicado com os professores e estudantes em suas respectivas instituições. Os alunos foram convidados em sala para responderem o questionário. Já os professores foram contatados via carta, encaminhadas por e-mail, e via envelope fechado que foi posto em seus escaninhos (cada envelope possuía uma carta de solicitação/esclarecimentos e do questionário da pesquisa). Priorizou-se o contato pessoal com a maioria dos docentes para maiores esclarecimentos aos mesmos.

A apuração foi feita por dois pesquisadores atribuindo às 16 respostas a pontuação de 100 a 500, correspondendo, respectivamente, aos cinco estágios Kohlberguianos. A soma dos pontos classificou cada sujeito em estágios modais de raciocínio moral que favoreceu a constituição da média do conjunto dos sujeitos em estudo.

Após apuração, foi feita a análise, correlação, reflexão, discussão e conclusão dos dados obtidos.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, temos o objetivo de apresentar os dados obtidos neste trabalho com o intuito de responder as questões da pesquisa, utilizando a amostra das instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas. Os resultados foram demonstrados, analisados e interpretados, conforme seguem abaixo.

Primeiramente, procuramos identificar o perfil das instituições e dos participantes, pois eles interferem, ainda que de forma indireta, em nossa pesquisa.

Posteriormente, demonstramos a análise do juízo moral de docentes e discentes das instituições de Ensino Superior (IES) públicas (Federal e Estadual) e particular (IES Privada).

Com o intuito de maior discrição, será substituído o nome da Instituição na qual uma amostra de determinado curso participou da pesquisa. Assim, quando os resultados se referirem ao curso de pedagogia da Ufba, será substituído o nome da instituição por **IES Federal**; quando se referirem ao curso de pedagogia da Rede Uneb, será substituído o nome por **IES Estadual**; e do mesmo modo, quando se referirem ao curso de Educação Física da FTC, será substituído por **IES Privada**.

Importa também destacar que vamos nos ater apenas às variáveis significativas para o nosso estudo, como titulação, religiosidade, faixa etária e gênero, pois, ainda que na pesquisa tenha sido estudado o estado civil dos docentes e discentes, reconheceu-se que os mesmos não oferecem dados significativos para discussão e interpretação. As tabelas referentes a essa variável encontram-se no apêndice desta dissertação.

7.1 PERFIL DAS INSTITUIÇÕES E DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida em instituições que visam à formação de docentes na busca de fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano em diversos âmbitos da vida profissional.

As instituições de ensino pesquisadas neste trabalho são instituições de

destaque perante o Estado da Bahia. As duas instituições públicas, Ufba (IES Federal) e Rede Uneb de Camaçari (IES Estadual), além de serem umas das mais antigas universidades desse Estado, têm, perante a sociedade, um alto conceito de qualidade. Quanto à instituição particular – FTC (IES Privada) – importa registrar que, apesar de seu pouco tempo de existência, já é considerada a maior rede particular de ensino da Bahia. Todos esses fatores justificam as nossas escolhas.

Quanto aos estudantes, os do curso de Pedagogia da IES Federal demonstram nível cultural e político diferenciado em razão do processo seletivo de uma instituição pública federal.

Já os estudantes de Pedagogia da IES Estadual têm um diferencial não só profissional, mas também em termos de faixa etária. Isso porque todas as alunas já têm formação em magistério e são professoras das instituições de ensino da região há mais de 20 anos. A média da faixa etária das mesmas é de 43 anos.

Os estudantes do curso de Educação Física da IES Privada caracterizam-se por uma singularidade, uma vez que denotam muito mais uma inteligência corporal-cinestésica e espacial do que linguística. Não obstante, demonstram uma grande abertura interpessoal nas relações.

Em relação aos professores, os das instituições particulares geralmente são, em sua grande maioria, horistas (celetistas), o que faz com que tais professores estejam vinculados a várias instituições de ensino, tornando-os descomprometidos com a pesquisa e extensão. Isso acarreta, provavelmente, por parte do professor, uma ênfase na capacitação técnica de seus alunos em detrimento da capacitação humana. Diante disso, há pouca possibilidade de empatia, sinergia e envolvimento nas relações de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os professores das instituições públicas, mais precisamente os de maior titulação, permanecem boa parte de seu tempo de trabalho na instituição, o que lhes permite vivenciar a riqueza da academia, tendo em vista a maior possibilidade de participação em debates, mesa redonda, extensões universitárias, bancas de mestrado e doutorado, entre outros. Assim, os professores podem ter um maior envolvimento com seus alunos. Contudo, importa registrar também que parte desses professores são substitutos; logo, possivelmente possuem vinculação com outras instituições, fato esse que denuncia provavelmente

pouca titulação e pouco envolvimento com os estudantes.

7.2 PERFIL MORAL DOS DOCENTES E DISCENTES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS

Durante todo o tempo da pesquisa, não encontramos qualquer tipo de trabalho referente ao perfil moral de docentes universitários. Por outro, há pesquisas relativas a estudantes universitários brasileiros, chilenos e americanos.

Vale esclarecer que acessamos os arquivos de importantes instituições de pesquisa do País, como a Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo (USP), a Universidade da Paraíba (UFPB), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e no exterior a Universidade de Coimbra, em Portugal, entre outras. Foram acessados também grandes sites de pesquisa como o Scielo, o portal da Capes e a Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi).

Além dos mais, antes mesmo de ingressar no Mestrado, nos dois únicos contatos que tivemos via e-mail com a professora Ângela M. Brasil Biaggio (*in memoriam*), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a maior pesquisadora sobre a teoria de Lawrence Kohlberg no Brasil, no intuito de adquirir o instrumento dessa pesquisa, oportunidade em que foram disponibilizados alguns textos sobre o nosso teórico de base, a mesma não pontuou a existência de qualquer trabalho nesse sentido.

Durante o trabalho de pesquisa, participamos do Congresso produzido pela Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, oportunidade em que realizamos uma apresentação oral sobre os dados preliminares do nosso estudo, e ainda que nesta ocasião estivessem presentes estudiosos da área, o nosso tema foi visto como novidade por avaliar o juízo moral dos docentes universitários.

Merece destaque, entretanto, as duas pesquisas encontradas relativas a professores, elaborada por Reis (1998) e Lukjanenko (1995). A primeira estudou os professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de ensino; já a segunda estudou também os professores do Ensino Médio de uma escola pública. Esta última confirmou a hipótese de que professores com nível mais elevado de

raciocínio moral proporcionam um ambiente mais cooperativo.

Por fim, confirma-se o caráter exploratório de nossa pesquisa, tendo em vista a provável ausência de estudos relativos aos docentes universitários.

7.2.1 Juízo Moral dos docentes

Conforme a Tabela 1, é perceptível um elevado índice de professores no estágio III, à exceção dos professores da Instituição particular. No entanto, 42.9% dos docentes desta Instituição se encontram nesse mesmo estágio.

Tabela 1 – Classificação dos estágios morais dos *professores* das três instituições de ensino pesquisadas com a média modal dos respectivos estágios⁴

Federal			Estadual			Particular		
Estág.	Partic.	Média	Estág.	Partic.	Média	Estág.	Partic.	Média
I	-	-	I	-	-	I	-	-
II	-	-	II	-	-	II	-	-
III	9(52,9%)	350	III	4(80%)	-	III	9(42,9%)	358
IV	8(47,1%)	405	IV	1(20%)	-	IV	12(57,1%)	410
V	-	-	V	-	-	V	-	-

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Isso evidencia que existe, entre os docentes das Universidades públicas e particulares estudadas, uma elevada preocupação com as relações interpessoais e afetivas, típicas do estágio III, ou seja, estágio que se caracteriza pela preocupação com a aprovação social e com interesses particulares em detrimento da orientação para a lei e a ordem. O indivíduo desse estágio ainda sente a necessidade de pertinência grupal, isto é, de ser querido, amado, respeitado, acolhido por familiares, amigos, alunos ou colegas de trabalho, ainda que para isso tenha que violar as leis vigentes da sociedade, ou mesmo normas e regras institucionais. O senso de

⁴ Tal média é contabilizada entre 100 e 500 pontos equivalentes dos estágios I ao V.

pertinência desse estágio caracteriza-o como a moralidade do bom garoto e da boa menina.

Nesse sentido, o professor tende a raciocinar predominantemente, de maneira a se sentir respeitado, amado, segundo os seus critérios psicoafetivos e morais. A proximidade do estágio II pode fazer com que ele apresente às vezes, juízos e/ou comportamentos típicos desse estágio e assim busque, em alguns momentos, usar a força ou imposição, por exemplo, em prol de algum ganho material.

Não obstante, importa ressaltar que nenhum professor se “encontra” no estágio II, ou seja, apresenta predominantemente raciocínios morais relativos a esse estágio de nível pré-convencional.

No estágio IV, há em média 50% dos professores da instituição federal e particular, possuindo esta última maior índice que a primeira. Distintamente, a IES estadual demonstra apenas 20% de professores nesse estágio.

Verifica-se que há uma preocupação de pelo menos metade dos professores, de duas das três instituições de ensino pesquisadas, quanto ao estabelecimento da ordem social baseada nas leis vigentes. Isso denuncia um provável professor que prima por respeitar as regras fixadas pelo projeto pedagógico da Instituição e todas as demais referentes ao processo educacional brasileiro.

Diante de tais dados, cabe-nos a reflexão quanto à razão da maior incidência de professores no estágio IV na Instituição privada em relação à Instituição pública federal e estadual.

Afinal, espera-se que nas instituições públicas haja docentes com juízo moral mais elevado levando-se em conta a maior probabilidade de elevado nível de capacitação teórico-prática, bem como de maior nível de politização.

Será que o percentual de professores de estágio IV que possuem maior titulação e maior faixa etária está na IES Particular? Ou será que a religiosidade ou gênero tem um poder sobre esses resultados? Primaremos discutir tais questões logo à frente.

Nota-se a ausência de professores, das três Instituições estudadas, nos

estágios I, II e V. Com tais dados, percebe-se a presença de professores no nível convencional Kohlberguiano, típico da maioria dos adolescentes e adultos. Esses professores provavelmente, como enfatizado acima, têm a atitude não somente de conformidade às expectativas pessoais ou da ordem social, mas também de lealdade ao grupo, de manter, sustentar e justificar a ordem de forma ativa, identificando-se com os indivíduos e os grupos envolvidos.

Observa-se, o que é preocupante, a ausência de professores que raciocinem predominantemente no estágio V de nível pós-convencional, uma vez que nenhum professor apresentou esse estágio.

O estágio V caracteriza, distintamente dos estágios de nível convencional, mais particularmente o estágio IV, a concepção de que não existem regras fixas, pois estas são criadas pelo homem e são passíveis de serem construídas, desconstruídas, ou seja, aperfeiçoadas, em prol do bem comum. É o estágio do contrato social democrático, em que o indivíduo denota autonomia suficiente para agir baseado em princípios escritos e constitucionais, e não apenas em normas legais.

Assim, a ausência de professores que raciocinem, predominantemente, no estágio V denota a falta de autonomia moral, isto é, de agir baseado nos princípios que fundamentam as próprias leis, como justiça, cuidado, dignidade da pessoa humana, liberdade e igualdade etc. Entende-se que a flexibilidade do professor nesse estágio é muito maior que a dos estágios anteriores, uma vez que ele toma para si certas responsabilidades diante de conflitos que atentem contra a razão, o bom senso e a boa intenção.

O educador do estágio V se distingue dos estágios III e IV de nível convencional, já que, uma vez investido de maior autonomia, com base em princípios e não em regras, tem potencialmente maior comprometimento com a sensibilização e capacitação humana. É um professor que possivelmente ultrapassou a visão instrumentalista da educação, pois, ainda que valorize o domínio técnico ou o domínio do conhecimento, não o faz assim sem fundamentá-lo com base em valores humanos.

Além do mais, o docente do estágio V, ou seja, que raciocina predominantemente neste estágio, apresenta maior possibilidade ou potencialidade

de acolher os estudantes do estágio IV, afinal, estes, perante dilemas morais, se sentirão instigados ou atraídos por juízos morais que tenham como base princípios e não leis ou regras prescritivas e determinantes do comportamento.

7.2.2 Juízo moral dos discentes

De acordo com a Tabela 2, é visível a existência dos estágios II, III e IV em ambas as Instituições, sendo que predomina consideravelmente o estágio III em todas (em média 71%).

Tabela 2 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* das três instituições de ensino pesquisadas com a média modal dos respectivos estágios⁵

Federal			Estadual			Particular		
Estág.	Partic.	Média	Estág.	Partic.	Média	Estág.	Partic.	Média
I	-	-	I	-	-	I	-	-
II	6(3,9%)	269	II	4(5,6%)	278	II	42(19,6%)	267
III	105(67,7%)	359	III	54(75%)	356	III	150(70,1%)	351
IV	44(28,4%)	416	IV	14(19,4%)	421	IV	22(10,3%)	412
V	-	-	V	-	-	V	-	-

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

As pesquisas realizadas por Koller (1989), Biaggio (1975), Keunecke (1994) e Feltran (2002) confirmam a grande incidência de universitários no estágio III de nível convencional.

Interessa pontuar que há uma incidência significativa de estudantes no estágio II em maior número do que no estágio IV na IES Particular, do curso de Educação Física, distintamente das outras Instituições. Será que essa diferença está relacionada ao perfil jovial de alguns estudantes dos três primeiros semestres de tal curso que têm interesses por lutas marciais e competições, buscando a

⁵ Tal média é contabilizada entre 100 e 500 pontos equivalentes dos estágios I ao V.

satisfação de seus desejos pessoais?

Em oposição a tal hipótese, outra pesquisa com estudantes do primeiro semestre de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria do Rio Grande do Sul (SANFELICE, 2002), evidenciou a ausência de alunos no estágio II e uma maior incidência deles no estágio IV, tanto no 1º semestre (52,6%), como no 7º semestre (55,6%).

O contraste das pesquisas talvez exista em função da diferença cultural ou mesmo devido à qualidade de escolaridade dos alunos que ingressam nas instituições universitárias em detrimento das particulares, se levarmos em conta a concepção piagetiana de que o desenvolvimento cognitivo favorece o desenvolvimento moral. Os dados da Tabela 2 reforçam tal hipótese, uma vez que os estudantes das instituições públicas universitárias apresentaram pouca incidência de raciocínio moral no estágio 2, bem como maior incidência no estágio 4 do que na IES Privada pesquisada.

Talvez pelo mesmo motivo cultural e/ou escolar, o percentual dos alunos do estágio IV, da pesquisa de Sanfelice (2002), seja similar ao percentual dos professores de Educação Física de nossa pesquisa.

7.2.3 Análise comparativa entre docentes e discentes das Instituições pesquisadas

Diante da análise das Tabelas 1 e 2, de classificação de estágios referentes a professores e alunos, verifica-se que o juízo moral dos professores não está completamente um nível modal acima dos alunos em razão da ausência daqueles no estágio V.

Noutras palavras, levando-se em conta que os indivíduos se sentem instigados por um estágio de raciocínio moral acima do seu, nota-se que os professores do estágio III acolhem os alunos do estágio II e que os professores do estágio IV são instigadores, em seus julgamentos morais, para os alunos do estágio III. Todavia, se não existem professores no estágio V, quem poderá melhor mediar o

processo de construção e desenvolvimento moral dos estudantes do estágio IV?

Em razão da grande incidência nas instituições públicas de alunos no estágio III (em média 71%) e da baixa incidência de professores no estágio IV (em média 34%), verifica-se que há uma desproporcionalidade entre professores e alunos dos respectivos estágios nestas instituições. Tal desproporção repete-se em na IES Particular, ainda que nesta 57,15 dos docentes apresentem estágio IV. Portanto, os alunos do estágio III não possuem a mesma proporção de professores do estágio IV nas três IES, caracterizando assim uma carência de professores de raciocínio moral mais desenvolvido.

Constata-se, por exemplo, que há grande semelhança de juízo moral entre docentes e discentes do curso de Pedagogia da IES Estadual, quanto ao estágio III e IV, fato esse que denuncia um *potencial* despreparo desses professores para favorecer, significativamente, conflitos cognitivos que oportunizam o desenvolvimento do raciocínio moral de seus alunos.

Digo potencial porque um docente de estágio IV também pode favorecer discussões de dilemas morais com seus alunos de mesmo estágio ou abaixo. Aliás, um professor de estágio V pode não estar a ofertar espaço e tempo para tais discussões de dilemas morais com seus alunos em sala ou na comunidade escolar, logo não favorecendo conflitos morais necessários ao desenvolvimento do juízo moral dos discentes. Não obstante, potencialmente, o docente de estágio IV vivenciará limites e censuras cognitivo-morais similares ao de seus alunos de mesmo estágio, por exemplo.

No tocante à média dos estágios morais⁶ dos alunos e professores que se encontram no estágio IV, observa-se que os professores da IES Federal e da IES Privada apresentaram menor média modal nesse estágio (405 e 410 respectivamente) em relação aos estudantes de mesmo estágio nas três instituições pesquisadas.

Ainda que a diferença não seja significativa – afinal, todos estão no início do estágio IV –, importa refletirmos por que a média dos professores estudados é

⁶ Importa evidenciar que não foi exposta a média dos estágios morais dos 05 professores, que compõem o universo dos docentes da IES Estadual, pois os questionários relativos aos mesmos foram extraviados durante a pesquisa.

semelhante à média do pequeno percentual dos alunos que apresentaram estágio IV. Talvez um dos principais motivos seja a diferença numérica, estatística ou representativa entre o universo de professores estudados destas duas instituições (38 professores) com o elevado universo de alunos que também participaram da pesquisa (369 estudantes).

Todavia, o resultado aqui exposto não só caracteriza que o maior estágio de raciocínio moral alcançado por professores e alunos foi o estágio IV, mas também que não houve diferença significativa na média modal entre eles.

Tabela 3 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* da IES Federal em seus respectivos semestres

		E S T Á G I O								
		II			III			IV		
		Particip.	Média	% Qto. ao estágio	Particip.	Média	% Qto. ao estágio	Particip.	Média	% Qto. ao estágio
S E M E S T R E	1°	2	262	40%	33	359	31,4%	13	411	29%
	4°	-	-	-	22	369	21%	10	419	22,2%
	5°	3	265	60%	13	369	12,4%	3	427	6,7%
	6°	-	-	-	15	359	14,3%	7	422	15,5%
	7°	-	-	-	10	342	9,5%	7	416	15,5%
	8° (*)	-	-	-	12	363	11,4%	5	411	11,1%

Fonte: Pesquisa direta, 2005. (*) Neste semestre encontram-se, também, os alunos dessestrematizados mais antigos do curso., visto que o curso tem duração normal de 8 (oito) semestre.

Isso demonstra que a maioria dos professores pesquisados⁷ não está

⁷ Ressalta-se que devido à existência de apenas alunos do 1º semestre na IES Estadual, não há como avaliar o desenvolvimento do juízo moral no decorrer do curso. Devido a isto, não acrescentamos uma tabela de classificação dos estágios morais dos estudantes da IES Estadual tal qual fizemos nas Tabelas 3 e 4. Todavia, todos os dados necessários quanto ao número de participantes

contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento do juízo moral de seus discentes durante o processo educacional. As Tabelas 3 e 4 corroboram tal assertiva, uma vez que não é perceptível uma evolução significativa da média modal de julgamento moral dos discentes à medida que o curso, ou seja, os semestres avançam.

Tabela 4 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* da IES Privada em seus respectivos semestres

		E S T Á G I O								
		II			III			IV		
		Particip.	Média	% Quanto ao estágio	Particip.	Média	% Quanto ao estágio	Particip.	Média	% Quanto ao estágio
SEMESTRE	1°	20	265	43,5%	44	350	30,6%	06	415	25%
	2°	15	272	32,6%	69	351	47,9%	12	417	50%
	3°	11	266	23,9%	31	353	21,5%	6	409	25%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Portanto, no mínimo, os dados da presente pesquisa convida os responsáveis pelo processo educacional a refletir ou rever procedimentos e, principalmente, os valores humanos que devem sustentar a práxis educacional, em prol de melhor implantarmos na educação superioro desenvolvimento moral, tanto nosso como de nossos alunos (futuros profissionais), se é que queremos uma sociedade mais justa, democrática, que expresse moral, ética e estética elevadas, logo, uma conduta cidadã significativa.

7.2.4 Juízo moral e titulação

e a média dos mesmos por estágio encontra-se na tabela 2.

Nesse tópico, apresentaremos os resultados da pesquisa exploratória nas instituições de ensino superior, quanto à possível relação entre juízo moral e titulação acadêmica.

De acordo com a Tabela 5 abaixo, referente à IES Federal, há uma maior incidência de doutores e mestres no estágio III, seguidos de especialistas, bem como, nota-se a ausência de graduados nesse mesmo estágio. Todavia, a média de raciocínio moral (média modal) dos quatro doutores (333) é menor que a dos quatro mestres (359), que é menor que a do único especialista (381).

Já no estágio IV, no qual há ausência de professores mestres, existe um significativo predomínio de doutores (75%), em relação aos especialistas e graduados. Contudo, a média modal do único docente graduado (425) é maior que a dos especialistas e doutores (400 e 402, respectivamente).

Perante o explicitado, talvez possamos dizer que seja uma exceção à regra, uma vez que se trata de um único especialista e um único graduado dos estágios III e IV, respectivamente, que apresentaram raciocínios morais maiores que os docentes de seu estágio. Não obstante, no estágio III a média de julgamento moral dos mestres foi maior que a dos doutores, bem como, no estágio IV, a média, dos especialistas e doutores foram semelhantes.

Tabela 5 – Classificação dos estágios morais dos professores da IES Federal por titulação; a porcentagem dos professores por estágio; e a porcentagem de professores por titulação. Também apresenta a média modal dos respectivos docentes por titulação

ESTÁGIO	NÚMERO / % PROFESSORES	% POR TITULAÇÃO	TITULAÇÃO	MÉDIA POR TITULAÇÃO
III	9 (52,9%)	-	Graduação	-
		1 (11,2%)	Especialista	381
		4 (44,4%)	Mestre	359
		4 (44,4%)	Doutor	333
IV	8 (47,1%)	1 (12,5%)	Graduação	425
		1 (12,5%)	Especialista	400

	-	Mestre	-
	6 (75%)	Doutor	402

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Diante dos dados expostos, que comparam as diferentes titulações em relação à média de raciocínio moral dos professores de mesma titulação, é notório, a princípio, que a máxima do senso comum: “quanto maior a titulação, maior a educação”, ou, em outras palavras, maior o desenvolvimento cognitivo e moral, não se encontra presente momentaneamente na amostra estudada. Confirmam-se, então, as teorias de Piaget (1994) e Kohlberg (1981) quando evidenciam que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral, isso porque nossa educação ainda não está plenamente pautada em valores humanos.

Tabela 6 – Classificação dos estágios morais dos professores da IES Estadual por titulação; a porcentagem dos professores por estágio e a porcentagem de professores por titulação

ESTÁGIO	NÚMERO / % PROFESSORES	% POR TITULAÇÃO	TITULAÇÃO
III	4 (80%)	-	Graduação
		4 (100%)	Especialista
		-	Mestre
		-	Doutor
IV	1 (20%)	1 (100%)	Mestre

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Conforme a Tabela 6, referente à IES Estadual, nota-se que o único mestre participante apresenta um desenvolvimento moral mais elevado, pois denuncia o estágio IV. Assim, neste caso, a maior titulação indica maior desenvolvimento moral.

Por fim, a Tabela 7 demonstra os dados da IES Privada, na qual a média modal dos professores doutores do estágio III está aquém dos professores graduados, especialistas e mestres deste estágio, bem como a média modal dos mestres e graduados são similares. Por outro lado, entre os professores do estágio IV houve um pequeno aumento da média modal dos professores graduados e

especialistas (406), em relação aos professores mestres e doutores (413). Digo pequeno ou pouco significativo, pois a teoria sustenta que só a partir da média de 450, no que se refere ao estágio quatro, os indivíduos passam a indicar tendências significativas de aproximação de seu raciocínio para o estágio superior ao seu, neste caso o estágio cinco.

Tabela 7 – Classificação dos estágios morais dos professores da IES Privada por titulação; a porcentagem dos professores por estágio; e a porcentagem de professores por titulação. Também apresenta a média modal dos respectivos docentes por titulação

ESTÁGIO	NÚMERO / % PROFESSORES	% POR TITULAÇÃO	TITULAÇÃO	MÉDIA POR TITULAÇÃO
III	8 (40%)	2 (25%)	Graduação	356
		3 (37,5%)	Especialista	365
		2 (25%)	Mestre	357
		1 (12,5%)	Doutor	344
IV	12 (60%)	4 (33,3%)	Graduação	406
		1 (8,3%)	Especialista	406
		5 (41,7%)	Mestre	413
		2 (16,7%)	Doutor	413

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Tais dados reforçam a análise relativa aos docentes da IES Federal de que a maior titulação não é indicativo expressivo do desenvolvimento do raciocínio moral humano, pois, ainda que entre os professores do estágio IV tenha ocorrido um aumento da média modal à medida que cresce a titulação, não houve uma diferença significativa que denuncie o aprimoramento moral em razão do aumento da titulação.

Em suma, a presença de mestres e, principalmente, doutores do estágio III ou IV com suas respectivas médias modais abaixo ou similares a dos professores graduados ou especialistas das respectivas instituições pesquisadas, vem evidenciar que a evolução do raciocínio moral não está ocorrendo em função das competências que a aquisição de uma titulação oferece, pelo menos não em caráter preponderante. Esse dado pode ainda ser ratificado quando vislumbramos,

anteriormente, que a média modal dos alunos do estágio IV de ambas as instituições é levemente superior à média dos professores doutores da IES Privada e da IES Federal, tendo esta última a maior incidência de docentes com esta titulação.

Além do mais, se levarmos em conta um número parecido do universo de professores que efetivamente participaram da pesquisa (17 docentes da Federal e 20 da IES Privada), como compreender a maior incidência de professores no estágio IV (60%) na IES Privada em relação aos 47,1% da IES Federal (tabelas 5 e 7)? Isto sem levar em conta que a grande maioria dos professores da IES Federal são doutores.

Será que a razão de tais diferenças é devido às áreas ou cursos, ou seja, educação física (IES Privada) e pedagogia (IES Pública)? Será que a variável faixa etária ou religiosidade são as possíveis razões de tais diferenças gritantes?

Não é possível evidenciar que a faixa etária dos professores do estágio IV da IES Privada seja maior, logo, que são eles mais maduros, já que há, de acordo com as Tabelas 8 e 10, à frente, um menor índice de professores da IES Particular (45%) em relação aos da IES Federal (81%) com faixa etária superior a 40 anos. Do mesmo modo, as Tabelas 14, 15, 19 e 21, igualmente à frente, confirmam que a religiosidade e o gênero não são variáveis significativas para explicar tal razão.

Importa ressaltar que não foi possível utilizar como comparativo a média modal dos docentes da IES Estadual, pois os questionários foram extraviados quando da mudança entre colaboradores que deram suporte a pesquisa.

7.2.5 Juízo moral e faixa etária dos docentes

As Tabelas 8, 9 e 10 apresentam a classificação dos estágios morais dos professores das três instituições por faixa etária, bem como a média modal deles. Como dito, não temos a média modal dos professores da Rede Uneb, conforme esclarecido anteriormente.

De acordo com tais tabelas, considerando as três instituições, há uma grande incidência de professores acima de 40 anos no estágio IV, e abaixo de 41 anos no estágio III. No entanto, vale evidenciar que a IES Privada registrou um

17-22	-	-	-	-
23-28	1	25%	-	-
29-34	2	50%	-	-
35-40	1	25%	-	-
41 em diante	-	-	1	100%

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Em contraposição, porém de forma pouco expressiva, na IES Estadual, conforme Tabela 9, constata-se que o único professor acima dos 40 anos, do universo de cinco, encontra-se no estágio IV.

Tabela 10 – Classificação dos estágios morais dos professores da IES Privada por faixa etária, bem como a média modal deles

Faixa Etária	Estágio III		Estágio IV	
	Participantes / % quanto ao estágio	Média	Participantes / % quanto ao estágio	Média
17-22	-	-	-	-
23-28	-	-	-	-
29-34	3 (33,3%)	327	3 (27,3%)	410
35-40	4 (44,5%)	377	1 (9,1%)	413
41 em diante	2 (22,2%)	366	7 (63,6%)	410

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Por fim, no que se refere à média modal dos professores da IES Privada (ver Tabela 10), não há diferença significativa entre essas médias com relação aos professores do estágio IV que estão abaixo de 41 anos ou acima dos 40 anos. Porém, existe diferença significativa entre as faixas etárias de 29-34 anos e a de 35-40 anos, dos docentes do estágio III. Tanto os docentes do estágio III e do estágio IV entre 35 e 40 anos apresentaram as maiores médias de raciocínio moral.

Desse modo, apenas entre os professores do estágio III, houve certa evolução do juízo moral em função da elevação da faixa etária. Esses professores já começam a denunciar características de julgamento moral mais próximo do pensamento do estágio IV, uma vez que suas médias são superiores a 350.

7.2.6 Juízo moral e faixa etária dos discentes

Comparar o juízo moral e a faixa etária dos discentes talvez seja mais fidedigno do que tal comparação relativa aos professores, uma vez que o universo de discentes é bem maior que o de docentes, favorecendo maior precisão nos resultados.

Nos parágrafos seguintes, isto fica notório na medida em que os dados coletados oportunizam o levantamento de novas hipóteses.

É notório nas tabelas 11 e 13, referentes às IES Federal e Privada⁸, respectivamente, que a partir dos 35 anos houve uma considerável porcentagem de estudantes com raciocínios do estágio 4.

Em contraposição, na IES Estadual (Tabela 12), verifica-se que o aumento da faixa etária não indica aumento do juízo moral, afinal, percebe-se que com o aumento da faixa etária cresce a porcentagem de estudantes no estágio III e diminui a porcentagem de estudantes no estágio IV. É interessante destacar que o maior índice de estudantes de estágio IV encontra-se entre as faixas etárias de 29 e 34 anos em detrimento dos que estão, por exemplo, acima dos 40 anos (64% do total de alunos).

Foi também notório que as maiores médias modais no estágio IV da IES Federal (431), no estágio III e IV da IES Estadual (379; 423) e no estágio III da IES Privada (354) encontram-se entre os estudantes que têm entre 29 e 34 anos em detrimento dos que estão acima dessa faixa etária. Será que, após a meia idade, entre 35 e 40 anos, há uma tendência à cristalização quanto a concepções sociomorais?

Tabela 11 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* da IES Federal por faixa etária

⁸ Importa ressaltar que dos 214 alunos da IES Particular que realmente participaram da pesquisa, apenas 187 questionários puderam ser avaliados quanto à relação entre Juízo moral e Faixa etária, uma vez que 27 participantes não preencheram os dados referentes à faixa etária.

Faixa Etária	Total de Participantes	Média Modal por Estágio	Porcentagem por Estágio
17-22	64	269 (II); 359 (III); 415 (IV)	4,7% (II); 67,2% (III); 28,1% (IV)
23-28	61	253 (II); 363 (III); 419 (IV)	3,2% (II); 67,8% (III); 29% (IV)
29-34	16	287 (II); 360 (III); 431 (IV)	6,3% (II); 81,3% (III); 12,4% (IV)
35-40	7	354 (III); 414 (IV)	42,9% (III); 57,1% (IV)
41 em diante	7	373 (III); 413 (IV)	57,1% (III); 42,9% (IV)

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Tabela 12 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* da IES Estadual por faixa etária

Faixa Etária	Total de Participantes	Média Modal por Estágio	Porcentagem por Estágio
17-22	-	-	-
23-28	-	-	-
29-34	8	374 (III); 423 (IV)	0% (II); 62,5% (III); 37,5% (IV)
35-40	18	350 (III); 421 (IV)	0% (II); 72,2% (III); 27,8% (IV)
41 em diante	46	278 (II); 356 (III); 420 (IV)	8,7% (II); 78,3% (III); 13% (IV)

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Tais dados corroboram com as pesquisas de Colby e colaboradores (1979 apud SPRINTHALL, 1993), pois enfatizam que é justamente na faixa etária de 30-35 anos que se começa a perceber, em diversas culturas, manifestações mais precisas de maturidade moral, isto é, quando o indivíduo apresenta metade da expectativa de vida de sua sociedade. Noutras palavras, há duas gerações bastante marcantes, a dos que se encontram hoje acima dos 60 anos e a dos que têm em média 30 anos. Assim, ainda que falemos atualmente de uma nova geração de jovens-adolescentes (17 aos 22 anos), estes só expressarão, realmente, as qualidades singulares de uma maturidade psicológica ou moral quando adentrarem na média da expectativa de vida de sua sociedade.

Tabela 13 – Classificação dos estágios morais dos *estudantes* da IES Privada por faixa etária

Faixa Etária	Total de Participantes	Média Modal por Estágio	Porcentagem por Estágio
17-22	96	263 (II); 347 (III); 408 (IV)	24% (II); 68,8% (III); 7,2% (IV)
23-28	61	269 (II); 353 (III); 418 (IV)	23% (II); 62,3% (III); 14,7% (IV)
29-34	20	281 (II); 354 (III); 400 (IV)	15% (II); 80% (III); 5% (IV)
35-40	6	348 (III); 419 (IV)	0% (II); 66,7% (III); 33,3% (IV)
41 em diante	4	250 (II); 434 (IV)	50% (II); 0% (III); 50% (IV)

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Ideal seria se pesquisas longitudinais fossem realizadas no futuro com os estudantes que se encontram atualmente na faixa etária entre 29 e 40 anos, com o fim de perceber a provável progressão moral e a possível relação com a educação. Em nossa pesquisa há apenas uma sinalização significativa de que os sujeitos que estão nesta faixa etária destacam-se na média modal ou na porcentagem de integrantes no estágio IV.

Eis que, em nosso estudo transversal, foi perceptível que os estudantes pesquisados que possuíam faixa etária acima de 40 anos nas IES Federal e Estadual apresentaram aumento da porcentagem de indivíduos no estágio III e menor porcentagem no estágio IV se compararmos aos da faixa etária entre 35 e 40 anos. Ainda que na IES Privada isso não tenha acontecido, talvez tais dados sejam indicativos da tendência do gênero humano em se cristalizar em suas verdades éticas e morais, expressando condutas, atitudes e comportamentos fixos, estereotipados, justamente quando já começa apresentar sinais de uma estabilidade na vida pessoal e profissional, por exemplo.

Os dados referentes aos estudantes da IES Estadual, na qual a grande maioria dos pesquisados possuem faixa etária acima dos 40 anos, reforçam o exposto acima, uma vez que foi gritante a baixa porcentagem de discentes no estágio IV em relação às faixas etárias anteriores.

Pode-se até indagar se tais estudantes de idade mais avançada apresentaram tais resultados por terem sido construídos numa geração na qual a educação não favorecia realmente a construção do educando via dilemas ou

conflitos cognitivos-morais como na atualidade, através da interiorização das teorias construtivista e socioconstrutivista.

7.2.7 Juízo moral e religiosidade – docentes e discentes

A Tabela 14 mostra a classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não assiduidade religiosa dos professores das três instituições. *Assíduos* caracterizam os indivíduos que participam frequentemente de uma instituição religiosa ou de uma instituição com fundamentos filosófico-espirituais. Já os indivíduos *não-assíduos* são aqueles que não frequentam constantemente tais instituições. Destaca-se que, entre os sujeitos *não-assíduos*, existem também aqueles que não têm uma religião ou filosofia espiritual.

Consoante a Tabela 14, a grande maioria dos *professores* (67,5%) das três instituições não demonstram assiduidade religiosa, e entre eles a maioria se encontra no estágio IV (54,3%). No que se refere aos professores assíduos (32,5%), nota-se que os mesmos concentram-se em sua maioria no estágio III (58,3%). Não obstante, é notório que há uma grande porcentagem de docentes assíduos no estágio IV e de docentes não-assíduos no estágio III.

Tabela 14 – Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos *professores* das três instituições.

Quanto à Frequência Religiosa	Número Total de Professores nas Três Instituições	Porcentagem dos Professores (%)	% por Estágio
ASSÍDUA	13	32,5%	58,3% (III); 41,7% (IV)
NÃO ASSÍDUA	27	67,5%	45,7% (III); 54,3% (IV)

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Diante das Tabelas 15 e 17, percebe-se que, de forma similar aos professores, há maior índice de *estudantes* não-assíduos em práticas religiosas ou filosóficas. Apenas na IES Estadual (Tabela 16) é perceptível o oposto, ou seja,

maior presença de alunos assíduos (62,5%). Será isto devido à cultura destes alunos que, distintamente das IES Federal e Particular, são moradores da região metropolitana de Salvador, predominantemente acima de 40 anos?

Distintamente dos professores, tanto os estudantes assíduos como os não-assíduos predominaram no estágio III em ambas as instituições (Tabela 15, 16 e 17).

Tabela 15 – Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos *estudantes* da IES Federal

Frequência	Participantes	%	% por Estágio (Assiduidade x Não-Assiduidade)
ASSÍDUA	69	44,5%	1,4% (II); 65,7% (III); 32,9% (IV)
NÃO-ASSÍDUA	86	55,5%	5,7% (II); 68,2% (III); 26,1% (IV)

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Tabela 15 – Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos *estudantes* da IES Estadual.

Frequência	Participantes	%	% por Estágio (Assiduidade x Não-Assiduidade)
ASSÍDUA	45	62,5%	4,4% (II); 77,8% (III); 17,8% (IV)
NÃO-ASSÍDUA	27	37,5%	7,4% (II); 70,4% (III); 22,2% (IV)

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Verifica-se também que existe uma similaridade quanto à quantidade de estudantes assíduos e não-assíduos nos estágios II, III e IV das três instituições. Portanto, não há nenhuma diferença significativa entre eles.

Tabela 16 – Classificação dos estágios em razão da assiduidade ou não-assiduidade religiosa dos *estudantes* da IES Particular⁹.

Frequência	Participantes	%	% por Estágio (Assiduidade x Não-Assiduidade)
ASSÍDUA	49	25,9%	22,5% (II); 61,2% (III); 16,3% (IV)
NÃO ASSÍDUA	140	74,1%	22,1% (II); 68,6% (III); 9,3% (IV)

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Por fim, não há como significativamente evidenciar que a assiduidade religiosa favorece maior nível de juízo moral em professores e alunos.

7.2.8 Juízo moral e gênero – docentes e discentes

As Tabelas 18 a 23 mostram a classificação dos estágios quanto ao gênero de professores e alunos, bem como as respectivas médias modais.

Tabela 17 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *professores* da IES Federal, bem como as médias modais de raciocínio moral

E S T Á G I O S						
III				IV		
	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio
MASCULINO	3 (42,8%)	365	33,3%	4 (57,2%)	400	50%
FEMININO	6 (60%)	343	66,7%	4 (40%)	409	50%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Conforme a Tabela 18, relativa aos *docentes* da IES Federal, há uma

⁹ Destaca-se que dos 214 alunos da IES Particular que realmente participaram da pesquisa, apenas 188 questionários puderam ser avaliados quanto à assiduidade ou não-assiduidade religiosa, uma vez que 25 participantes não preencheram os dados referentes à faixa etária.

diferença significativa entre homens e mulheres, uma vez que há uma maior incidência de mulheres no estágio III (60%), e uma maior incidência de homens no estágio IV (57.2%). Quanto à IES Estadual, conforme tabela 19, não há mulheres no estágio IV, ao passo que existe igual quantidade de homens em ambos os estágios. E quanto à IES Particular, como mostra a Tabela 20, não há uma diferença significativa entre homens e mulheres. O que se verifica é a similar quantidade destes no estágio III e IV.

Tabela 18 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *professores* da IES Estadual

E S T Á G I O S				
III			IV	
	N° de Participantes	% quanto ao estágio	N° de Participantes	% quanto ao estágio
MASCULINO	1 (50%)	25%	1 (50%)	100%
FEMININO	3 (100%)	75%	-	-

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Já no que se refere à média modal dos professores da IES Federal e Particular, verifica-se também que não há diferença significativa entre homens e mulheres, em cada instituição, à exceção da instituição Federal, em que os homens do estágio III apresentam uma média modal (365) razoavelmente superior às mulheres desse mesmo estágio (343), pois denunciam maior aproximação de raciocínio com o estágio IV.

Tabela 20 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *professores* da IES Particular, bem como as médias modais de raciocínio moral.

E S T Á G I O S	
III	IV

	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio
MASCULINO	7 (46,7%)	355	78%	8 (53,3%)	409	73%
FEMININO	2 (40%)	366	22%	3 (60%)	415	27%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

De igual forma, de acordo com as Tabelas 21, 22 e 23, referente aos *estudantes* das três instituições, não há uma significativa diferença no gênero, ou seja, há uma média similar na quantidade de homens e mulheres nos respectivos estágios, à exceção do estágio II da IES Particular, do curso de Educação Física, em que os homens apresentam uma maior incidência em relação às mulheres.

Tabela 21 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *estudantes* da IES Federal, bem como as médias modais de raciocínio moral.

E S T Á G I O S									
	II			III			IV		
	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio
MASCULINO	1 (6,7%)	237	16,7%	10 (66,6%)	361	9%	4 (26,7%)	425	9%
FEMININO	5 (35%)	272	83,3%	96 (67%)	361	91%	42 (29,5%)	416	91%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Vale esclarecer que há apenas um estudante homem na IES Estadual que se encontra no estágio IV, fator esse que dificultou a comparação de gênero. Contudo, não há significativa diferença quanto à quantidade de mulheres no estágio II e III e IV em relação às das outras instituições.

Tabela 19 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *estudantes* da IES Estadual, bem como, quanto as médias modais de raciocínio moral.

E S T Á G I O S									
	II			III			IV		
	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio
MASCULINO	-	-	-	-	-	-	1 (100%)	425	7%
FEMININO	4 (5,7%)	278	100%	54 (76%)	356	100%	13 (18,3%)	421	93%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

Importa evidenciar que, nos cursos de Pedagogia da IES Estadual e Federal, a média modal de raciocínio moral dos estudantes em seus respectivos estágios é similar, mesmo possuindo os estudantes da IES Estadual uma faixa etária maior que os alunos da Federal.

Diante de tais dados, cabem-nos as seguintes indagações: será realmente o possível nível cultural dos estudantes da IES Federal a causa para tal diferença? Será que a experiência de mais de 20 anos das estudantes da IES Estadual não favoreceria convivências com conflitos morais/sociais que oportunizaria um juízo moral bem mais elevado do que as estudantes de pedagogia da IES Federal? Talvez possamos reiterar a hipótese de que a geração atual de alunos da IES Federal tenham tido uma educação melhor durante todo o processo escolar. Talvez, também, como dito anteriormente, as alunas da IES Estadual tenham se conformado com o tempo, ao ponto de não se aperfeiçoarem moralmente de forma tão significativa como ocorria, potencialmente, quando eram mais novas.

Tabela 20 – Classificação dos estágios morais quanto ao gênero dos *estudantes* da IES Particular, bem como as médias modais de raciocínio moral.

E S T Á G I O S									
	II			III			IV		
	N° Particip	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio	N° Particip.	Média	% quanto ao estágio
MASCULINO	39 (26,7)	267	93%	92 (63%)	349	74%	15 (10,3%)	419	71%
FEMININO	3 (7,1%)	240	7%	33 (78,5%)	352	26%	6	407 (14,2%)	29%

Fonte: Pesquisa direta, 2005.

No que se refere à média modal dos alunos de cada instituição, não há significativa diferença entre homens e mulheres nos estágios III e IV. Quanto ao estágio II, na IES Federal, a média modal das mulheres (272) é bem superior à dos homens (237), e na IES Particular, ainda que haja uma maior quantidade de homens no estágio II, a média modal deles (267) é bem superior à das mulheres (240).

Vale notar ainda que tanto a média modal dos alunos como a das alunas nos estágios III e IV não apresentaram significativa diferença entre as instituições pesquisadas.

Quanto ao estágio II, há uma diferença significativa entre as mulheres das instituições públicas, que apresentam média modal em torno de 270, das alunas da instituição particular, que apresentaram 240. E, no que se refere aos homens, também houve uma significativa diferença, uma vez que os estudantes da Federal apresentaram média modal 237, e da FTC, 267.

De fato, os nossos estudos indicam que não existe diferença significativa de juízo moral entre gêneros. Sprinthall (1993), Sullivan (1970), Turiel (1976), Braebeck (1982), Walker (1984), Rest (1986), Lee e Snarey (1988) também evidenciam que não existem diferenças entre os resultados dos homens e os resultados das mulheres. Portanto, o nosso trabalho vem confirmar tais pesquisas.

Ainda conforme Sprinthall (1993), quando aparece a diferença de gênero, essas são atribuídas a outras variáveis de ordem cultural e social. Por exemplo, os homens de Educação Física da IES Particular apresentaram um índice de estágio II (26,7%) bem superior às mulheres (7,1%). Ora, conforme dito anteriormente, os homens de tal curso demonstram uma preferência por lutas marciais, competição, atividades que demandam agressividade (não necessariamente violência), logo, caso tais jovens não sejam educados em valores humanos, podem contribuir para raciocínios morais típicos do estágio II do hedonismo instrumental relativista.

8 CONCLUSÃO

“Devemos crer na moralidade dos outros, mas não sem provar a nossa”.

Anônimo

O Ensino Superior é mais uma etapa do processo educacional, que visa não só a preparar o educando para a vida profissional, no que se refere à aquisição de competências e habilidades técnico-científicas, mas também a sensibilizá-lo e a capacitá-lo para expressar, perante o que sente, pensa e faz no dia-a-dia das relações, uma moral, ética e estética cada vez mais elevadas.

Eis que essa pesquisa teve como objeto de estudo o Juízo Moral, isto é, o raciocínio moral de docentes e discentes universitários, levando-se em conta que nosso julgamento sobre dilemas sociomorais, mesmo sendo estes fictícios, estão fortemente inter-relacionados com o comportamento moral (Blasi, 1980, apud SPRINTHALL, 1993).

Dessa forma, o nosso objetivo foi avaliar o juízo moral de professores e estudantes universitários de três instituições educacionais, região metropolitana de Salvador.

A pesquisa bibliográfica efetuada, quanto a tal objeto de estudo, confirmou o caráter exploratório da pesquisa em função da ausência de estudos encontrados relativos aos docentes universitários.

Para melhor compreensão, transcreve-se abaixo o problema dessa investigação.

Professores de cursos universitários têm apresentado estágios modais de juízo moral acima dos estudantes?

A hipótese levantada é de que os professores universitários não apresentam estágios modais de juízo moral significativamente acima dos estudantes.

Os resultados obtidos, contidos nas Tabelas 1 e 2 (Capítulo 7), confirmam tal hipótese, já que o juízo moral dos professores das instituições pesquisadas não está *completamente* um estágio moral acima dos discentes, em razão da ausência daqueles no estágio V.

As Tabelas 1 e 2 também evidenciam que não há elevado índice de professores no estágio IV, embora haja predomínio de alunos no estágio III. Conclui-se que há elevado número de professores no estágio III (59% em média), em ambas as instituições, que manifestam raciocínios morais similares à média de 71% dos alunos de mesmo estágio. Na instituição pública estadual, por exemplo, o percentual de professores e alunos no estágio III foi exatamente o mesmo.

Diante do exposto, e em resposta à hipótese secundária de que a maior parte dos docentes “encontra-se” no nível moral convencional (estágio IV), com uma pequena minoria no nível pós-convencional (estágio V), os resultados indicam, em parte, a veracidade desse fato, já que os professores apresentaram estágio III ou IV que caracterizam o nível convencional. No entanto, distintamente do que se esperava, há elevado número de professores no estágio III, e há ausência de docentes no estágio V de nível pós-convencional, conforme dito anteriormente.

A existência de muitos docentes no estágio III e a ausência dos mesmos no estágio V é objeto no mínimo de reflexão, para não dizer de preocupação. Afinal, o estágio III caracteriza a moralidade do bom garoto, da aprovação social, do conformismo, do predomínio afetivo em detrimento das leis, do dever, da honra, da lealdade a um grupo ou à ordem social em vigor.

Já a ausência de raciocínios do estágio V indica a falta de atos investidos de autonomia tendo como base o respeito a si e à comunidade, por ter como embasamento princípios escritos como justiça, liberdade e igualdade. Nesta perspectiva, a lacuna quanto à inexistência de docentes no estágio V sugere, potencialmente, pouco comprometimento intrapessoal destes, pois o indivíduo demonstra uma autonomia embasada em regras e não em princípios. .

Diante da média modal de raciocínio moral dos docentes e discentes das instituições pesquisadas, conforme Tabelas 1 e 2, conclui-se, em resposta a uma das questões principais da pesquisa, que os atuais estágios de juízo moral dos docentes não favorecem significativamente que sejam provocados conflitos cognitivos-morais nos estudantes, essenciais ao desenvolvimento moral dos mesmos.

Conforme a revisão bibliográfica apresentada nos capítulos 3 e 4, a existência de um mediador que tenha um nível modal acima de seus discentes,

favorece que estes se sintam instigados, diante de dilemas morais, a desconstruir e construir raciocínios morais que solucionem de forma mais equânime e cuidadosa os conflitos sociomorais.

No que se refere ainda à hipótese secundária, quando pontua a existência de grande confluência entre **faixa etária** e juízo moral, conclui-se que há certa correlação, mas não plenamente significativa.

A tendência de aumento da média modal de estudantes entre 17 e 28 anos denuncia razoável correlação entre faixa etária e juízo moral. Todavia, após os 28 anos houve uma leve queda na média. Talvez tal queda seja decorrente de um processo educacional que não favoreceu à geração mais velha um desenvolvimento moral, ou mesmo de indivíduos que se cristalizaram em suas verdades morais.

Se assim for, a educação atual, distintamente de 30 anos atrás, ainda que de forma insuficiente, tem oportunizado mais o desenvolvimento moral dos estudantes.

A variável **gênero** estudada em relação ao estágio de juízo moral de docentes e discentes demonstrou, de acordo com as Tabelas 18, 19, 20, 21, 22 e 23, que não existe diferença significativa entre os gêneros.

Já as Tabelas 14, 15, 16 e 17, relativas à **assiduidade e não-assiduidade religiosa** ou **filosófico-espiritual**, de professores e alunos, não nos permitem concluir o poder da assiduidade sobre o desenvolvimento moral. Com efeito, talvez uma pesquisa longitudinal favoreça melhor perceber o poder de práticas religiosas sobre a moralidade humana.

De fato, acredito que o poder das religiões, especificamente, ocorre muito mais em relação aos indivíduos que se encontram no estágio II para se desenvolverem rumo ao estágio III do que em relação aos indivíduos do estágio IV com o fim de aprimorar seus raciocínios morais para o estágio V.

Em resposta à hipótese secundária, referente à relação entre juízo moral e **titulação**, as Tabelas 5, 6 e 7 mostram que não há diferenças significativas entre as titulações. Tais resultados confirmam pesquisas quando evidenciam ser o desenvolvimento cognitivo condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

Os dados obtidos também demonstraram que os professores doutores da instituição federal e particular, apresentaram médias modais do estágio III e IV similares à dos estudantes de ambos os estágios e das três instituições.

Tais resultados fogem à expectativa, pois os professores doutores são aqueles teoricamente mais gabaritados quanto a favorecer ambiente de discussão e reflexão em sala de aula, afinal, seu leque de conhecimento, produto da práxis educacional, favorece seu desenvolvimento não só cognitivo, mas também ético-moral.

Em função disso, buscamos refletir sobre as possíveis razões de tal questão. A princípio, buscamos respostas nas variáveis por nós estudadas, como a faixa etária, a religiosidade e o gênero; todavia, as mesmas não apresentaram explicações plausíveis.

O instrumento utilizado, convalidado no Brasil, foi aplicado nos alunos em sala de aula, salvo algumas raras exceções em que alguns poucos alunos do último semestre o levaram para casa e o trouxeram no dia seguinte. Entende-se que tais exceções não caracterizam um problema, pois a todos os professores foi dado o direito de levá-lo para suas residências, uma vez que o mesmo foi deixado num envelope fechado, com carta anexa, em seus escaninhos.

Quanto aos procedimentos de aplicação e interpretação dos dados, entende-se que foram aplicados de forma similar, pois os alunos foram esclarecidos em sala de aula sobre o questionário, bem como a maioria dos professores contatados pessoalmente e esclarecidos sobre o instrumento. Vale dizer que o próprio instrumento é autoexplicativo.

Assim, não foi perceptível nenhuma variável externa que tenha afetado a pesquisa ou a aplicação e tratamento dos dados.

Com efeito, diante do caráter exploratório desse estudo, pretende-se, através de novas pesquisas, aprofundar a análise das possíveis razões das médias modais dos doutores terem sido semelhantes às dos alunos.

Diante das discussões dos resultados e das conclusões aqui oferecidas, salientamos que não se esgotam as possibilidades de respostas ao problema apresentado nesta dissertação. Pretende-se, inclusive, com essa investigação científica, impulsionar o aprofundamento sobre o estudo da moralidade do docente e

discente universitário, conforme foi fundamentado nos capítulos deste trabalho.

Assim, se queremos uma sociedade menos corrupta, violenta ou voluptuosa, mais equilibrada, justa e perfeita, necessitamos de seres humanos que expressem, pelo seu sentir, pensar e agir, uma moral, ética e estética elevadas, e para tal se faz necessário que se invista em educação, em particular, principalmente, na formação do professor, em prol de seu desenvolvimento.

Ao analisarmos os níveis de desenvolvimento moral, elaboramos, após algumas reflexões, um quadro de desenvolvimento ideal de estudantes e professores durante o processo educacional, tendo em vista as potencialidades do ser humano. Em outras palavras, trata-se de um quadro em que os professores devem ter no mínimo um estágio modal acima de seus estudantes. Portanto, se assim for, é plenamente possível a um estudante, quando alcançar o pós-doutorado, expressar raciocínios morais típicos do estágio VI Kohlberguiano (ver Apêndice G).

Obviamente que nem todos teriam condições de alcançar tal nível ideal, pois não podemos perder de vista as diferenças biológicas, psicológicas, situacionais, culturais e sociais; mas, certamente, ainda desses se favoreceria de forma mais abreviada o desenvolvimento moral. Importa destacar, portanto, a necessidade de um maior desenvolvimento ético-moral de professores e, conseqüentemente, dos alunos. Nesse sentido a educação é o único caminho seguro para tal, ou melhor, para que todos os seres humanos alcancem a sua dignidade e, por assim ser, um verdadeiro sentido de vida.

As deficiências de juízo moral elevadas por parte dos professores confirmam a necessidade de uma educação integral ou de uma nova cultura universitária que contemple a estrutura física, psíquica e moral humana, ou seja, bio-psico-sócio-afetiva e, sobretudo, a espiritual no ensino, não só universitário, como sustenta a educação holística. Tal educação deve primar por despertar, manter e desenvolver a consciência, a inteligência e a ludicidade em prol de um senso real de cidadania.

Para tal, há programas sustentados por Kohlberg e outros estudiosos que favorecem o desenvolvimento do raciocínio moral através de discussões de dilemas morais, fictícios ou não, em sala de aula, como também pela participação democrática de professores, alunos, direção e funcionários nas decisões, conflitos e necessidades da instituição. Isso só vem corroborar o princípio da gestão

democrática da educação, que exige a participação de todos esses atores sociais na elaboração das diretrizes curriculares e no projeto pedagógico.

Não obstante isso, entendemos que o *autoconhecimento na formação do educador*¹⁰ se faz necessário ser estimulado, divulgado, fomentado de forma direta ou transversal na educação.

Em outras palavras, quem não tem ou expressa disciplina, esforço e responsabilidade para consigo, manifestará tais qualidades para com outrem? Eis o porquê parece ser necessário o autoconhecimento para a real formação da consciência do educador, pois assim poderá manifestar níveis cada vez mais elevados de consciência moral, ética e estética; caso contrário, muitos ditos educadores terão, como disse certo aluno informalmente, “muita ética e pouca moral”. O que ele estava a dizer é que muitos manifestam intelectivamente um comportamento ético caracterizado por pensamentos filosóficos ou reflexões sobre as ações humanas, mas não expressam, em suas atitudes posteriores, comportamento moral condizente com seus discursos. Portanto, há uma deficiência estética por não haver beleza nas ações. Em verdade, é sabido que quem não coloca em prática princípios éticos, não é levado a sério.

O autoconhecimento não pode, não deve e nem necessita ser apenas facultado ao ente humano quando este estiver doente com desequilíbrios físicos e psíquicos, através de psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos ou terapeutas alternativos. Deve, sim, ser formalmente favorecido dentro processo educacional em prol do despertar da consciência humana, faculdade esta essencial para a formação de um sujeito mais autorresponsável, mais comprometido, mais autoimplicado, ou seja, mais íntegro.

Como bem pontua Barreto (2005), talvez seja necessário, em prol da formação não só técnica, mas principalmente humana do futuro educador-profissional, a implantação e disseminação das disciplinas *Iniciação à Consciência*, no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; *Consciência*, no âmbito do Ensino Médio e *Conscienciologia* no Ensino Superior. Entende-se que tal proposta seja de grande e estimada valia à Ciência da

¹⁰ Importa evidenciar que a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, em 2000, instituiu na grade curricular do curso de Pedagogia a disciplina regular intitulada: *Autoconhecimento na formação do educador*.

Educação.

Nesse diapasão, a finalidade última do estudo da Consciência é a de facultar aptidões que favoreçam o Ser humano a compreender o valor real que reside em todas as coisas, sobretudo o valor significativo das relações humanas.

Vale registrar ainda que os resultados da implantação dessas disciplinas vêm atendendo a um apelo contemporâneo por uma educação integral e transdisciplinar de futuros cidadãos educadores, transcendendo a visão dual entre ciência e religião, a partir do estudo da Consciência.

Tais disciplinas enfatizam o processo de construção e despertar da Consciência, não apenas em níveis interpessoais (morais) e intrapessoais (éticos), mas também transpessoais (estéticos).

A psicologia humanista almejou a formação dessa consciência a partir do atendimento das necessidades básicas humanas em prol de atingir o Ser, ou melhor, a *autorrealização*, que não é estática, mas um estágio constante de aprimoramentos.

Por fim, podemos caracterizar que o processo de desenvolvimento do homem em um Ser Humano ou do professor num Educador se inicia, continuada e permanentemente, no *conhecimento*, eleva-se no *autoconhecimento* e se exalta na *autorrealização*.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADAMS, Henry B. Frases Famosas. Disponível em:
<<http://www.frasesfamosas.com.br/de/henry-adams.html>>. Acesso em: 20 de abril 2004.

AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira. **Psicologia aplicada à administração – globalização, pensamento complexo, teoria crítica e a questão ética nas organizações**. 3. ed. São Paulo: Excellus Editora, 2002.

AMÂNCIO, Renata Barreto. **O ônus da prova no processo civil**. 2003. 78. p. Monografia de Especialização em Direito Processual. Salvador, Universidade Federal da Bahia/Fundação Orlando Gomes, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028: resumos**. Rio de Janeiro, 1990. 4 p.

_____. **NBR 6023: Informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002. 4 p.

_____. **NBR 6027: Informação e documentação: sumário: apresentação**. Rio de Janeiro, 2003. 2 p.

BARRETO, Maribel. **O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação**. Salvador: Sathyarte, 2005a.

_____. **Teoria e Prática de uma Educação Integral**. Salvador: Sathyarte, 2005b (no prelo).

BARRETO, Maribel O, LEAL, R.S. **Educação centrada em valores humanos: um caminho para a consciência nas organizações e na gestão**. In: XXXVII Congresso Latinoamericano de Escolas de Administração, 2003, Lima – Peru. Anais...,2003.

BIAGGIO, Angela M. B. Adaptação Brasileira de uma Medida Objetiva de Julgamento Moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 43, n. 1 e 2 – Jan./Jun. Rio de Janeiro, 1991, p. 107 – 119.

_____. Estudo evolutivo sobre julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros. **Revista Interamericana de Psicologia**, v.10, 1976, p.71-81.

_____. Kohlberg e a comunidade justa ‘promovendo’ o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.10, n. 1, Porto Alegre, 1997, p. 47-69.

_____. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo, Moderna, 2002.

_____. Um estudo intercultural sobre julgamento moral: comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento moral de Kohlberg. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 27, Rio de Janeiro, 1975, p. 71 – 81.

BOLLNOW, Otto F. **Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BRANCO, Eustáquio Lagoeiro Castelo. **Professor e educador vivem em mundos diferentes?** Disponível em: <<http://www.eduquenet.net>>. Acesso em: 20 mar 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n 9394 de 20. dez de1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: DOU, 23, dez. 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CLARET, Martin. **Sócrates: “homem, conhece-te a ti próprio”**. Coleção Vidas e Pensamentos. São Paulo: Martin Claret, 1996.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DURKHEIM, Emile. **Sociologia, educação e moral**. Porto - Portugal: Rés, 1984.

FELTRAN, Regina C. S. e PAGOTTI, Antonio W. **Avaliação na educação superior**. Campinas: Papirus, 2002.

FOWLER, James W. **Estágios da Fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de seu sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Intinerários de Antígona: a questão da moralidade**. 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 2002.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIX (1923-1925). Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o Belo e Bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio Janeiro – RJ: Objetiva, 1999.

GENSLER, Harry. **Ethics: a contemporary introduction**. Routledge-Usa, 1998. (online) Disponível em http://critica.no.sapo.pt/fil_relacultural.html. Acesso em: 20 set. 2002. (Tradução de Paulo Ruas)

HEGEL, Georg W. F. **Estética: o belo artístico ou o ideal**. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Coleção os Pensadores).

KANT. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Coleção os Pensadores.

KEUNECKE, Cristina M.; BARDAGI, Marucia P. e BIAGGIO, Ângela M. B. **Desenvolvimento Moral em Estudantes de Ciências Jurídicas e Juizes de Direito. Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.7, n. 1, Porto Alegre, 1994, p. 15-28.

KOHLBERG, L. **Estágios Morais como uma hierarquia de formas de integração moral**. In: **Essays on Moral Development**. (v.1). San Francisco, Harper and Row, 1981. (Traduzido por Ângela Biaggio)

_____. **Minha Busca Pessoal pela Moralidade Universal**. In: BIAGGIO, Ângela M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo, Moderna, 2002a.

_____. **O Retorno do Estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral**. In: BIAGGIO, Ângela M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo, Moderna, 2002b.

KOLLER, S.H. e ZAMORA RAMIREZ, M.A.. **Estudo comparativo do julgamento moral entre universitários chilenos e brasileiros.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 1989, p. 4, 24-31.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** 3 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LAKATOS, Eva Maria de Andrade. **Metodologia científica.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: **Cadernos de Pesquisa/Núcleo de Filosofia e História da Educação.**- v.2, n.1 – Salvador: UFBA/FACED. Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, 1998.

LUKJANENKO, Maria de Fátima S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado.** Campinas, 1995. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, UNICAMP.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NEUMANN, Erich. **Psicologia profunda e nova ética.** São Paulo – SP: Edições Paulinas, 1991. Coleção amor e psique.

PALACIOS, Jésus. Introdução à Psicologia Evolutiva. In: COLL, César; PALACIOS, Jésus e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** v.1 Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 2 ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

REIS, Elizene; PAGOTTI, Sueli A. G e PAGOTTI, Antônio W. **A construção da moralidade: estudo exploratório em bancários, policiais e professores.** In Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro. Uberlândia, V.1, n.1,dez.1998.

TORRES, Clérison. **Autoconhecimento e a consciência moral, ética e estética: uma contribuição à formação de educadores.** Salvador, 2001. (Monografia de Especialização em Docência do Ensino Superior) – ABEC/UNIBA.

SANFELICE, Gustavo R. Nível de desenvolvimento do julgamento moral dos acadêmicos de educação física da Universidade Federal de Santa Maria/RS. In: **Revista da Educação Física UEM**. vol.13 n. 1, Santa Maria, 2002.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.

SPRINTHALL, Norman & SPRINTHALL, Richard C. **Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista**. Lisboa – Portugal: Editora McGraw-Hill, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

WILBER, Ken. **Transformações da consciência**. São Paulo: Cultrix, 1986.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de Reflexão Social (SROM)

ANEXO B – Gabarito de Avaliação do SROM

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL (SR0M)

(GIBBS e BIAGGIO, 87).

INSTRUÇÕES¹¹:

Neste conjunto há dois problemas sociais com questões para você responder. *Nós* estamos fazendo essas perguntas, não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas também para entender *por que* você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas as perguntas.

Data: _____ Cargo/Função: _____

Curso que Leciona ou Estuda (Semestre): _____

Estado Civil: _____ Idade: _____ Sexo: Masc. () Fem. ()

Titulação:

Graduando () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor ()

Pós-doutorado ()

É praticante *assíduo* de alguma filosofia religiosa ou religião? Sim () Não ()

Qual? _____

PROBLEMA 1

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.

O marido da mulher doente, João, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto". Então, a única maneira para João conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

João se defronta com um problema. Ele deveria ajudar sua mulher e salvar sua vida. Mas, por outro lado, a única maneira que ele tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

1a. Até que ponto é importante um marido roubar para salvar sua mulher mesmo se ele não estiver certo de que isto é a melhor coisa a fazer?

- a. muito importante b. importante c. não é importante

1b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que um marido faça isso. Que razão você daria? Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Se você não entender uma frase, não deverá assinalá-la como próxima da razão que você daria.

- a. porque é a mulher dele, e ela disse a ele para fazer isso, então ele deve fazer o que ela diz.
b. porque ele se casou com ela e se ele não quer ajudá-la, para que casou com ela, afinal de contas?

¹¹ Os acréscimos quanto a dados pessoais é nota de Miguel Bordas e Clérison Torres, e não de Gibbs e BIAGGIO.

- c. porque eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
 d. porque se espera que um marido ajude sua mulher na doença e na saúde.
 e. porque ele não pode reconhecê-la sem aceitação.
 f. porque ele aceitou uma responsabilidade como seu marido.
2. E se a pessoa que está à morte não for a esposa de João, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude)? Deveria João:
- a. roubar b. não roubar c. não sei ao certo
- 2a. Qual a importância de se fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?
- a. muito importante b. importante c. não importante
- 2b. Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria, pela qual é importante fazer isso.
- a. porque seu amigo pode ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor ao amigo, se você quer que seu amigo o ajude no futuro.
 b. porque uma amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
 c. porque é o seu amigo, que poderia ser uma pessoa importante.
 d. porque você se sente íntimo de seu amigo, e esperaria que seu amigo o ajudasse.
 e. porque você e seu amigo podem ter estabelecido amizade profunda um com o outro.
 f. porque o primeiro requisito da afiliação é uma relação.
- 3a. E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo o que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?
- a. muito importante b. importante c. não importante
- 3b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?
- a. porque você sempre deve ser bonzinho e simpático.
 b. porque a vida é a pré-condição para a existência.
 c. porque o estranho precisa do remédio, e qualquer pessoa quer viver.
 d. porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
 e. porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
 f. porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.
- 4b. Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?
- a. porque o estranho também teria uma chance de viver e poderia salvar sua vida um dia.
 b. porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas propriedades.
 c. porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
 d. porque o contrato de vida ultrapassa o de morte.
 e. porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
 f. porque se fosse você que estivesse morrendo e um estranho não o ajudasse, você se sentiria muito mal.
5. E se o farmacêutico quiser que João pague o que o remédio custa para ser feito e João não puder pagar nem isso? Deveria João:
- a. roubar b. não roubar c. não sei ao certo
- 5a. Até que ponto é importante que as Pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?
- a. muito importante b. importante c. não importante
- 5b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?
- a. porque roubar é errado, e você vai para a cadeia.
 b. porque é egoísmo e falta de coração roubar dos outros.
 c. porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
 d. porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
 e. porque viver em sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
 f. porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.
6. Até que ponto é importante as pessoas obedecerem à lei?
- a. muito importante b. importante c. não importante
- 6b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer à lei, qual a razão que está

- mais próxima da que você daria?
- porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo, e não sobraria nada.
 - porque violar a lei criaria uma hierarquia.
 - porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
 - porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
 - porque as leis tornam possível a existência da sociedade, e de outra forma o sistema se destruiria.
 - porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.
7. E se João realmente roubar o remédio? Sua mulher de fato melhora, mas a polícia prende João e o leva a julgamento. Deveria o juiz:
- condenar João à prisão
 - deixá-lo livre
 - não sei ao certo
- 7a. Até que ponto é importante os juízes não serem "durões" com pessoas como João?
- muito importante
 - importante
 - não importante
- 7b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes não sejam "durões" com pessoas como João. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- porque ela é sua mulher, e ela disse a ele para fazer isso, então ele fez.
 - porque o juiz deveria entender que o marido agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dela.
 - porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser a de preservar a vida humana.
 - porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
 - porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
 - porque o fundamento para a convicção pessoal transcende a vida.
8. E se João disser ao juiz que ele apenas fez o que sua cons. ciência mandou? Deveria o juiz:
- condenar João à prisão
 - deixar João livre
 - não sei ao certo
- 8a. Até que ponto é importante os juízes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com sua consciência?
- muito importante
 - importante
 - não importante
- 8b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juízes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria?
- porque ele não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
 - porque a consciência é predicada sobre a leniência.
 - porque sua consciência mandou-o fazer isso, logo ele tinha que fazê-lo.
 - porque, nesse caso, a consciência do marido pode estar de acordo com a moralidade comum.
 - porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
 - porque de outra forma ele não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dela e não o fizera.
- 9b. Digamos que, ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com sua consciência. Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
 - porque a natureza subjetiva da consciência é uma razão pela qual deve haver leis-padrão.
 - porque você deveria saber lidar com sua consciência.
 - porque a consciência não está sempre certa, você perderia ter uma mente distorcida.
 - porque embora João estivesse certo em afirmar a vida como um direito prioritário, ele deve ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
 - porque a consciência não pode ser considerada igual à crença.
10. E se a mulher de João não tivesse câncer? Se ela estivesse apenas um pouco doente e João roubasse o remédio para deixá-la a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:
- condenar João à prisão
 - deixá-lo livre
 - não sei ao certo
- 10a. Até que ponto é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei?
- muito importante
 - importante
 - não importante
- 10b. Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei. Que razão você daria?
- porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
 - porque a pessoa deve ter sabido que o que ele fez era errado.

- c. porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
- d. porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
- e. porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
- f. porque a pessoa roubou uma coisa, e roubar é errado.

PROBLEMA 2

José é um menino de 14 anos que muito quer ir acampar. Seu pai prometeu que ele poderia ir, se economizasse do dinheiro dele. Então, José trabalhou muito empacotando compras no supermercado e economizou 300 cruzados, que era mais ou menos o que custaria para ir para o acampamento e sobrava um pouquinho. Mas pouco antes do dia do acampamento seu pai mudou de idéia. Alguns amigos de seu pai resolveram fazer uma pescaria e o pai de José não tinha o dinheiro necessário para ir pescar. Assim, ele disse ao José para lhe dar o dinheiro. José não queria desistir do acampamento, assim ele pensa em recusar o dinheiro a seu pai.

José tem um problema: seu pai prometeu que ele poderia ir ao acampamento se ele ganhasse .0 dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de José ir acampar seria desobedecendo a seu pai e não o ajudando. O que José deveria fazer?

- a. deveria recusar
- b. não deveria recusar
- c. não sei ao certo

Por que? _____

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste e em outros problemas, especialmente por que você acha que estas coisas são importantes.

1. Qual o grau de importância de os pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?
 - a. muito importante
 - b. importante
 - c. não importante
- 1b. Digamos que você tivesse *uma razão pela qual é importante* que, OS PAIS façam isto. Que razão que você daria.
 - a. porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
 - b. porque os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.
 - c. porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
 - d. porque se os pais agirem egoisticamente, os filhos penderiam perder a confiança neles.
 - e. porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
 - f. porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.
- 2b. E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria?
 - a. porque seu amigo pode ter feito favores para você, e você precisa de amigos.
 - b. porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.
 - c. porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
 - d. porque a afiliação é a essência da amizade.
 - e. porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
 - f. porque cumprir um promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.
- 3b. E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* cumprir uma promessa a um estranho? Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria.
 - a. porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é um "enrolador".
 - b. porque assim ficaria orgulhoso.
 - c. porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
 - d. porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
 - e. porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
 - f. porque não há interação sem afiliação.
4. E se o pai de José tivesse prometido que ele poderia ficar com o dinheiro? José deveria:
 - a. recusar
 - b. não recusar
 - c. não sei ao certo
- 4a. Qual o grau de importância de os pais deixarem seus filhos ficarem com dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que eles poderiam ficar com este dinheiro?
 - a. muito importante
 - b. importante
 - c. não importante

- 4b. Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- a. porque o filho trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dele e ele pode fazer o que quiser com o dinheiro.
 - b. porque sem o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.
 - c. porque depois de tanto sacrifício o filho merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
 - d. porque os direitos morais do filho são iguais aos dos pais.
 - e. porque se lhe tirarem o dinheiro, o filho pode chorar.
 - f. porque o filho aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.
- 5b. Digamos que você tivesse que dar *uma segunda razão pela qual é importante* que os pais deixem os filhos ficar com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais não prometeram que eles poderiam ficar. Qual a *segunda razão* que você daria?
- a. porque o filho ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
 - b. porque sem dinheiro o filho não pode se divertir.
 - c. porque os direitos dos filhos são equivalentes às promessas.
 - d. porque daquela maneira o filho pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
 - e. porque daquela maneira o filho pode desenvolver um senso de auto-suficiência e responsabilidade.
 - f. porque se não fosse assim, o filho poderia se tornar preguiçoso e egoisticamente tirar coisas de outros.
6. E se o pai precisar do dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir a uma pescaria. José deveria:
- a. recusar
 - b. não recusar
 - c. não sei ao certo
- 6a. Qual o grau de importância de os filhos ajudarem a seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não poderão fazer algo que eles querem?
- a. muito importante
 - b. importante
 - c. não importante
- 6b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- a. porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
 - b. porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
 - c. porque as relações filiais transcendem a família.
 - d. porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
 - e. porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificaram por eles.
 - f. porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

ANEXO B

GABARITO DE AVALIAÇÃO DO SROM

1	a 1 b 2 c 5 d 3 e PS f 4
2	a 2 b 4 c 1 d 3 e 5 f PS
3	a 1 b PS c 2 d 5 e 4 f 3
4	a 2 b 1 c 4 d PS e 5 f 3
5	a 1 b 3 c 2 d PS e 4 f 5
6	a 2 b PS c 5 d 1 e 4 f 3
7	a 1 b 3 c 5 d 2 e 4 f PS
8	a 2 b PS c 1 d 4 e 5 f 3
9	a 1 b 4 c 2 d 3 e 5 f PS
10	a 2 b 3 c 4 d PS e 5 f 1

Problema 1

1	a 1 b 2 c 5 d 3 e PS f 4
2	a 2 b 4 c 1 d PS e 3 f 5
3	a 1 b 3 c 2 d 4 e 5 f PS
4	a 2 b PS c 3 d 5 e 1 f 4
5	a 1 b 2 c PS d 5 e 4 f 3
6	a 2 b 5 c PS d 1 e 3 f 4

Problema 2

APÊNDICES

- APÊNDICE A** – Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da IES Federal e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE B** – Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da IES Estadual e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE C** – Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da IES Particular e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE D** – Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da IES Federal e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE E** – Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da IES Estadual e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE F** – Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da IES Federal e sua respectiva relação com os estágios morais.
- APÊNDICE G** – Tabela referente ao Desenvolvimento Moral Ideal de estudantes e professores, em suas respectivas faixas etárias, no decorrer da vida educacional.

APÊNDICE A

Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da IES Federal e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S			
	I I I		I V	
	N° de Participantes	% quanto ao estágio	N° de Participantes	% quanto ao estágio
CASADOS	3	37,5%	1	12,5%
SOLTEIROS	3	37,5%	4	50%
SEPARADOS	1	12,5%	1	12,5%
DIVORCIADOS	-	-	1	12,5%
VIÚVOS	1	12,5%	1	12,5%

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE B

Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da IES Estadual e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S			
	III		IV	
	Nº de Participantes	% quanto ao estágio	Nº de Participantes	% quanto ao estágio
CASADOS	3	75%	1	100%
SOLTEIROS	1	25%	-	-

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE C

Tabela de classificação do Estado Civil dos professores da FTC e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S			
	III		IV	
	Nº de Participantes	% quanto ao estágio	Nº de Participantes	% quanto ao estágio
CASADOS	6	67%	7	63,7%
SOLTEIROS	2	22%	3	27,3%
DIVORCIADOS	1	11%	1	9%

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE D

Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da Ufba e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S					
	II		III		IV	
	N° Particip.	% quanto ao estágio	N° Particip.	% quanto ao estágio	N° Particip.	% quanto ao estágio
CASADOS	1	16,7%	21	19,6%	8	18,2%
SOLTEIROS	5	83,3%	86	80,4%	36	81,9%

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE E

Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da Rede Uneb de Camaçari e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S					
	II		III		IV	
	Nº Particip.	% quanto ao estágio	Nº Particip.	% quanto ao estágio	Nº Particip.	% quanto ao estágio
CASADOS	6	60%	43	66%	8	66,7%
SOLTEIROS	4	40%	11	17%	3	25%
SEPARADOS	-	-	1	1,5%	1	8,3
DIVORCIADOS	-	-	6	9,3%	-	-
VIÚVOS	-	-	4	6,2%	-	-

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE F

Tabela de classificação do Estado Civil dos *estudantes* da FTC e sua respectiva relação com os estágios morais.

	E S T Á G I O S					
	II		III		IV	
	Nº Particip.	% quanto ao estágio	Nº Particip.	% quanto ao estágio	Nº Particip.	% quanto ao estágio
CASADOS	4	9,3%	15	12%	5	24%
SOLTEIROS	39	90,7%	110	87%	16	76%
SEPARADOS	-	-	1	1	-	-

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

APÊNDICE G

Tabela referente ao Desenvolvimento Moral Ideal de estudantes e professores, em suas respectivas faixas etárias, no decorrer da vida educacional.

Faixa etária/ tempo	ESTUDANTE	PROFESSOR
	ESCOLARIDADE x ESTÁGIO	ESTÁGIO MORAL
0 – 10 anos	Ed. Infantil e 1ª a 4ª série	III
	I e II	
11 – 17 anos	5ª a 8ª série e 1º ao 3º ano	IV
	III	
18 – 22 anos	Graduação (3º grau)	IV e V
	III e IV	
22 – 23 anos	Especialização	V
	IV	
24 – 25 anos	Mestrado	V e VI
	IV e V	
26 – 29 anos	Doutorado	VI
	V e VI	
29 – 30 anos	Pós-Doutorado	VI e VII
	VI	
30 anos em diante	Vida	VII
	VI e VII	

Fonte: Pesquisa Direta, 2005.

Clérisson Torres

clerissontorres@gmail.com