

---

**Centro Universitário São Camilo**  
**Doutorado em Bioética**

**Adriana Aparecida de Faria Lima**

**INTERFERÊNCIA DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR  
PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO ÉTICO: UM ESTUDO DE  
CASO**

**São Paulo**  
**2014**

---

**ADRIANA APARECIDA DE FARIA LIMA**

**INTERFERÊNCIA DA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR  
PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO ÉTICO: UM ESTUDO DE  
CASO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, orientado pelo Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos e co-orientado pela Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Bioética.

**São Paulo**

**2014**

---

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Padre Inocente Radrizzani**

Lima, Adriana Aparecida de Faria

Interferência da formação no ensino superior para o desenvolvimento do sujeito ético: um estudo de caso / Adriana Aparecida de Faria Lima. -- São Paulo : Centro Universitário São Camilo, 2014.  
203 p.

Orientação de Márcio Fabri dos Anjos e Ana Maria Lombardi Daibem

Tese de Doutorado em Bioética, Centro Universitário São Camilo, 2014.

1. Bioética. 2. Ensino superior – avaliação. 3. Formação do indivíduo. 4. Ética - educação. I. Anjos, Márcio Fabri dos. II. Daibem, Ana Maria Lombardi. III. Centro Universitário São Camilo IV. Título

CDD: 179.1

---

## DEDICATÓRIA

*Dedico essa tese a todos os educadores que se encontram angustiados, preocupados, incomodados com o ensino de Ética, Moral, Valores ou Bioética pelo qual cada um é responsável. A vocês, educadores, que, apesar dos desafios, acreditam que a educação é o melhor meio para a formação de cidadãos e cidadãs, dedicando-se a construir um mundo onde a solidariedade e a liberdade caminham lado a lado.*

---

## AGRADECIMENTOS

**Aos estimados estudantes que participaram dessa pesquisa,** meus agradecimentos, pois foi a partir das vozes de vocês, expressa nos resultados, que tivemos a oportunidade de refletir e pensar em um ensino que possibilite auxiliar efetivamente o desenvolvimento ético de futuros enfermeiros.

**Aos estudantes** com os quais tive a oportunidade de interagir durante o processo de ensino aprendido em sala de aula, nos corredores, na praça de alimentação, nos campus de estágio, vocês foram a minha fonte inspiradora, me provocaram inquietações, indignações, satisfações, alegrias e a certeza que o professor que se importa com o que faz pode fazer melhor. Meu muito obrigada.

**À minha filha, querida, Amanda,** te admiro muito. Obrigada por me acolher em diversos momentos, eu precisava mesmo de colo. Sua sensibilidade me deixa tão orgulhosa, pois, apesar de se auto afirmar como racionalista percebo que é profundamente sensível. Ainda, tivemos a oportunidade de compartilhar a arte de pesquisar, você construindo a iniciação científica e eu a tese.

À Isolete, **querida mãe,** você me perguntou o que iria falar de você nesse trabalho, pois quando fiz a dissertação referenciei sua vivência diante do processo de morte do Vô e da Tia Lú, e nossas reflexões sobre o processo da perda. Lembra que te respondi, que nesse trabalho não ia falar de você? Minha resposta estava errada, pois, vi uma mulher, aos 60 anos, manifestando sua vontade de ter um computador para ter a autonomia em buscar informações e conhecer coisas por meio da internet, queria estar 'conectada'. Quando você ganhou o seu primeiro computador não sabia nem ligá-lo, agora descobriu coisas que nem imaginava que existiam. Você está sempre em busca, sempre se superando, agora quer se relacionar pelo facebook... o céu é o limite... É lindo ver você descobrindo e se redescobrando nesse processo. Sua vontade de aprender e sua determinação estão nesse estudo. Você me inspira, sempre.

**Ao querido pai,** Orlando, o seu jeito calado me ensina, você tem a capacidade de estar presente sem dizer ao menos uma única palavra, isso é lindo. Sempre companheiro, sensível e carinhoso, me sinto muito amada. Obrigada.

Aguinaldo, **estimado marido,** companheiro e parceiro. Você é muito importante na minha vida, como se diz: "ninguém se faz sozinho", é verdade. Em vários momentos de nossa vida você sempre me incentivou a ir além, fazendo com que eu acreditasse em mim e me mostrando novos caminhos. Obrigada pela paciência.

**Queridos Familiares,** agradeço a torcida e o carinho.

**Luciane Lúcio Pereira,** Lú, minha mãe acadêmica, você é uma das pessoas responsáveis pela minha trajetória profissional. Você me apresentou à Bioética. Em 1997, em sua aula de bioética, me provocou a decidir quais seriam as pessoas que

---

*iria salvar frente à explosão de uma bomba atômica, eu fique indignada em ter que decidir quem iria viver ou morrer, lembro que sai da aula revoltada e busquei elaborar uma série de argumentos que justificassem meus valores. Que brilhante, você conseguiu conduzir um processo de ensino em Bioética sem impor “verdades”. Como minha mãe acadêmica me orientou na elaboração do TCC (na graduação), da monografia (pós-graduação), da dissertação (mestrado) e agora me acompanha mesmo que distante, na tese. Lú, você me faz melhor pessoa e profissional. É incrível como sempre aprendo com você.*

**Márcio Fabri**, Querido orientador, lhe tenho muito carinho e admiração. Após os nossos encontros de orientação, pensava “como ele é inteligente” será que consigo acompanhar seu pensamento? É bonito de se ver o quanto você respeita as pessoas e usa sua inteligência para compreender o mundo e para transformá-lo, isso é lindo.

**Ana Maria Daibem**, orientadora querida, foi muito bom te conhecer, nas oportunidades que tivemos de convivência eu descobri uma profissional admirável, que faz educação com amor. Aprendi muito com você e adorei ouvir suas histórias com educadora, preocupada com o humano e não somente com processos e planos de aula.

**Patricia Bataglia**, meus sinceros agradecimentos. Sua disponibilidade, simplicidade, desprendimento, me cativou. Abriu sua casa para me orientar, muito acolhedora. Lhe admiro, pois tem grande conhecimento, mas em nenhum momento afirmou isso, me deixou fazer o meu processo de compreensão, sempre respondendo às minhas dúvidas e me apontando caminhos. Desejo que possamos trabalhar juntas na construção de processos educacionais para o desenvolvimento moral que tenham impacto na vida das pessoas, na construção de um mundo melhor.

**Querida Maricé**, obrigada pelas palavras de incentivo e apoio, você me inspira a ser uma pessoa melhor. Admiro o amor que tem pelo que faz.

**Queridas amigas**, Paola e Maria Inês, compartilhamos muitas angústias no processo de elaboração de nossas teses e em nossa profissão. É muito bom ter um ombro amigo. Obrigada.

**Adriana Rodrigues**, obrigada por discutir comigo, lá no começo da elaboração da tese, isso me estimulou. Saudades.

**Pe. Christian**, muito obrigada. Provavelmente, não irá se lembrar, mas foi você que assinou minha bolsa de estudos no Centro Universitário São Camilo em 1997, quando ingressei na instituição como graduanda em enfermagem. Sou muito grata por ter me dado à oportunidade de estudar (desde a graduação até a pós-graduação). Agradeço a oportunidade por estar trabalhando há 13 anos junto com o senhor e ter presenciado sua autenticidade e espontaneidade.

---

**Pe. Léo Pessini**, obrigada pelo incentivo e atenção. Sua capacidade de articulação e de congregar pessoas de tendências divergentes, é espetacular. Um exemplo, que cabe a todo Bioeticista.

Agradeço **às professoras**: Elizabeth Chapina, Maria Cristina Melo, Lizabete, Ana Paula Guaresch, Luciane Manásia por terem permitido que eu entrasse em sua sala de aula para a coleta de dados.

Agradeço, à **Patrícia Stevanato**, por ser companheira nas atividades do Comitê de Ética em Pesquisa, me dando suporte e me apoiando a concluir a tese.

Aos **colegas docentes**, agradeço as palavras de incentivo e apoio.

Ao prof. **George Lind**, por ter me ensinado um novo método de ensino em ética e por me possibilitar acessar seus estudos.

**Rosana Cardone**, obrigada pela dedicação e compromisso em melhorar a redação do texto.

**Jimmy, Ihe agradeço** pelas orientações durante as análises e reanálise estatísticas.

Agradeço a **Rosana Drigo e Carla Nagahama**, pelo auxílio na busca pelas referências bibliográficas.

**Agradeço a Deus**, que é pai e mãe; por permitir que pessoas como essas façam parte de minha vida. Sou abençoada, pela vida, família, amigos e comunidade na qual vivo. Obrigada.

---

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire)*

---

LIMA, Adriana Aparecida de Faria. **Interferência da formação no ensino superior para o desenvolvimento do Sujeito Ético: um estudo de caso**. 2014. 203f. (Tese em Bioética) – Centro Universitário São Camilo, 2014.

A formação universitária, para além da instrumentalização técnica, necessita comprometer-se em oportunizar atividades pedagógicas para o desenvolvimento de sujeitos éticos. Este estudo tem por objetivo identificar qual é a contribuição do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, conforme parecer consubstanciado N. 220.500. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na cidade de São Paulo. O estudo de caso foi constituído por uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de enfermagem e uma investigação exploratória e descritiva com abordagem quantitativa junto aos estudantes de enfermagem no início, no meio e ao final do curso. Após obtenção do consentimento, os estudantes responderam a três questionários, que foram tratados por meio da análise estatística descritiva e inferencial. Obteve-se como resultado a participação de 152 estudantes de enfermagem, sendo que 50 estudantes estavam cursando o primeiro semestre (início do curso), 32 estavam no quarto semestre (meio do curso) e 70 no sétimo semestre (final do curso). A amostra foi constituída por estudantes do curso de enfermagem do sexo feminino (92%), com faixa etária de 21 a 25 anos (36,2%), sendo que 58,3% cursavam o período noturno, 66,5% eram trabalhadores e a maioria 47,6% eram trabalhadores na área da saúde, seguido por 24,1% que faziam estágio remunerado na área da saúde. Por meio do Questionário Ensino Superior: Ambiente Educacional – *ORIGIN/u*, evidenciou-se que a maioria dos estudantes percebe no ambiente acadêmico baixa frequência de oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, nas atividades semicurriculares e extracurriculares. O estágio foi um dos componentes curriculares que mais propiciou o desenvolvimento do estudante para assumir responsabilidade e reflexão dirigida. Já por meio do Teste do Juízo Moral estendido (*MJT-xt*), identificou-se um índice médio de competência moral dos estudantes de enfermagem com um escore C de 11,14 pontos. Observou-se que, no decorrer do processo de formação no ensino superior, o estudante apresentou uma regressão na competência moral no 7º semestre (9,45) em comparação com o 4º semestre (12,88) de (-3,43) pontos e uma estagnação na competência entre o 1º semestre (12,39) e o 4º semestre (12,88). Infere-se que os baixos índices da competência moral do estudante são decorrentes de um ambiente educacional não favorável, pois não oportunizou ao estudante assumir responsabilidade e reflexão dirigida. Assim, conclui-se que o ambiente educacional não é favorável para o desenvolvimento da competência moral. Observa-se, ainda, que a disciplina de bioética não contribuiu para o desenvolvimento da competência moral do estudante. Por meio do Questionário de Perfis de valores (QPV), identificou-se o predomínio do tipo motivacional: poder (57,3%), seguido por tradição (50,4%), realização (46,7%). Os menores índices foram de benevolência (32,2%), universalismo (32,2%) e autodeterminação (30,2%). Por fim, concluiu-se, por meio desse estudo de caso, que o processo de formação do enfermeiro na graduação do ensino superior não contribui, substancialmente, para desenvolvimento do sujeito ético.

**Palavras chave:** Bioética. Ensino superior – avaliação. Formação do indivíduo. Ética - educação.

---

LIMA, Adriana Aparecida de Faria. **Interference in higher education's formation for the development of the Ethical Person: a case study**. 2014. 203f. (Doctor's degree) - Centro Universitário São Camilo, 2014.

The university education beyond providing technical skills needs to make a commitment to create opportunities through pedagogical activities which allows the development of an ethical person. The objective of this study is to identify the contribution of the teaching-learning process for the development of an ethical person in higher education. The project was approved by the Research Ethics Committee of the proponent institution according to the document N.220.500. It is a case study from a Higher Education Institution (HEI) classified as private in the city of São Paulo. The case study was constructed from a documentary analysis of the Political-Pedagogic Project of the nursing course and an exploratory and descriptive investigation with a quantitative approach carried out with nursing students who were either at the start, in the middle of or at the end of the course. After obtaining their consent the students answered the questionnaires and the data was analyzed using descriptive and inferential statistics. As a result 152 nursing students took part, of these 50 students were attending the first semester (beginning of the course), 32 were attending the fourth semester (middle of the course) and 70 were in the seventh semester (end of the course). The sample was consisted of females (92%) aged 21 to 25 years (36,2%) and of these 58,3% were attending the course at night time, 66,5% had jobs and the majority 44,6% had jobs in the area of health, followed by 24,1% who had a paid job as trainees in the area of health. Through the Higher Education Educational Questionnaire – *ORIGIN/u* it became evident that most of the students realizes in the academic environment low frequency of role-taking opportunities and guided reflection opportunities in syllabus-related and extracurricular activities. Practice was one of the curricular components which favored the students' development for role-taking and guided reflection. Now, in the extended Moral Judgment Test (MJT-xt) an average index was identified for nursing students moral competence with an Score C of 11,14 points. It was noted that during the education process in higher education the student of the 7<sup>th</sup> semester showed a regression of moral competence (9,45) compared to the student of the 4<sup>th</sup> semester (12,88) of (-3,43) points and a stagnation of moral competence between the 1<sup>st</sup> semester (12,93) and the 4<sup>th</sup> semester (12,88). It can be inferred that the students moral competence low indexes stems from a non favorable educational environment, as it did not give the student the opportunity for role-taking and guided reflection. Plus it can be observed that the discipline of bioethics did not contribute to the development of the student moral competence. Through the Portrait Values Questionnaire (PVQ) the predominance of the motivational type was identified: power (57,3%) followed by tradition (50,4%), achievement (46,7%) and the lower indexes were benevolence (32,2%), universalism (32,2%) and self direction (30,2%). Finally, the conclusion of this case study is that the nurse's formation process during higher education does not contribute substantially for the development of an ethical person.

**Keywords:** Bioethics. Education, Higher – evaluation, Individual's formation. Ethics - education.

---

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição do número de horas de atividades curriculares teóricas e práticas .....	99
Tabela 2 - Distribuição número de hora aula por áreas do saber do curso de enfermagem .....	101
Tabela 3 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por sexo .....	104
Tabela 4 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por faixa etária .....	104
Tabela 5 - Caracterização da população estudada segundo o período do curso de enfermagem .....	105
Tabela 6 - Caracterização da população estudada segundo o tipo de escolaridade .....	105
Tabela 7 - Caracterização da população estudada segundo a realização de uma segunda graduação .....	105
Tabela 8 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício .....	106
Tabela 9 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício .....	106
Tabela 10 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício, por semestre do curso, p-valor .....	106
Tabela 11 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por tempo de trabalho .....	106
Tabela 12 - Caracterização da população estudada segundo a área de trabalho .....	107
Tabela 13 - Caracterização da população estudada segundo a escolaridade da mãe .....	107
Tabela 14 - Caracterização da população estudada segundo a escolaridade do pai .....	108
Tabela 15 - Análise descritiva com a média do índice da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida .....	109
Tabela 16 – Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e	

---

Reflexão dirigida.....	110
Tabela 17 - P-valores entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida .....	111
Tabela 18 - Correlação dos escores total da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida .....	111
Tabela 19 - Análise descritiva do escore total e parcial da oportunidade de Assunção de Responsabilidade .....	112
Tabela 20 - Análise descritiva do escore total e parcial da oportunidade de Reflexão dirigida.....	113
Tabela 21 - Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Assunção de Responsabilidade .....	113
Tabela 22 - Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Reflexão dirigida .....	114
Tabela 23 – P-valores entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida .....	114
Tabela 24 - Correlação dos escores total e parcial da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida .....	115
Tabela 25 - Descrição da média total da oportunidade de assunção de responsabilidade frente à média de reflexão dirigida .....	116
Tabela 26 – Intervalo da diferença considerável entre as médias da oportunidade de assunção de responsabilidade .....	116
Tabela 27 - Diferença entre as médias da oportunidade de assunção de responsabilidade (RT) .....	118
Tabela 28 – Intervalo da diferença considerável entre as médias da oportunidade de reflexão dirigida (GR) .....	118
Tabela 29 - Diferença entre as médias da oportunidade de Reflexão Dirigida..	119
Tabela 30 - Análise descritiva do Escore C (Competência moral) .....	123
Tabela 31 - Correlação entre os Escores C ( Competência moral ) .....	123
Tabela 32 - Comparação entre o P-valor do Escore C (Competência moral) entre os semestres do curso de enfermagem .....	124
Tabela 33 - Índices de Competência Moral por semestre ( <i>Escore C</i> ) .....	124
Tabela 34 - Diferença absoluta entre os Índices de Competência Moral ( <i>Escore C</i> ) .....	125

---

Tabela 35 - Índice da Competência Moral (Escore C) .....	125
Tabela 36 - Relação entre o índice de competência moral dos semestres do curso enfermagem .....	126
Tabela 37 - Relação entre o p-valor do índice da competência moral com os semestres do curso enfermagem .....	127
Tabela 38 - Índice de preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral .....	127
Tabela 39 - Relação entre índice de preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral com índice da competência moral .....	127
Tabela 40 - Correlação entre os índice de preferência de tipo de raciocínio (Estágios) do desenvolvimento Moral com a competência moral .....	128
Tabela 41 - Correlação entre a competência moral (Escore C Total) com as variáveis da assunção de responsabilidade (RT) e reflexão dirigida(GR) .....	129
Tabela 42 - Comparação entre os domínios dos tipos motivacionais.....	134
Tabela 43 - P-valores dos domínios dos tipos motivacionais .....	134
Tabela 44 - Comparação entre os domínios dos tipos motivacionais por semestre, segundo o p-valor .....	135
Tabela 45 - P-valores dos domínios dos tipos motivacionais por semestre ...	136
Tabela 46 - Prevalência das dimensões com os tipos motivacionais .....	137
Tabela 47 - Descrição dos domínios das dimensões dos tipos Motivacionais..	137
Tabela 48 - Comparação das dimensões dos tipos motivacionais .....	137
Tabela 49 - P-valores dos domínios das dimensões dos tipos motivacionais.	138
Tabela 50 - Comparação dos domínios das dimensões dos tipos motivacionais por semestre, segundo o p-valor .....	138
Tabela 51 - P-valores dos domínios das dimensões dos tipos motivacionais por semestre .....	139
Tabela 52 - Descrição dos tipos motivacionais segundo interesses individuais e coletivos .....	140
Tabela 53 - Comparação entre os domínios do tipo motivacional adjacente, segundo o p-valor .....	142
Tabela 54 - P-valores dos domínios do tipo motivacional adjacente .....	142
Tabela 55 - Comparação por semestres entre os domínios do tipo motivacional adjacente, segundo o p-valor .....	143

---

Tabela 56 - P-valores por semestres entre os domínios do tipo motivacional adjacente .....	144
Tabela 57 - Correlação entre os tipos motivacionais e a competência moral (Escore C Total) .....	145
Tabela 58 - Correlação entre as dimensões dos tipos motivacionais e a competência moral (Escore C Total) .....	146
Tabela 59 - Correlação entre os tipos motivacionais e preferência de tipo de raciocínio (Estágios) do desenvolvimento Moral .....	146
Tabela 60 - Correlação entre os tipos motivacionais e a oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida .....	147

---

## SUMÁRIO

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Lista de tabelas	
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Justificativa .....	20
1.2 Problema de Pesquisa .....	20
1.3 Hipótese .....	21
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>22</b>
2.1 Objetivo geral .....	22
2.2 Objetivo específico .....	22
<b>3 PLATAFORMA TEÓRICA .....</b>	<b>23</b>
3.1 Elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem: o ambiente, o conteúdo e os interlocutores .....	23
3.2 Da moral ao desenvolvimento moral .....	45
3.3 Desenvolvimento dos valores humanos .....	65
3.4 Desenvolvimento do Sujeito Ético .....	68
<b>4 MÉTODO .....</b>	
4.1 Tipo de Pesquisa .....	72
4.2 Etapas do Estudo de Caso .....	72
4.2.1 Exploratória .....	72
4.2.2 Planejamento .....	73
4.2.3 Apresentação do relatório .....	95
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>97</b>
5.1 Caracterização do currículo do curso enfermagem .....	97
5.2. Caracterização da população estudada .....	104
5.2.1 Caracterização do ambiente educacional: oportunidade de assunção de responsabilidade reflexão dirigida .....	109
5.2.2 Caracterização da competência moral .....	123
5.2.3 Caracterização dos tipos motivacionais dos valores humanos .....	134
5.3. Caracterização da Disciplina de Bioética .....	151
<b>6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>
APÊNDICES	
ANEXOS	

---

## 1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos novos membros do grupo acontecia como socialização direta entre a geração mais nova e a adulta, mediante a participação dos mais jovens nas atividades cotidianas. O desenvolvimento das comunidades, a complexidade das estruturas e a diversificação das funções e tarefas, no entanto, tornaram esse processo ineficaz e levaram ao surgimento de diferentes formas de especialização da educação: tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica, até chegar aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas (GÓMEZ, 1998).

Ao longo da história, formas distintas de explicar a realidade foram sendo construídas e a evolução do conhecimento acompanhou o desenvolvimento das civilizações. Já no século XIX, chega-se à maioria racional e consolida-se a crença de que, por meio da razão, era possível o desenvolvimento pleno do conhecimento da realidade e das ações humanas.

Na medida em que a razão se torna instrumental, surge a noção de que conhecer é dominar e controlar a natureza por meio do desenvolvimento da técnica e da Ciência, que vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para se tornar um instrumento de poder (CHAUÍ, 2005). Nesse momento, a questão fundamental da Filosofia era: o que de fato se pode conhecer? (MAGALHÃES, 2009; RUIZ, 2006).

Posteriormente, a razão crítica contrapõe-se à razão instrumental ou técnico-científica, que privilegia a dominação, a exploração, a opressão e a violência - e concentra-se nas contradições e conflitos sociais e políticos, apresentando-se como força libertadora (CHAUÍ, 2005; RUIZ, 2006).

Ainda no século XX, o filósofo alemão Jürgen Habermas (2000) questiona o paradigma da consciência predominante na visão instrumental e crítica e propõe outro conceito de razão, não mais centrada no sujeito individual, e sim nas estruturas da linguagem, no reconhecimento mútuo entre sujeitos ligados por meio de um processo comunicativo.

Surge, então, um conceito de racionalidade diverso - a razão comunicativa, que passa a valer-se não mais do sujeito que age isoladamente, mas do peso da intersubjetividade presente na comunicação.

---

Por “racionalidade” entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber falível (...) assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo (HABERMAS, 2000, p. 437).

Com esse entendimento, Habermas (2000) ultrapassa o paradoxo e compreende a razão instrumental como apenas uma dimensão da racionalidade humana, sendo a razão comunicativa a outra dimensão.

A razão torna-se, portanto, procedimental, capaz de voltar-se não apenas para o mundo objetivo, mas, igualmente, para questões de justiça normativa, veracidade subjetiva e adequação estética, resolvidas na interação entre os sujeitos que avaliam, por meio do diálogo, as pretensões de validade expressas nas posições de cada um (MAGALHÃES, 2009).

Imersa nesse panorama, a educação contemporânea transforma-se no instrumento ideal para romper o processo reprodutor de socialização, uma vez que promove a mediação crítica da utilização do conhecimento (GÓMEZ, 1998), o que a converte em um caminho natural para a ética.

Esse estudo tem como propósito desvelar em que medida a participação nos cursos de formação do ensino superior contribui para o desenvolvimento ético do estudante de enfermagem.

Inicialmente, cabe ponderar que a disciplina de Bioética vem se consolidando como uma importante aliada no processo de educação para a ética. No Brasil, o ensino de Bioética foi introduzido na área de saúde na década de 1970, apoiado na percepção de que o profissional necessitava ter, além de uma competente formação científica, teórica e técnica, condição de reconhecer situações de conflitos éticos e capacidade de análise crítica para a tomada de decisão ético-moral (LIMA, 2008).

Do ponto de vista histórico, a Bioética surge após a constatação da falência dos critérios universais que orientavam eticamente a conduta até o século XX, “sobretudo no contexto das guerras mundiais, dos totalitarismos e dos efeitos da revolução do conhecimento e da tecnociência aplicada à vida em geral” (SILVA; SEGRE; SELLI, 2007, p. 58).

Tratou-se, a princípio, de uma tentativa de restauração de valores que visava deter o processo em curso por meio de uma normatização da conduta, cujo intento era construir uma ponte entre a ciência biológica e a ética mediante a busca de uma

---

relação dinâmica e respeitosa do ser humano com o meio ambiente (SILVA; SEGRE; SELLI, 2007).

Com efeito, pode-se questionar a viabilidade de ensinar ética aos estudantes no ensino superior. Todavia, é crucial considerar que a moral e a ética são construídas e reconstruídas pelos sujeitos concretos na dinâmica social, que leva forçosamente à revisão constante de comportamentos, valores e normas de convívio e deixa os valores individuais em permanente transformação.

Logo, mesmo que a personalidade moral do estudante já tenha sido formada quando ingressa na graduação, pode-se, por meio de uma educação baseada na revisão de valores e conflitos morais cognitivos, propiciar um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento ético.

Sob esta ótica, justifica-se estudar o ensino de ética na educação superior, a fim de definir caminhos para a construção de valores fundamentais como a justiça, a liberdade e o respeito por meio do diálogo, tão urgentes frente às diferenças de concepções e interesses dos indivíduos que constituem a sociedade atual (FERREIRA, 2009).

No contexto contemporâneo, o convívio humano está marcado pela precariedade e exposto à apatia, à indiferença e a uma inércia frente às dificuldades, devido à ausência de compromisso e reflexão da sociedade, o que reitera a necessidade de um ensino de ética que permita enfrentar uma evolução social marcada por intencional enfraquecimento dos valores éticos e de cidadania (FERREIRA, 2009).

A importância de discutir o tema da ética no ensino é reforçada pelo discurso de Jorge Lacão, Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros da Fundação Calouste Gulberkian, de Portugal, que declara:

Olhando para o sistema formal de ensino (ao nível do ensino básico e nível do ensino secundário), interrogo-me, e tenho feito esta interrogação a mim próprio de forma recorrente: que estranha influência conduz a que, na nossa sociedade democrática, vai para 30 anos, não tenhamos ainda sido capazes, até hoje, de identificar, no sistema formal de ensino, uma área disciplinar de educação para a cidadania, com um mínimo de consistência programática? (LACÃO, 2006, p. 8)

Em analogia, o sistema formal de educação de nível básico e médio no Brasil passou por várias tentativas de implementação de um ensino voltado à cidadania, ora instituindo a disciplina de Educação Moral e Cívica, que após a ditadura militar trazia um conteúdo pautado na obediência sem reflexão, ora acrescentando outras

---

disciplinas no currículo, como filosofia e sociologia. Entretanto, tais disciplinas sempre ficaram à margem da prática pedagógica, sendo, por vezes, suprimidas ou não desenvolvidas adequadamente.

O papel da escola, principalmente da academia, é formar técnicos e cidadãos de excelência, cujo *saber* e *fazer* expressem coerência e compromisso com a realidade circundante. Para tanto, "há que se construir valores e conhecimentos que subsidiem os alunos na compreensão, mas sobretudo na intervenção crítica e comprometida no mundo" (FERREIRA, 2009, p. 432).

Cabe destacar, que a formação ética não deve estar restrita somente à área da saúde, mas também ser incluída nos currículos das Ciências Biológicas, Humanas e Exatas, pois os futuros cientistas precisam estar atentos aos conflitos morais decorrentes de sua prática profissional (ROSA, 2006).

Ademais, a formação ética do profissional da saúde não é suficiente se estiver atrelada apenas a uma deontologia (tratado de deveres, normas), mesmo que disfarçada pelo nome de código de ética. Tal formação requer fundamentos mais consistentes do que um simples apoio em regras estabelecidas e práticas habituais.

Rego, Palacios e Schramm (2004) relatam ser imprescindível aos profissionais de saúde fazer uso da razão crítica para avaliar permanentemente sua prática e questionar-se acerca da repercussão de seus atos e decisões, tanto sobre o paciente como sobre os colegas, o que evidencia a importância da reflexão ética nas atividades profissionais.

Ao reconhecer que tem competência técnica e não autoridade moral sobre a outra pessoa, o profissional pode abrir-se ao diálogo e passa a respeitar a diferença de valores e crenças. Para tanto, é fundamental que o profissional admita que não sabe o que é melhor para o outro até o momento que esse outro reconheça o que é melhor para si, em uma relação calcada na alteridade.

Com tal precaução, é possível fazer valer o multiculturalismo, ao invés do relativismo moral, conhecer a pluralidade de visões de mundo e do universo de valores, em vez de negar a moral alheia (REGO, PALACIOS e SCHRAMM, 2004).

Por fim, para que tenha eficácia, o ensino de Bioética deve considerar os três elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem: o ambiente, o conteúdo e os interlocutores (estudante-docente), com sua respectiva problemática.

1. *O ambiente*: A universidade deveria ser um espaço de desenvolvimento do conhecimento metódico e sistematizado, um espaço de estímulo à discussão e à

---

construção de pensamentos, proposições e soluções para a vida em sociedade. Entretanto, permanece ainda circunscrita em si mesma, incapaz de ser afetada pelas necessidades do meio do qual faz parte ou de afetá-lo. Tal postura se acentua nas universidades privadas, nas quais o interesse financeiro sobrepõe-se ao desenvolvimento do saber, e as decisões institucionais são determinadas, a princípio, pela lucratividade.

2. O *conteúdo*: No ensino superior, o projeto político-pedagógico costuma ser inatingível, pois predomina a falta de conhecimento e a ausência de envolvimento de coordenadores e professores, o que impede que o plano de ensino e as atividades educativas em sala de aula expressem o que foi projetado. Nos workshops de integração docente, por vezes, a temática das metodologias ativas vem à tona, entretanto, a forma de ensinar descolada do objetivo que se quer alcançar não faz sentido. Por conseguinte, o professor necessita de um profundo senso crítico de sua prática para, além de aprender técnicas de ensino, consolidar um conhecimento amplo e profundo em sua área do saber.

3. Os *interlocutores*: A formação acadêmica alterna a valorização de um dos agentes do processo de aprendizagem, que ora ocorre centrado no professor, ora no estudante. Entretanto, deveria privilegiar a interlocução. Cabe ao professor promover a construção do conhecimento juntamente com os estudantes, porém, em geral, este profissional não tem formação pedagógica para ser educador e, ainda, costuma ministrar disciplinas fora de sua área, como é o caso das aulas de Bioética, comumente atribuídas a docentes sem formação específica.

O comportamento padrão dos estudantes em sala de aula, por sua vez, transforma a proposição de construção do conhecimento em desafio, pois esse agente não tem envolvimento nas atividades propostas e apresenta uma postura de "consumidor do saber", uma vez que "está pagando" pelo ensino, considera que poder ter tudo da forma que deseja. Sob este pretexto, o estudante comporta-se como um "rebelde sem causa", ou melhor, um "rebelde sem proposta", tudo reclama, mas não propõe algo viável ao seu processo formativo, nem assume qualquer responsabilidade pelo próprio aprendizado.

### **1.1 Justificativa**

A enfermagem é uma profissão voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas inerentes ao exercício do cuidar e tem como foco a pessoa

---

humana. No entanto, embora a dimensão humana tenha primordial importância na formação do enfermeiro, há uma escassez de investigações que contemplem o desenvolvimento das habilidades humanísticas do estudante ao longo do curso.

Ademais, embora a ética seja a dimensão que o estudante precisa desenvolver durante sua formação para saber cuidar do humano, este conteúdo, quando presente no currículo, está comumente relacionado a abordagens legalistas ou sensacionalistas e costuma ser ministrado sem um propósito claro .

Estudo recente (COUTO FILHO et al., 2013) aferiu que o ensino de ética está presente na maior parte dos currículos dos cursos de enfermagem na disciplina de Bioética ou em disciplinas correlatas nas universidades pesquisadas, no entanto, poucos trabalhos apontam o impacto da formação ética nos estudantes.

Cabe pontuar que, apesar de o discurso sobre a autonomia do estudante ser amplamente disseminado nos cursos de formação, ainda não se mensura concretamente o quanto o ambiente acadêmico influencia o desenvolvimento dessa competência.

Nesse sentido, entende-se que estudar a dinâmica da formação ética no processo ensino-aprendizagem no ensino superior poderá contribuir para desvelar esse fenômeno e revelar processos pedagógicos favoráveis à construção do sujeito ético.

## **1.2 Problema de pesquisa**

A partir da premissa de que a formação do profissional enfermeiro exige uma formação para o desenvolvimento do sujeito ético, questiona-se:

- O processo de formação no ensino superior apresenta ferramentas de ensino aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento de um sujeito ético?
- A universidade é um ambiente favorável para o desenvolvimento do sujeito reflexivo, crítico, responsável, tornando-se autônomo?
- A disciplina de Bioética, especificamente, contribui para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e afetiva do estudante, frente ao conflito ético?
- Os estudantes, no decorrer da formação acadêmica, privilegiam tipos motivacionais de valores com interesses coletivos?

## **1.3 Hipóteses**

---

Assumimos como hipóteses nesse estudo:

- que o ambiente educacional no ensino superior não esteja oportunizando suficientemente ao estudante espaços de aprendizado, em vista do desenvolvimento de suas capacidades em assumir responsabilidades, de ser reflexivo, crítico e autônomo, segundo propõem as diretrizes educacionais quanto à formação profissional do enfermeiro;

- que o processo de formação do estudante no ensino superior esteja se prestando a uma regressão ou estagnação do desenvolvimento da competência moral, bem como não estimulando a priorização de valores com enfoque coletivo no decorrer do curso.

- e, ainda, que nesse percurso formativo a disciplina de Bioética, em específico, não esteja interferindo de forma favorável no desenvolvimento da competência moral do estudante.

---

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral:**

Caracterizar, na graduação do ensino superior, a contribuição do processo de formação do enfermeiro em seu desenvolvimento como sujeito ético.

### **2.2 Objetivos específicos:**

- Verificar se o ambiente acadêmico proporciona ao estudante oportunidades de assumir responsabilidades e de reflexão dirigida durante o processo formativo.
- Identificar se o processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da competência moral do estudante de enfermagem, bem como, se a disciplina de Bioética interfere nesse processo.
- Identificar a prevalência dos tipos motivacionais de valores nos diferentes momentos da formação do estudante de enfermagem.

---

### **3 PLATAFORMA TEÓRICA**

#### **3.1 Elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem: o ambiente, o conteúdo e os interlocutores**

Com base na premissa de que o todo é constituído por suas partes, para compreender o processo de ensino-aprendizagem (o todo), é preciso compreender seus elementos constitutivos (as partes): o ambiente, o conteúdo e os interlocutores.

##### **3.1.1 O ambiente: a universidade**

O campo da educação é amplo e o processo educativo pode ocorrer em todos os ambientes, na família, no trabalho, na rua, na escola ou, ainda pelos meios de comunicação de massa. Por essa razão, é preciso distinguir diferentes modalidades de práticas educativas, tais como a educação informal, não-formal e formal (CHAVES, 2008).

A educação deve ocupar-se em preparar, capacitar, formar o indivíduo para o trabalho. O ensino superior deve proporcionar ao estudante, ao término de sua formação, a condição de estar apto a trabalhar em uma determinada área e de transformar sua realidade. Para atingir esse intento, porém, a escola deve assegurar a aquisição de instrumentos de acesso ao saber instituído e privilegiar a elaboração contínua do conhecimento (CHAVES, 2008).

Chaves (2008) explica que o conhecimento humano (cultura) desdobra-se em três grandes vertentes: a arte, a ciência, a tecnologia, as quais permitem ao homem apreender o mundo e expressar as visões decorrentes desta apreensão por meio de diferentes tipos de saber :

- Conhecimento sensível, intuitivo, afetivo
- Conhecimento intelectual, lógico, racional
- Conhecimento artístico, estético
- Conhecimento axiológico, ético e moral
- Conhecimento teórico, práticos, tecnológico e técnico
- Conhecimento metafísico, religioso e teológico

A autora destaca que, do ponto de vista da educação, tais saberes não interessam por si mesmos, mas necessitam ser assimilados para que o homem

---

aprenda a sentir, pensar, agir e avaliar, aprenda, enfim, a tornar-se humano (CHAVES, 2008).

Vista assim, a educação torna-se um meio de humanização, característica que justifica a importância dos conteúdos curriculares que buscam autoconhecimento, interação, capacidade de tomada de decisão e cooperação no ambiente universitário.

Serodio e Maia (2009) apontam que o comportamento institucional é fundamental para criar uma atmosfera na qual o comportamento moralmente adequado possa ser vivenciado, inclusive por aqueles estudantes e professores que não possuam um caráter moral incorruptível.

A universidade é o ambiente onde se dá a formação superior dos sujeitos concretos, por conseguinte, o clima organizacional interfere favorável ou desfavoravelmente na formação ética do estudante. Assim, se o ambiente universitário propicia a cooperação ao invés da competição, propõe o diálogo ao invés da imposição de normas e rotinas sem discussão e fomenta um ambiente onde os sujeitos aprendem a conviver, interagir com respeito mútuo, contribui significativamente para uma formação ética.

Cumprir, então, à universidade, o papel de estabelecer e assegurar um clima democrático, participativo e cooperativo, a fim de criar o ambiente ideal para que os interlocutores - estudante e o professor - experienciem o comportamento moral que se deseja.

Ao considerar que não há prática educativa sem uma filosofia de educação, torna-se importante identificar o sentido filosófico subjacente ao currículo na educação formal, particularmente à educação no âmbito do ensino superior.

Segundo Saviani (1989), há dois sentidos para a expressão "Filosofia da Educação", que pode ser entendida como processo ou como produto. Como processo, consiste em uma reflexão rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional, já como produto, aproxima-se do conceito de ideologia, constitui uma visão de mundo articulada aos interesses de determinados grupos sociais.

A visão da "Filosofia da Educação" como produto busca imprimir determinado rumo ao processo educativo (CHAVES, 2008) e recebe distintas denominações: concepção humanista tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética (SAVIANI, 1989).

---

A concepção humanística tradicional compreende o homem como um ser imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana e fazer frente às distorções sociais, por ser autônoma em relação à sociedade. Nessa visão, a escola é responsável por transmitir o conhecimento acumulado pela civilização e sistematizado pela ciência. O processo de aprendizagem é centrado no educador que, mediante uma gradação lógica (currículo), repassa o acervo cultural da humanidade aos estudantes, que devem assimilar tal conhecimento (CHAVES, 2008; SAVIANI, 1989).

Já a concepção humanística moderna, em contraposição à escola tradicional, considera que as pessoas são diferentes e únicas, tanto na forma de conhecimento como nos graus de inteligência. O homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer. Aqui, a educação se torna fator de equalização e tem a função de adaptar o indivíduo à sociedade, ensinando-o a aceitar as diferenças físicas, biológicas. A educação sai do eixo intelecto-lógico para o eixo sentimento. Nessa vertente, valoriza-se o psicológico ao invés do lógico. O professor não é mais o que ensina, mas o que aprende junto com o estudante, e este não precisa mais de esforço, disciplina, direção ou quantidade, mas sim de interesse, espontaneidade, autogestão e qualidade. O movimento da Escola Nova se dá no bojo da concepção humanista moderna (CHAVES, 2008; SAVIANI, 1989).

A concepção analítica não tem, *a priori*, uma visão sobre o homem. Ela enfatiza a análise lógica da linguagem educacional e postula que o significado de uma palavra só poder ser determinado em função do contexto em que é utilizada (SAVIANI, 1989)

Na concepção dialética (histórico-crítica), a educação é considerada um fenômeno próprio dos seres humanos, que se distinguem dos animais pela educação e pelo trabalho. Ao transformar a natureza para garantir sua subsistência, o homem produz cultura, educação (CHAVES, 2008). Essa concepção encara a realidade como dinâmica, sem perder a referência do contexto histórico.

Observa-se que todas as concepções apresentam aspectos positivos e negativos, não há uma ideologia perfeita. A prática educativa prima pela intersecção de modelos, sendo difícil caracterizar a orientação pedagógica de uma única escola.

Saviani (1989) considera que o movimento da Escola Nova não aboliu a escola tradicional e não conseguiu predominar no sistema público de ensino, provavelmente porque a sociedade não tinha condições de assumir essa prática.

---

Libâneo (1984) descreve as diferentes visões sobre o papel da escola a partir das tendências pedagógicas:

1) Pedagogia liberal:

- Tendência liberal tradicional: o papel da escola consiste na preparação intelectual e moral do aluno para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da sociedade é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. Cabe ao aluno esforçar-se para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes.

- Tendência liberal renovada progressivista: o papel da escola consiste em adequar às necessidades individuais ao meio social. Todo ser dispõe de mecanismos internos de adaptação progressiva ao meio e pode integrá-los ao comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se mediante a interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

- Tendência liberal renovada não-diretiva: o papel da escola consiste em focar na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

- Tendência liberal tecnicista: o papel da escola consiste em modelar o comportamento humano, através de técnicas específicas. Deve organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem ao sistema social global. O objetivo é produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, objetivas e rápidas.

2) Pedagogia progressista

- Tendência progressista libertadora: o papel da escola é a educação não-formal e foi adotada por educadores engajados no ensino escolar. Deve questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação. Essa pedagogia é essencialmente política e desenvolve-se na educação extraescolar, pois recusa justamente os pressupostos vigentes.

---

- Tendência progressista libertária: o papel da escola é exercer transformação na personalidade dos estudantes num sentido libertário e auto gestor. Deve instituir, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações) a fim de que o aluno os incorpore e possa utilizá-los em sua atuação nas instituições “externas”. Possui, portanto, um sentido expressamente político, à medida que concebe o indivíduo como produto do social e entende que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo.

- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos: o papel da escola é propiciar primordialmente a difusão de conteúdos. Não conteúdos abstratos, mas concretos, indissociáveis das realidades sociais. Valoriza a escola como instrumento de apropriação do saber, considerado o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e tornar a sociedade democrática. Propõe a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdo e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Ao transpor as tendências pedagógicas vigentes na escola para o ensino superior, observa-se que no âmbito da universidade o discurso está voltado para a formação libertária, mas a prática apoia-se na tendência liberal tecnicista, até porque a enfermagem é uma profissão que requer a aquisição de conhecimento, habilidade e atitudes voltadas para a prática do cuidar.

Importante destacar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) determina, no artigo 207, que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A relação indissociável entre Ensino-Pesquisa-Extensão constitui, de fato, um dos fundamentos metodológicos da construção do conhecimento no contexto universitário, como aponta Martins (2011, p. 5):

Organicamente unidas ao ensino é que a pesquisa e a extensão terão, certamente, a máxima expressão na formação superior. Se por um lado o ensino coloca o aluno em relação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para produzir conhecimentos a partir de sua futura atuação profissional, ou em situações planejadas especificamente para este fim.

---

Para Martins (2008), a dupla função do ensino superior não pode ser dissociada, pois, por um lado, ele destina-se à formação profissional e implica a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios técnicos, mas, por outro, deve também permitir a estruturação dos recursos afetivos e cognitivos, imprescindíveis para que os estudantes possam conhecer criticamente não apenas as dimensões técnicas de seu futuro exercício profissional, como também as condições sociais nas quais este exercício ocorrerá.

Em síntese, a formação superior pressupõe três grandes processos: o ensino (processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado), a pesquisa (processos de construção do saber) e a interação sobre a realidade, nas atividades de extensão (processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos), que mantém uma dinâmica de retroalimentação com os processos anteriores (MARTINS, 2008).

Martins (2008) destaca que, na universidade pública, há uma sobreposição mecânica da pesquisa sobre o ensino e a extensão. Já na universidade privada, o ensino sobrepõe-se à pesquisa e à extensão, com grande risco de ser estéril e promover uma dissociabilidade que compromete a qualidade da educação superior.

Por fim, a instituição de ensino é responsável por oferecer ao estudante uma formação de qualidade, que lhe permita adentrar com propriedade no universo de sua futura profissão. Para tanto, deve preocupar-se em oferecer uma proposta pedagógica consistente e contar com docentes competentes na arte de ensinar, aspectos que serão discutidos a seguir.

Por fim, a instituição de ensino é responsável por proporcionar ao estudante uma formação de qualidade, que lhe permita adentrar com propriedade no universo de sua futura profissão. Para tanto, deve oferecer uma proposta pedagógica consistente e contar com docentes competentes na arte de ensinar.

Pagotto (2008) afirma que todo professor é um educador e todo educador deve entender de educação, de ensino e de aprendizagem. Essa, porém, não é a realidade no ensino superior.

Um dos fatores que compromete a qualidade do ensino superior é a falta de identidade profissional dos professores universitários, os quais, muitas vezes, fazem do ensino uma atividade subsidiária, menor ou acessória (PAGOTTO, 2008) e não consideram o trabalho docente uma profissão, pois, em sua maioria, são

---

especialistas em uma área do saber como enfermagem, medicina, odontologia, engenharia, que não se dedicam exclusivamente à docência.

Ademais, é comum que o professor universitário não tenha nenhuma preparação específica para a prática docente, já que o mestrado ou doutorado em determinada área do saber não o qualifica à docência, razão pela qual se encontram, no ambiente acadêmico, excelentes profissionais que, no entanto, não são bons professores, pois não dominam o processo pedagógico.

A situação se agrava em um contexto no qual a educação é tratada como mercadoria, passa a ter o seu valor determinado pela relação de procura e oferta, o que contribui para a precarização do trabalho docente no ensino superior. Para obter uma remuneração razoável, o professor aceita ministrar muitas aulas e manter vínculo em várias instituições, além de assumir disciplinas que não fazem parte de sua especialidade.

Dominado pela dinâmica de mercado, o professor tem que reprimir sua ideologia para sobreviver, o que o desmotiva e estabelece uma atividade docente mecânica e sem reflexão. Submetido a condições de trabalho precárias, é forçado a fazer parte das engrenagens da produção, caso contrário, estará excluído do sistema e será automaticamente substituído.

Não se tem aqui a intenção de caracterizar o professor como vítima, mas sim mostrar sua vulnerabilidade, uma vez que não tem escolha, não consegue trabalhar em instituições que primam pela qualidade e estão de fato preocupadas em formar profissionais comprometidos com o meio em que vivem.

### **3.1.2 O conteúdo: o currículo e o método de ensino**

No processo de ensino-aprendizagem, destacam-se as teorias de aprendizagem e concebe-se teoria como "uma tentativa humana de sistematizar uma área do conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas" (MOREIRA, 1999, p. 12).

Moreira (1999) considera que não faz sentido ser muito rigoroso em relação ao uso do conceito de teoria de aprendizagem, pois o próprio conceito de aprendizagem também tem muitos significados distintos como: condicionamento, aquisição de informação (aumento de conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais.

---

De modo geral, as definições de aprendizagem se referem à aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora, distinção que leva em conta uma questão de foco: a aprendizagem cognitiva focaliza a cognição, o ato de conhecer; a aprendizagem afetiva aborda experiências como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria e ansiedade; e a aprendizagem psicomotora ocupa-se de respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática. Entretanto, as formas de aprendizagem se relacionam, como no caso de uma experiência afetiva, que pode ser acompanhada por aprendizagem cognitiva e envolve a aquisição de habilidades motoras.

Segundo Moreira (1999), embora não se possa enquadrar claramente as abordagens teóricas em apenas uma corrente filosófica, há três filosofias subjacentes à teoria de aprendizagem: a comportamental (behaviorismo), a cognitivista (construtivismo) e a humanista.

O comportamentalismo focaliza os comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito e as respostas que ele dá aos estímulos externos. Pressupõe, assim, que o comportamento é controlado pelas consequências: se a consequência for boa para o sujeito, haverá a tendência de aumentar a frequência da conduta, se for desagradável, a frequência de resposta tenderá a diminuir.

O cognitivismo fixa-se em como o ser humano conhece o mundo, trata dos processos mentais, ocupa-se da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Admite, portanto, que a cognição se dá por construção.

Moreira (1999) destaca que o construtivismo tem sido tratado em sala de aula como um método ou como uma aprendizagem por descoberta, ou pior, como uma simples atividade manipulativa, ao que pondera que não existe um método construtivista, mas sim uma teoria da qual Piaget é um dos autores mais conhecidos.

O construtivismo é uma posição filosófica cognitivista interpretacionista. Cognitivista porque se ocupa da cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista porque supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognoscente. O ser humano a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente responder a ele (MOREIRA, 1999, p. 15).

O humanismo concentra-se na pessoa que aprende e vê o aprendiz como um todo, sua auto-realização e seu crescimento pessoal são importantes. Como

---

considera que o pensamento, os sentimentos e as ações estão interligados, preconiza que não faz sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo do aprendiz, uma pessoa que pensa, sente e faz coisas integradamente.

Chaves (2008) pontua que o real objeto de estudo da Pedagogia se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa (estudante), o professor, o saber (currículo) e o contexto onde ocorre o saber (ambiente). Nesse entendimento, pode-se considerar que a interação entre esses elementos é fundamental para uma prática pedagógica consistente. Há, porém, no cotidiano da prática educativa, segundo Rego, Rosito e Yamada (2007, p. 135), o risco constante de um dos elementos ser desvalorizado ou supervalorizado, impedindo o equilíbrio no processo educativo, como comentam ao lerem o ilustrativo texto de Houssaye (1996) "*Lê triangle pédagogique*:"

Há um "modelismo pedagógico" que domina os modelos de prática de ensino pela lógica da ênfase, como no jogo de bridge, onde um dos elementos fica no lugar do morto. Desta forma, pode-se observar que na Escola tradicional, o eixo professor-conteúdo prioriza a ação de ensinar, põe o *aluno* no lugar do morto; já na Escola Nova prioriza o eixo aluno-conteúdo, ação do aprender, coloca o *professor* no lugar do morto e por fim na Escola Libertária, libertadora, a ênfase recai no eixo da relação professor-aluno, prioriza a ação do formar, colocando o *conteúdo* no lugar do morto. Assim, reside aqui a razão da atribuição da culpa pelo fracasso escolar, ora ao professor, ora ao aluno, ora ao conteúdo.

A transposição de tais considerações para o contexto da educação superior conduz ao seguinte questionamento: quem fica no lugar do morto?

A compreensão das tendências pedagógicas pode nortear essa reflexão, bem como auxiliar o professor a reconhecer a proposta de ensino aprendizagem que utiliza em sala de aula e ter consciência de suas potencialidades e limitações.

Libâneo (1984) considera que há limitações em qualquer tentativa de classificação e que as tendências não aparecem em sua forma pura, entretanto, entende que a classificação pode funcionar como instrumento de análise e ajudar o professor a reconhecer sua prática em sala de aula. A autora descreve os conteúdos de ensino a partir das tendências pedagógicas: liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos).

#### 1) Pedagogia liberal

- Tendência liberal tradicional: O conteúdo de ensino inclui os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados

---

ao aluno como verdades. O conteúdo é separado da experiência do aluno e das realidades sociais. Esse modelo é predominante na história educacional brasileira.

- Tendência liberal renovada progressivista: O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades e os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se mais importância aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender” e dá-se mais valor ao processo de aquisição do saber do que ao saber propriamente dito. Esse modelo vem sendo difundido em larga escala, entretanto, sua aplicação ainda é reduzida. Baseia-se na psicologia genética de Piaget e verifica-se no método Montessori, método dos centros de interesse de Decroly e método de projetos de Dewey.

- Tendência liberal renovada não-diretiva: O processo de ensino visa proporcionar ao aluno os meios para buscar por si mesmo os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis. Verifica-se em Carl Rogers e na escola de Summerhill do educador inglês A. Neill.

- Tendência liberal tecnicista: O conteúdo de ensino compõe-se de informações, princípios científicos e leis estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim da ciência objetiva, eliminando qualquer sinal de subjetividade. No final dos anos 1960, esse modelo foi inserido na criação de programa e leis no sistema educacional brasileiro, buscando a racionalização do sistema de produção capitalista. Entretanto, considera-se que o professor não assimilou uma postura tecnicista. Esse modelo inspira-se em autores que contribuíram para o estudo de aprendizagem, com destaque para Skinner, Gagné, Bloom e Mager

## 2) Pedagogia Progressista

- Tendência progressista libertadora: O conteúdo de ensino consiste nos denominados “temas geradores”, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos com o objetivo de despertar uma nova relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como "invasão cultural" ou "depósito de informação" porque não emerge do saber popular. A pedagogia libertadora tem como inspirador Paulo Freire e influenciou

---

expressivamente os movimentos populares e sindicatos, confundindo-se com a maior parte das experiências do que se denomina “educação popular”.

- Tendência progressista libertária: Os conteúdos são as necessidades e interesses manifestos pelo grupo, com ênfase na autogestão, do conteúdo e do método. As matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. O importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente por meio da participação crítica. O conhecimento se dá ao descobrir respostas para as necessidades e exigências da vida social. Enquadram-se aqui as tendências antiautoritárias em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista e a dos sociólogos e progressistas, e alguns estudiosos como Lobrot, Vasquez, Oury, Ferrer e Guardia, Freinet, Maurício Tragtemberg e Michel Gonzales Arroyo.

- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos: Não admite que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso que se relacionem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Ao professor cabe proporcionar o acesso do aluno aos conteúdos, ligá-los com sua experiência concreta e fornecer elementos para análise crítica que o ajudem a ultrapassar os estereótipos e as pressões difusas da ideologia dominante. O conhecimento resulta de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito. Destacam-se alguns educadores: Makarenko, Charlot, Suchodolski, Manacorda, Snyders e o brasileiro Dermeval Saviani.

Observa-se que todas as tendências pedagógicas articulam os elementos estudante-professor, o saber (currículo) e o contexto (ambiente) do processo ensino aprendizagem. E embora algumas enfatizem um dos elementos, considera-se ideal que o processo pedagógico busque um ponto de equilíbrio no qual todos os elementos sejam valorizados.

A reflexão sobre o conteúdo, o saber e o conhecimento que se tem a intenção de disseminar na prática universitária remete inevitavelmente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de graduação, que expressa o desejo do tipo de profissional a ser formado no curso, bem como do ser humano e da sociedade que se pretende construir (MINGUILI e DAIBEM, 2008).

Tal projeto deve levar e conta a interface do homem com a natureza e definir o modelo de sociedade que se deseja construir, assim como estabelecer de que modo a educação pode colaborar com essa construção. Para tanto, é ideal a

---

participação de todos os integrantes da instituição - professores, alunos e funcionários - no processo de criação coletiva e dialogada (MINGUILI e DAIBEM, 2008)

Na prática, porém, a construção do projeto político-pedagógico é solitária e, na maior parte das vezes, fica a cargo do coordenador do curso ou de poucos docentes, que têm que elaborá-lo em um curto período de tempo e optam por utilizar projetos já prontos, sem qualquer crítica ou reflexão, e sem prévia discussão com o grupo da universidade.

No ambiente acadêmico, observam-se, ainda, diversos problemas que limitam a execução do projeto político-pedagógico, tais como o desconhecimento sobre o projeto por parte do professor e a não articulação do plano de ensino com o projeto do curso, assim como das aulas com o plano de ensino, seja pelo fato de o professor não ter acesso a esses documentos, por não se interessar ou, ainda, pelo fato de esse professor não receber subsídios do coordenador, o que resulta em um descompasso entre a projeção do profissional que se quer formar e o que está sendo formado.

Minguili e Daibem (2008) concluem que, deste modo, os professores correm o risco de manter e sustentar o *status quo*, serem apenas os executores de algo a respeito do que não têm clareza e provavelmente não participarem da construção do profissional e da sociedade que o projeto político-pedagógico do seu curso havia concebido. Nesse mesmo cenário, o aluno torna-se um receptor passivo de algo totalmente distante de sua realidade pessoal, social e futuramente, profissional.

Outro ponto bastante discutido na educação formal é o currículo. A organização curricular pode ser definida, posteriormente, à construção do curso e da sociedade que se pretende ter (MINGUILI e DAIBEM, 2008). Assim, a matriz curricular do curso que descreve o rol de disciplinas e cargas horárias distribuídas por semestre e anos, bem como o Plano de Curso e o Plano de Aula devem refletir a proposta projetada no Projeto Político-Pedagógico.

Minguili e Daibem (2008, p.127) consideram que a “produção do conhecimento tem, necessariamente, uma *utilidade social*, um compromisso social de intervenção na realidade”, o que torna possível superar a dicotomia entre teoria e prática - pois a racionalidade técnica divide a teoria da prática - e pode tanto subordinar a prática à teoria, numa compreensão abstrata do conhecimento que

---

causa distorções ao ver a realidade, como subordinar a teoria à prática, de modo utilitário, sem transformar a realidade.

Para Saviani (1992), currículo “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Já Minguili e Daibem (2008) definem o currículo como a totalidade das vivências educacionais de um curso. Tendo em vista a produção do conhecimento, o currículo é constituído por dois tipos de atividades: teóricas (compreensão científica do presente e desejo de futuro) e práticas (transformação da realidade).

Martins (2008) considera fundamental que o processo de ensino-aprendizagem associe as ações dos alunos a partir de e sobre sua realidade cotidiana para a construção do exercício profissional, razão pela qual, na enfermagem, o estágio é uma oportunidade ímpar para o aprendiz, pois permite que o estudante vivencie atividades de um profissional e possa reconhecer uma realidade e utilizar recursos teóricos para transformar essa realidade, superando, assim, a dicotomia entre teoria e prática.

Em síntese, o projeto político-pedagógico do curso projeta a formação do profissional e do ser humano que se deseja; o plano de aula descreve o conhecimento produzido em construção coletiva e socializado e a concretização das dimensões anteriores em sala de aula; e a relação professor-aluno concretiza o plano de aula. Esse três quesitos do planejamento de um curso exigem um processo contínuo, articulado e cíclico de planejar, realizar, avaliar e replanejar (MINGUILI e DAIBEM, 2008).

Outro componente importante para se efetivar o processo de ensino-aprendizagem é a metodologia de ensino. Compreende-se metodologia como o caminho para se chegar a um fim, assim a questão metodológica no trabalho pedagógico, "não se restringe a como conduzir a prática, exigindo a definição dos fins que se pretende alcançar; articulados às concepções de educação, de homem e de sociedade (FORESTI, 2008, p. 108)

O método de ensino é o processo de transmissão-assimilação de conhecimento, que na prática, em sala de aula, é efetivado por meio das técnicas pedagógicas (trabalho em grupo, exposição, simulação, estudo de caso, estudo dirigido, etc.) (FORESTI, 2008).

Atualmente, há grande ênfase nas metodologias de ensino ativas: simulações, *role play*, dramatizações, e os professores demonstram grande

---

interesse em utilizá-las. No entanto, esquecem que a escolha de uma técnica deve estar relacionada a um objetivo pedagógico.

O método é o caminho que se percorre para se alcançar o objetivo de aprendizado proposto. Todavia, é necessário mensurar se a atividade pedagógica alcançou tal objetivo por meio de determinada metodologia de ensino, visto que o uso de técnicas inovadoras, por si mesmo, não garante o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Foresti (2008) assume as propostas de Saviani (2000) para propor que a teoria dialética estabelece que o conhecimento se dá em três momentos: síntese (visão caótica do todo), análise (as abstrações e determinações mais simples) e síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas). Portanto, ao utilizar uma técnica inovadora, o professor deve se preocupar em efetivar os três momentos da formação do conhecimento.

Prevê ainda, que o caráter pedagógico do professor deve ser expresso por três dimensões articuladas: mobilização para o conhecimento, transmissão-apropriação do conhecimento, elaboração e expressão da síntese do conhecimento (FORESTI, 2008).

Apresenta-se, a seguir, o método e os pressupostos da aprendizagem a partir das tendências pedagógicas, segundo Libâneo (1984).

- Tendência liberal tradicional: O método baseia-se na exposição verbal da matéria e ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. O ensino consiste em repassar os conhecimentos e entende que a criança tem a capacidade de assimilação idêntica a de um adulto. A aprendizagem é receptiva e mecânica, para o que se recorre frequentemente à coação. A avaliação se dá por interrogatórios orais, exercícios e trabalhos de casa e provas escritas. O reforço se dá por meio da punição, notas baixas, apelos aos pais, às vezes, por disputas e classificações.

- Tendência liberal renovada progressivista: O método de ensino consiste em “aprender fazendo”. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Valoriza-se os trabalhos em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. A motivação depende da força de estimulação

---

do problema e das disposições internas e interesses do aluno. O ambiente passa a ser um meio estimulador e promove a autoaprendizagem. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor.

- Tendência liberal renovada não-diretiva: Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem do aluno. Cabe ao professor ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processo de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal. A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é desenvolve a valorização do “eu”. Aprende-se o que estiver significativamente relacionado ao seu “eu”. A avaliação perde sentido, privilegia-se a autoavaliação.

- Tendência liberal tecnicista: Os métodos consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão e recepção de informações. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários. Considera que aprender é uma questão de modificação do desempenho. O ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforço das respostas que se quer obter. O comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma.

- Tendência progressista libertadora: Considera necessário uma relação de autêntico diálogo entre educadores e educandos. A forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, a quem cabe autogerir a aprendizagem e definir o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador, deve caminhar junto, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário a fornecer uma informação mais sistematizada. A avaliação se faz da prática vivenciada entre educador e educandos no processo de grupo e, às vezes, a autoavaliação é feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. A educação problematizadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a

---

partir da codificação de uma situação problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. A aprendizagem não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O educando transfere, em termos de conhecimento, o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política. O aprendizado se faz na atitude, ao exercer a militância.

- Tendência progressista libertária: Enfatiza a vivência grupal, na forma de autogestão. Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou do grupo. O processo de autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num crescente: primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos, em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra, quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho. A motivação está no interesse de crescer dentro da vivência grupal, pois se supõe que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades. Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático.

- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos: O método não parte de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada. Tal ruptura apenas é possível com a introdução explícita, pelo professor, dos elementos novos de análise a serem aplicados criticamente à prática do aluno. A aula começa pela constatação da prática real, ou seja, busca a unidade entre a teoria e a prática. O aluno se reconhece nos

---

conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor. A aprendizagem pressupõe verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa compreender o que os alunos dizem e os alunos devem compreenderem o que o professor procura lhes dizer. A transferência da aprendizagem se dá a partir do momento da síntese, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Em suma todas as técnicas utilizadas na prática pedagógica precisam estar ancoradas ao objetivo que se quer alcançar, bem como necessitam ser avaliadas para evidenciar se o objetivo do aprendizado está sendo alcançado. Trata-se de uma das maiores dificuldades no campo do aprendizado: evidenciar se o processo de ensino aprendizagem é efetivo.

### **3.1.3 Os interlocutores do processo ensino-aprendizagem: o estudante e o docente**

O processo pedagógico para a formação ética necessita valorizar a interlocução entre os sujeitos concretos, estudante e professor.

Com intuito de conhecer as características deste primeiro interlocutor, apresenta-se a caracterização demográfica e socioeconômica do estudante de enfermagem no Brasil, baseada nos dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que, a cada 3 anos, realiza o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (INEP, 2010).

O relatório do ENADE 2010 (INEP, 2010). informa que participaram do exame um total de 71.819 estudantes (ingressantes e concluintes) provenientes de 691 cursos de Enfermagem de Instituições de Ensino Superior (IES), distribuídos por região na proporção de 45% no Sudeste, 23% no Nordeste, 16% no Sul, 10% no Centro-Oeste e 6% no Norte.

Entre os participantes, 80% provinham de instituições privadas e 20% de públicas, sendo que, do total de cursos, 48% eram oferecidos em faculdades, 39,1% em universidades e 12,9% em centros universitários.

Os estudantes de enfermagem são, em sua maioria, (85,4%), do sexo feminino e 14,6%, do sexo masculino, com faixa etária predominante de até 24 anos (44,6%). Quanto à etnia, 56% se declararam brancos, 33% pardos ou mulatos e 8,8% negros. Com relação à faixa de renda mensal familiar, 32,8% recebem de 1,5

---

até 3 salários mínimos (R\$ 765,01 até R\$ 1.530,00) e 23,7% de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.530,01 até R\$ 2.295,00) (ENADE, 2010).

Com relação ao sustento, 39,9% dos estudantes declararam que não tinham renda e que seus gastos eram financiados pela própria família ou por outras pessoas; 26,9% informaram que tinham renda, mas recebiam ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos; 7,6%, que tinham renda e se sustentavam totalmente; 12,4%, que tinham renda, se sustentavam e contribuíam com o sustento da família; e 3,6%, que tinham renda, se sustentavam e eram os principais responsáveis pelo sustento da família (ENADE, 2010).

Com o objetivo de identificar os principais aspectos de uma geração da qual fazem parte estudantes e professores, buscou-se compreender o significado do termo “geração”. Tal tentativa, no entanto, logo deparou-se com um universo complexo. Optou-se, assim, por descrever ideias que caracterizam a temática, sem a pretensão de esgotar o tema.

O termo geração é bastante amplo, razão pela qual muita confusão ocorre em torno de sua definição. No pensamento sociológico, o conceito de geração foi utilizado por diferentes autores em diferente períodos e, por conseguinte, não tem um significado único.

Augusto Comte utilizou o termo para explicar que as gerações se sucedem no tempo histórico e que essa sucessão permite a realização daquilo que considerava ser o fim ou o objetivo da história, a saber, a realização do progresso. Esse modo de usar o conceito pressupõe que a história é constituída por uma sucessão contínua de gerações e que cada nova geração suplantaria a anterior, contribuindo assim, para a realização do progresso (CARVALHO, 2014).

Vários sociólogos e historiadores recorreram ao termo geração após Comte, embora cada um atribua ao conceito um significado distinto. O conceito retorna nas mãos de Karl Mannheim (*apud* CARVALHO, 2014) definido como "um grupo de pessoas que compartilham a mesma experiência histórica, que possibilitaria aos membros do grupo a adoção de um mesmo estilo de pensamento e ação".

Para Mannheim, a experiência histórica compartilhada seria capaz de suscitar grandes mudanças históricas. Nesse sentido, as gerações não resultariam da continuidade, como queria Comte, mas da descontinuidade histórica, pois o que formaria uma geração não é a data de nascimento comum, mas a parte do processo

---

histórico que jovens da mesma idade, a geração atual, de fato compartilham (CARVALHO, 2014).

Nessa visão, as gerações seriam consideradas como o resultado de descontinuidades históricas e, portanto, de mudanças. E as experiências históricas delimitariam o pertencimento a uma geração (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Após Mannheim, outros sociólogos refinaram o conceito de geração, e dele eliminaram a dimensão exclusiva, a de que um determinado período ou tempo social seria marcado pela existência de uma única geração. No sentido contrário, passaram a reconhecer que, diferentemente do que pensava Comte, poderia haver a existência simultânea de gerações diversas, com diferentes estilos de viver, pensar e agir (CARVALHO, 2014).

Feixa e Leccardi (2010) apresentam o conceito de geração em outro cenário:

No pensamento social contemporâneo, a noção de geração foi desenvolvida em três momentos históricos, que correspondem a três quadros sociopolíticos particulares: durante os anos 1920, no período entre guerras, as bases filosóficas são formuladas em torno da noção de 'revezamento geracional' (sucessão e coexistência de gerações), existindo um consenso geral sobre este aspecto (ORTEGA Y GASSÉT, 1923; MANNHEIM, 1928). Durante os anos 1960, na época do protesto, uma teoria em torno da noção de 'problema geracional' (e conflito geracional) é fundamentada sobre a teoria do conflito (FEUER, 1968; MENDEL 1969). A partir de meados dos anos 1990, com a emergência da sociedade em rede, surge uma nova teoria em torno da noção de 'sobreposição geracional' Isto corresponde à situação em que os jovens são mais habilidosos do que as gerações anteriores em um centro de inovação para a sociedade: a tecnologia digital (CHISHOLM, 2005; TAPSCOTT, 1998).

Ainda segundo Feixa e Lecardi (2010), Bauman pondera que as fronteiras que separam as gerações não são claramente definidas, são ambíguas. Portanto, não há uma sucessão entre gerações, mas uma sobreposição, uma coexistência.

Carvalho (2014) chama a atenção para o uso atual do conceito, que tem sido recorrentemente empregado de forma instrumental, com a intenção de caracterizar um perfil de consumidores e não com o objetivo de gerar conhecimento. Desta forma, ao definir geração como um grupo, as campanhas publicitárias ou uma estratégia de marketing podem ser mais facilmente implantadas e conquistar um número maior de consumidores.

Segundo Carelli (2012), o estudo das gerações é fundamental também para a indústria, como ilustra a pesquisa encomendada à agência de tendências em consumo BOX 1824, realizada com jovens da chamada geração Y, que revelou que

---

esse grupo queria carros que pudessem ser customizados, o que serviu de base para a Fiat produzir o Novo Uno.

A autora manifestou sua indignação frente às diversas características atribuídas as gerações X, Y ou Z e à existência de inúmeras as gerações como C, F, M, N, e W, e até uma denominada A, de Alfa, que enquadra quem nasceu "outro dia", em 2010, o que representa uma tentativa de categorizar e dividir a sociedade em tribos. "O uso instrumental é tão extremo que se criou a Geração Rivotrill (ansiosos na faixa dos 30 anos), a Geração Prozac (quarentões deprimidos) e a Geração Ritalina (adolescentes hiperativos)" (CARELLI, 2012).

As características de cada geração foram assim definidas: a Geração X (nascidos entre 1961 e 1981) é formada por pessoas competitivas, pouco afeitas a ideologias, focadas em ganhar dinheiro e subir na vida, a Geração Y (nascidos entre 1982 e 2000), por pessoas esperançosas, preocupadas com a preservação ambiental, mas desorganizadas, afeitas a mudar de emprego com frequência e a Geração Z (nascidos a partir de 2001), por pessoas multitarefas, que estudam e ouvem música simultaneamente, se relacionam mais por meio digital do que pessoalmente e não sabem como viver longe de uma tela touchscreen (CARELLI, 2012).

Entretanto, Marchetti (2013, p. 118) confrontou autores da área da administração sobre a teoria das gerações e identificou que há contradição nesta caracterização:

Contradizendo todos os autores citados nos tópicos anteriores, McGregor (*apud* CHIAVENATO, 1999) relata que a geração X é um grupo sem ambição de crescimento, resistente às mudanças e que prefere ser dirigido. Tais características se assemelham muito mais com o grupo da geração *Baby Boomers* e não pela geração X, conforme fora demonstrado pelos demais autores. A discrepância comprova a dificuldade em separar indivíduos das gerações *Baby Boomers* e X, por possuírem características semelhantes entre si.

Evidencia-se, assim, que rotular grupos pode gerar uma inverdade, dado que as características identificadas nesses grupos no decorrer da história coexistem e se inter-relacionam, e não são delimitações categóricas, como apresentado.

Nessa perspectiva, entende-se que os estudantes e professores constituem e são constituídos por um mesmo momento histórico, sendo fruto de um processo dinâmico de coexistência, por essa razão, é difícil caracterizá-los, como indivíduos, em um único grupo.

---

Estudiosos consideram que a teoria das gerações é um tema importante, mas carece de atualização de suas bases teóricas e metodológicas (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Um aspecto que é unânime entre os autores é o fenômeno da internet e o seu impacto na vida humana (MARCHETTI, 2013). A evolução tecnológica computacional propiciou uma revolução cibernética ao abolir as barreiras de tempo e espaço e tornar possível o contato com outra pessoa do outro lado do planeta em tempo real e o acesso a informações fora dos meios de comunicação de massa.

Aos quarenta anos de idade, posso testemunhar a evolução no acesso à informação e na conexão imediata entre as pessoas por meio digital. Há 25 anos, para identificar um artigo ou livro, era preciso fazer uma busca pessoal na biblioteca por meio das fichas catalográficas, hoje o acesso a esse material é praticamente imediato, isso é fascinante.

Outro aspecto que influencia o processo de aprendizado é o estilo de ensino assumido pelo docente, pois cada professor carrega dentro de si um modelo do “ser professor”, a concepção do professor ideal, que se manifesta de forma inconsciente (REGO; ROSITO; YAMADA, 2007). Assim, se um docente tem como referência um modelo de ensino-aprendizagem conservador, no qual o professor é considerado o detentor do conhecimento e da verdade, não há abertura para a construção, o que inviabiliza a inter-relação entre os interlocutores.

Apresenta-se, na sequência, a relação professor-aluno no cenário das tendências pedagógicas: liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos), a partir da classificação de Libâneo (1984).

#### 1) Pedagogia liberal:

- Tendência liberal tradicional: há o predomínio da autoridade do professor, que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

- Tendência liberal renovada progressista: o professor não tem lugar privilegiado, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, ao

---

intervir, busca dar forma ao raciocínio do aluno. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal, assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Na sala de aula, instaura-se um vivência democrática, tal qual deve ser a vida em sociedade.

- Tendência liberal renovada não-diretiva: a educação está centrada no aluno, visando formar sua personalidade por meio da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas e deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico. Ausentar-se é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno.

- Tendência liberal tecnicista: o professor administra as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem. O professor é o elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto e ser um indivíduo responsivo e não participativo da elaboração do programa educacional. As relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não importam.

## 2) Pedagogia progressista:

- Tendência progressista libertadora: a relação é horizontal, na qual educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. Elimina-se toda relação de autoridade, sob pena de inviabilizar o trabalho de conscientização. Trata-se de uma não-diretividade, não no sentido do professor que se ausenta, mas do que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço onde todos se expressem sem se neutralizar.

- Tendência progressista libertária: Cabe ao professor a função de “conselheiro” ou instrutor-monitor. O papel do professor não se confunde com o de modelo, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos: o professor tem o papel de mediador. Cabe ao professor orientar e abrir perspectivas. O aluno, com sua experiência vivida, tem uma participação ativa na busca pela verdade e irá confrontá-la com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. A avaliação

---

consiste em comprovar que o aluno fez progresso em direção a noções mais sistematizadas.

Nesse cenário, compreende-se que a interlocução entre professor e aluno deveria se nortear pela tendência progressista crítico-social dos conteúdos, pois somente um ensino voltado para o desenvolvimento do estudante pode fazer do professor um sujeito de conhecimento profundo, na medida em que propicia ao aluno a oportunidade de desenvolver o aprendizado a partir dos seus recursos internos e da interação com o meio externo, forjando um processo que seja capaz de transformá-lo, sendo o professor o mediador.

## **3.2 DA MORAL AO DESENVOLVIMENTO MORAL**

### **3.2.1 Moral e ética**

Moral e ética são termos habitualmente empregados como sinônimos. Herdados do latim (moral) e do grego (ética), ambos tratam do campo da reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade. Para alguns autores, há uma diferenciação no sentido da moral e da ética. A moral se ocupa do fenômeno social, por considerar que toda comunidade humana é regida por um conjunto de regras de conduta e proibições de vários tipos, cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas; a ética rege a reflexão filosófica ou científica sobre esse fenômeno (LA TAILLE, 2006).

Vaz (2002) não distingue os dois termos e define ética como a ciência do *ethos*, um fenômeno histórico-cultural constituído por uma estrutura dual (social e individual) inseparável.

O *ethos* não é uma grandeza cultural imóvel no tempo, mas a própria cultura, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados “conflitos éticos” desencadeiam no seu seio síndromes de crise cujo desfecho é, em geral a invenção de uma nova forma ética de vida (VAZ, 2002, p. 41).

Nesse entendimento, a permanência social do *ethos* na forma do costume corresponde à sua interiorização no indivíduo na forma do hábito. O hábito, por sua vez, constitui uma intencionalidade consciente que distingue o comportamento humano do animal, que é instintivo. É, portanto, no hábito que se exprime a virtude (*arete*), a forma superior de excelência do indivíduo (VAZ, 2002).

---

O objeto da ética é constituído pela *praxis*, definida como o modo de operar humano dirigido intencionalmente para a produção de uma obra (*ergon*), o qual obedece a regras ou normas, seja de ação no caso da *praxis*, seja de fabricação no caso da *techne* (VAZ, 2002).

Na perspectiva aristotélica da racionalidade teleológica, o finalismo da *praxis* é voltado para a perfeição do sujeito operante, já o finalismo da *techne*, para a perfeição da obra a ser produzida. Esses dois finalismos se entrelaçam na unidade complexa do operar humano, assim a intenção do agente moral deve levar em conta as condições objetivas da realidade na qual sua ação irá exercer-se

Na práxis, a perfeição ou a realização do melhor, que é o fim do agente moral, é, em primeiro lugar, a perfeição do próprio agente. Sua ação tem seu fim em si mesma, é um movimento que se completa na imanência (permanecer em) do sujeito que o causa, nele realiza-se a perfeição que o caracteriza como tal (VAZ, 2002, p. 70).

A distinção entre *praxis* e *techne* permite sistematizar a divisão dos saberes em teóricos e práticos. A ética é primeiramente uma ciência teórica e, enquanto tal, passa a ser derivadamente uma ciência prática na medida em que “produz sua própria teoria tendo em vista não apenas o conhecimento (teoria) do bem, mas igualmente o propósito de tornar bom o seu praticante” (VAZ, 2002, p. 71).

Um aspecto a ser considerado em relação à práxis ética é o desdobramento da noção de fim em suas duas dimensões de imanência e transcendência. Se o agir ético é um ato que tem em si mesmo sua razão de ser, ele é necessariamente o seu próprio fim, pelo qual se realiza progressivamente, pela repetição dos hábitos, a perfeição do sujeito (VAZ, 2002).

Para La Taille (2006), a distinção entre moral e ética é importante por diferenciar o objeto e a reflexão, o que permite supor que um indivíduo pode viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão (ética) sobre os “costumes”. Alude-se aqui à oposição entre heteronomia e autonomia, segundo as acepções possíveis para estes dois termos: para o heterônimo, basta a obediência à autoridade, à tradição; já para o autônomo, é necessária a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem sua moral.

La Taille (2006, p. 28) identifica atualmente uma “febre” no uso do termo *ética* e a atribui à depreciação do conceito de *moral*, associado pejorativamente ao indivíduo moralista. No Brasil, tal tendência soma-se à “investida pedagógica do governo militar que levou o nome de Educação Moral e Cívica e ajudou a empurrar a

---

palavra moral para os calabouços semânticos da Educação”. Por medo de empregar o terrível vocabulário, fala-se muito em ética, mas pensa-se, na verdade, em moral.

A ética passa a ser relacionada a uma demanda quase desesperada por normas, por limites, por controle, o que leva à proliferação de diversas ‘éticas’, balizadas pelo ‘politicamente correto’. Uma busca exacerbada de normatização decorrente da falta de reflexão sobre princípios (LA TAILLE, 2006).

Nesse contexto, a moral é definida pela seguinte pergunta: “como devo agir?”, relaciona-se aos deveres; já à ética, cabe responder: “que vida quero viver?”, relaciona-se à busca pela “vida boa”, que valha a pena ser vivida.

### O plano moral

Ao reconhecer a pluralidade de sistemas morais, pode-se admitir que há algo em comum em todas as expressões de moralidade, o sentimento de obrigatoriedade, a partir do qual se configura a noção de que todo ser humano tem de agir segundo certas leis, sendo que: “a exigência social do cumprimento do dever corresponde à forma, que pode receber variados conteúdos” (LA TAILLE, 2006, p.31).

Vaz (2002) observa que uma singularidade causal se estabelece entre o *ethos* e a *praxis*, costume e hábito, pois a *praxis* recebe sua forma do *ethos* e o *ethos* recebe seu conteúdo existencial da *praxis*.

A existência de um plano moral é justificada no ser humano:

do ponto de vista sociológico, pelo fato de não se conhecer cultura sem sistema moral, e do ponto de vista psicológico, pelo fato de os seres humanos serem passíveis de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento do dever moral (LA TAILLE, 2006, p. 32).

No campo da filosofia moral, faz-se a distinção entre as teorias deontológicas e teleológicas. De modo geral, as teorias deontológicas prescrevem que os deveres morais devem ser obedecidos por serem bons em si mesmos, enquanto as teorias teleológicas afirmam que o valor moral de uma ação se revela em suas consequências (LA TAILLE, 2006).

La Taille (2006, p. 33) pondera, entretanto, que definir o plano moral pela sua relação com o dever não significa concordar com a abordagem deontológica, já que tanto os sujeitos pressupostos pela moral deontológica como pela moral teleológica experimentam o sentimento de obrigatoriedade.

---

Nos dois casos, há um sujeito moral inspirado pelo sentimento de dever, o que é obvio na perspectiva deontológica, mas também se verifica na perspectiva teleológica, na medida em que esta considera as consequências dos objetivos almejados: o sujeito pensa nas consequências de seus possíveis atos nas variadas alternativas de ação porque se sente moralmente obrigado a fazê-lo e, uma vez tomada a decisão, age coerentemente por dever moral.

Em resumo, do ponto de vista psicológico, o sentimento de obrigatoriedade é pressuposto para os adeptos da moral deontológica e da moral teleológica, permanecendo o debate entre eles estritamente no nível da filosofia moral. Apesar de abrigar em si o sentimento de obrigatoriedade, o ser humano nem sempre sabe como deve agir, pois seu plano moral não é determinado somente pelas exigências sociais. Em determinados momentos, age, inclusive, contra elas, o que pode estar relacionado à presença de outro sentimento que se sobrepõe à obrigatoriedade (LA TAILLE, 2006).

La Taille (2006) questiona se as pessoas que cometem uma transgressão são desprovidas do sentimento de obrigatoriedade, ou se este apenas não foi bastante forte para impedir ações contrárias à moral. Em outros termos, a vontade moral foi insuficiente para predominar sobre outros sentimentos. Nesse caso, o reconhecimento da força do sentimento de obrigatoriedade implicaria em assumir que existe uma teoria energética das ações humanas, portanto, uma teoria da afetividade.

### O plano ético

O plano ético remete à seguinte pergunta: “que vida quero viver”. No entanto, para uma análise psicológica, a pergunta ficaria mais precisa da seguinte forma: “que elemento psicológico deveria estar necessariamente contemplado para que se possa, de fato, viver uma vida boa”. Sobre este ponto, destaca-se, no início do século XXI, houve um crescimento das publicações voltadas para responder a essa indagação, evidenciando uma urgência existencial (LA TAILLE, 2006).

Identificar os elementos que constituem o plano ético requer, segundo La Taille (2006), a análise de 4 tópicos.

O primeiro consiste em avaliar se essa "vida boa" é decorrência de condições objetivas e mensuráveis ou de uma experiência subjetiva. Tal análise enfatiza a importância da subjetividade e leva à conclusão de que o gozo da felicidade

---

depende de um estado interno, de sentir-se feliz, bem como pressupõe a existência de condições de vida desejáveis, geralmente associadas a um estado de bem estar objetivo.

O segundo tópico consiste em avaliar a relação entre o sentir-se feliz e o eixo do tempo. Considera que a felicidade exige a transcendência do aqui e agora e caracteriza uma experiência subjetiva.

O terceiro tópico consiste em indagar: “qual será a qualidade necessária à referida experiência subjetiva de bem estar?” ou, de outra forma: “qual é a busca existencial de todo ser humano?”

O prazer é um tema que costuma aparecer quando se associa a felicidade ao fluxo temporal da vida, entretanto, não parece que o desfrute dos prazeres do corpo e da alma sejam garantia de uma “vida boa”, dado que há no ser humano uma necessidade psicológica incontornável, que transcende os episódios do cotidiano e é passível de ser concebida pela consciência: descobrir o sentido da vida, tema que o acompanha ao longo de sua existência e leva à indagar “para que viver?”.

Desta forma, viver uma vida que faça sentido é condição necessária para a “vida boa”, sendo que o sentido da vida depende de avaliações subjetivas: “dar sentido às ações é identificar aquilo que as torna dignas de ser realizadas e que, conseqüentemente, traduz a nossa situação no mundo” (La Taille, 2006, p. 44).

Por fim, o quarto tópico consiste em responder “como viver?”, que deve permitir a realização da expressão de si próprio. Tal pergunta relaciona-se a outra, “quem ser?”, e coloca em pauta o tema da identidade pessoal.

A tomada de consciência de si é tomada de consciência das próprias ações no mundo, tomada de consciência a partir do viver, da práxis. Portanto, a identidade é uma construção realizada a partir dos atos concretos da vida, a partir do “como viver” [...] Escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser (LA TAILLE, 2006, p. 45-46).

### Relações entre os planos moral e ético

La Taille (2006) - assim como Comte-Sponville e Ricoeur - entende que a articulação entre os planos moral e ético passa pela relação entre o sentimento de obrigatoriedade e a expansão de si próprio, por meio da qual se busca superar a polêmica relação entre o “dever” e a “felicidade”.

Do ponto de vista psicológico, a compreensão do comportamento moral dos indivíduos depende do conhecimento da perspectiva ética que adotam. Nesse

---

sentido, o plano ético engloba o plano moral, ou seja, forma e conteúdo se confundem, assim como o “ser” e o “deve ser”.

As motivações que explicam as ações no plano moral podem ser identificadas no plano ético, uma vez que “somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua auto-afirmação” (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Tal premissa remete a alguns componentes da expressão do próprio eu, o interesse e o querer. O interesse assume aqui o sentido de interessante, aquilo que constitui toda motivação humana, pois somente há ação se houver uma força que a desencadeie. E depende do valor a ele associado.

Com relação ao querer, cabe considerar que o sentimento de obrigatoriedade corresponde ao dever, pois somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não quem é coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever. Dito de outra forma, somente é moral quem assim o quer. (LA TAILLE, 2006).

Mas, o que motiva o querer? Por detrás do querer há um valor.

Valor como investimento afetivo, portanto, assim como a relação de um sujeito com o objeto é mediada por estruturas de assimilação que conferem sentido ao objeto, tal relação também é mediada por afetos que lhe conferem valor, positivo ou negativo. Ora, tal não poderia ser diferente com esse objeto singular que é o próprio eu. Nesse sentido, as representações de si são, sempre, valor (PIAGET, 1954 *apud* LA TAILLE, 2006).

É possível então compreender a expansão de si próprio mediante o querer. A pessoa só poderá querer alguma coisa de acordo com o que ela é, e em cada querer se encontra, em maior ou menor grau, a busca de auto-afirmação, de uma representação de si de valor positivo. Desta forma, ser uma pessoa moral e ser ela mesma é a mesma coisa, nesse caso não há projeto de expansão de si próprio que não seja ele mesmo moral (LA TAILLE, 2006).

Outros dois componentes importantes na busca da representação de si são: a auto-estima, que “corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio”, e o auto-respeito, “a auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 56).

Todavia, embora a maioria das pessoas possua o sentimento de obrigatoriedade, esse nem sempre é forte o bastante para dirigir as ações e fazer cumprir os deveres morais. Assim, uma pessoa pode agir contra uma moral que ela mesma considera legítima caso o auto-respeito não seja suficiente para impor-se

---

sobre a auto-estima. Tal perspectiva da expansão de si coloca a moral da fidelidade e do respeito por outra pessoa em lugar privilegiado dentre os valores positivos (LA TAILLE, 2006).

Nesse sentido, infere-se que o auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois, por um lado, ele é a expressão da expansão de si próprio, elemento da “vida boa”, e, por outro, a causa do sentimento de obrigatoriedade, a motivação para a ação moral. Logo, respeita a moral aquele que respeita a si próprio. Em termos puramente morais, não há possibilidade de respeitar a outrem na sua dignidade sem, ao fazê-lo, experimentar o sentimento da própria dignidade.

### **3.2.2 Desenvolvimento moral**

Segundo La Taille (2006), existem quatro abordagens teóricas mais representativas da psicologia moral: Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg. Este estudo, apresenta todas elas, mas concentra-se sobre os pressupostos da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, os quais fundamentam o referencial metodológico.

A psicologia moral é uma ciência que se preocupa em “desvendar por que processos mentais uma pessoa chega a intimamente legitimar ou não regras, princípios e valores morais” (LA TAILLE, 2006, p. 09).

Émile Durkheim (1858 - 1917), sociólogo francês, enfatiza a dimensão afetiva do comportamento moral. Analisa o processo psicológico que leva um indivíduo a pautar suas condutas pela moral a partir do sentimento do sagrado, sendo que o “ser coletivo”, a sociedade, é capaz de despertar tal sentimento, já que possui qualidades apreciáveis e indispensáveis. Assim, a formação moral consiste em desenvolver o sentimento do sagrado ao viver em coletividade e os trabalhos pedagógicos têm por objetivo desenvolver a dimensão afetiva, os sentimentos (LA TAILLE, 2006).

Segundo La Taille (2006, p. 13), Durkheim não ignora a racionalidade, considera que o “indivíduo deve fazer uso de sua inteligência não para construir uma moral, mas sim para conhecer e compreender aquela imposta pela sociedade, e melhor aplicá-la”. Ser moral, portanto, é obedecer aos mandamentos de um “ser coletivo” superior, que inspira o sentimento do sagrado por ser temido e desejável. O indivíduo é visto como um ser moralmente heterônomo, sendo a heteronomia entendida como:

---

Obediência a algo irremediavelmente exterior ao sujeito: os mandamentos da sociedade. Cada indivíduo recebe um sistema moral pronto, ao qual deve adaptar-se. Logo, não há desenvolvimento moral, propriamente dito, com diversas fases, mas sim a aprendizagem de um modelo: antes do despertar do sentimento do sagrado, a criança é pré-moral, depois, ela é moral (DURKHEIM *apud* LA TAILLE, 2006, p. 13) .

Para Durkheim (*apud* MENDONÇA, 2012), o homem moral, tem que se interessar por algo distinto de si mesmo, deve pertencer a uma sociedade. Para tanto, necessita dominar a si mesmo e impor limites a seus desejos. Nessa perspectiva, a moralidade é entendida como um conjunto de ações que perseguem fins impessoais e que ocorrem entre consciências. A moral começa no ponto onde tem início o domínio social, portanto, reduz o arbítrio individual, passa a ser concebida como uma regra determinante de conduta

Sigmund Freud (1856 - 1939), médico judeu-austríaco, fundador da psicanálise, enfatiza a dimensão afetiva do comportamento moral e caracteriza o caráter conflitivo da relação do indivíduo com a moral.

Por um lado, o indivíduo quer a ela se submeter, pois sabe que esse é o preço a ser pago para viver em sociedade e se civiliza. Por outro, ele reluta fortemente em fazê-lo, pois tal submissão implica perda de liberdade e, portanto, renuncia a saciação de desejos. É por essa razão que o porvir moral de cada um é incerto (FREUD *apud* LA TAILLE, 2006, p. 13).

Na visão psicanalítica, um grande número de pessoas segue as leis morais apenas por medo das sanções e a consciência moral tem raízes inconscientes (superego = ideal do ego). O indivíduo é visto como um ser moralmente heterônomo, sendo a heteronomia entendida como ilusão, o indivíduo pode até acreditar que seus comportamentos morais são devidos exclusivamente a sua "vontade boa", mas, essa vontade é, na verdade, "profundamente determinada por processos que escapam a seu controle, por seres inconscientes" (FREUD *apud* LA TAILLE, 2006 p. 14).

Jean Piaget (1896 - 1980), epistemólogo suíço, estudou inicialmente biologia na Universidade de Neuchâtel, na Suíça, e, posteriormente, dedicou-se às áreas de psicologia, epistemologia e educação. Considerado um importante pensador do século XX, fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento baseada no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Dedicou sua obra a investigar o desenvolvimento cognitivo e a evolução do pensamento e do conhecimento, em uma perspectiva construtivista, que aborda a interação entre estruturas cognitivas, biologicamente determinadas, e os estímulos do ambiente (BIAGGIO, 2006).

---

Com relação ao conhecimento, a teoria construtivista de Piaget opõe-se às teorias baseadas em concepções inatistas e empiristas, que:

Sustentam a ideia da existência de estruturas performadas, que se atualizariam ao longo do desenvolvimento do indivíduo, como aquelas que postulam que o processo de aquisição de conhecimentos se dá através da acumulação pura e simples de experiências com o meio (LEITE, 1994, p. 42).

Na perspectiva construtivista o conhecimento se dá por meio de um processo de construção que passa por várias etapas sucessivas e hierarquizadas, e não por um processo pelo qual o sujeito repete, pouco a pouco, em seus pensamentos e atos, a cultura em que nasceu (LA TAILLE, 1994).

### Desenvolvimento cognitivo

A teoria de Piaget define quatro períodos do desenvolvimento cognitivo/pensamento, numa sequência invariante: o sensório-motor, o pré-operacional, o de operações concretas e o de operações formais (MOREIRA, 1999, p. 97; BIAGGIO, 2006, p. 22).

- Estágio sensório-motor: aproximadamente durante os dois primeiros anos de vida, a inteligência da criança manifesta-se por meio da exercitação dos órgãos sensoriais e dos aspectos motores com suas coordenações. A criança adquire as noções de distância e profundidade, a integração entre sons e visão, relações de causalidade e outras habilidades. Associa o que vê com o que ouve e ou toca. Não diferencia o seu eu do meio que a rodeia, ela é o centro e os objetos existem em sua função, decorrendo daí um egocentrismo.

- Estágio pré-operacional: aproximadamente dos 2 aos 6 anos. Caracteriza-se pelo desenvolvimento da linguagem e do simbolismo, pela ausência da noção de conservação. A criança continua em uma perspectiva egocêntrica e vê a realidade principalmente a partir de como ela a afeta. Suas explicações são dadas em função de suas experiências, podendo, ou não ser coerentes com a realidade.

- Período operacional concreto: aproximadamente dos 7 aos 12 anos. Marca o início do pensamento lógico, ainda que no nível concreto. A criança adquire a noção de conservação e os rudimentos da lógica, e a noção de números torna-se possível.

---

- Período de operações formais: a partir da adolescência. Caracteriza-se pela capacidade de abstração e do teste de hipóteses, tornando viável o raciocínio científico.

Estudos realizados em diferentes sociedades revelaram que o desenvolvimento cognitivo ocorre sempre da mesma maneira, há uma variação no tempo de construção e nas idades em relação ao período decorrente de fatores culturais, sociais, ecológicos, ambientais, mas a ordem de construção e a estrutura são as mesmas (LEITE, 1994).

A relação com a realidade faz com que o indivíduo construa esquemas mentais de assimilação para abordar essa realidade. Quando o organismo (a mente) assimila, ele incorpora a realidade em seus esquemas de ação. Mas, para que o desenvolvimento cognitivo ocorra, é necessário que o meio no qual o indivíduo está inserido apresente problemas, dificuldades, denominados conflitos cognitivos. Tais conflitos provocarão uma reestruturação cognitiva, que dará origem à acomodação (MOREIRA, 1999).

Conclui-se, assim, que não há acomodação sem assimilação, pois a acomodação é a reestruturação da assimilação, e todo esse processo é denominado de equilíbrio. Novas experiências levarão a novas acomodações e a novos equilíbrios (adaptações) cognitivos (MOREIRA, 1999).

Para La Taille (2006, p. 15), o processo de equilíbrio “é devido a uma capacidade inerente a todos os indivíduos: a capacidade de auto-regulação, ou seja, de auto-organização”. “As estruturas da inteligência e do conhecimento são fruto de um trabalho individual, de uma labuta psíquica de auto-organização, e não de mera cópia de modelos externos”.

Moreira (1999, p. 101) explica que o desenvolvimento cognitivo é uma construção por reequilíbrio e reestruturações sucessivas. Há uma estrutura cognitiva, na qual a mente é um complexo de esquemas de assimilação. “Quando um esquema se reestrutura e adota um modelo mais eficiente de ação, diz-se que houve acomodação”

Piaget (apud LEITE, 1994) aponta os parâmetros sociais, a experiência com o objeto e as estruturas cognitivas como os fatores primordiais para o processo de equilíbrio.

---

Pesquisas experimentais apoiam a tese construtivista, pois demonstram que não são as interações sociais em si mesmas as responsáveis pelos avanços cognitivos, mas as estruturações que essas situações de interação suscitam e as condições que promovem para a construção do conhecimento. Daí a importância da vivência do conflito. Na perspectiva da psicologia social, “a confrontação simultânea de diferentes aproximações ou descentrações individuais por ocasião de uma interação social é o que exige e suscita sua integração em uma nova estrutura” (LEITE, 1994, p. 44).

Observou-se, ainda, que, o enfrentamento dos conflitos sociocognitivos exige que o indivíduo tenha desenvolvido previamente competências intelectuais (instrumentos cognitivos) e que a interação social leva à tomada de consciência sobre a diferença entre seu ponto de vista e o dos outros, o que demonstra que:

As interações sociais não são em si mesmas geradoras de novos sistemas ou forma de conhecimento, mas podem suscitar certas situações de conflito que, por sua vez, podem dar lugar a novas estruturas cognitivas [...] não são constitutivas em si mesmas, mas constitutivas do processo de equilíbrio (LEITE, 1994, p. 45)

#### Relação do desenvolvimento cognitivo com o moral

De acordo com Piaget (1932 apud BRANCO 1994, p. 66), a moralidade é um “sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento moral parte do cognitivo e os mecanismos da mente humana assemelham-se aos dos sistemas orgânicos (MENDONÇA, 2012).

No livro *Juízo moral na criança*, de 1932, Piaget aborda o modo como a criança entende a regra e a ela adere no decurso do desenvolvimento, mas não investiga a natureza da ética ou a imposição da regra no processo de socialização. A pesquisa teve como objetivo descobrir se a criança acreditava no valor intrínseco das regras ou no valor do consenso de aceitação, isto é, se acreditava em uma heteronomia ou autonomia de determinação das regras (BRANCO, 1994).

Piaget observou comportamentos e atitudes das crianças em relação a regras dos jogos de bolinha de gude (para meninos) e amarelinha (para meninas) e

---

identificou dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: a prática delas e a consciência a seu respeito (MENIN, 1996 e BIAGGIO, 2006).

Durante a situação de jogo, Piaget (1994, p. 33) distinguiu quatro estágios sucessivos em relação ao desenvolvimento mental:

Primeiro estágio: puramente motor e individual, no decorrer do qual a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Estabelece, nessa ocasião, esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, (...). O segundo estágio: pode ser chamado egocêntrico, (...). Esse estágio inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, (...). Todavia, mesmo imitando esses exemplos, a criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Em outros termos, as crianças mesmo quando juntas, jogam ainda cada uma para si (todas podem ganhar ao mesmo tempo e sem cuidar da codificação das regras. É pelo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo. Um terceiro estágio aparece por volta dos sete ou oito anos, o qual chamaremos estágio da cooperação nascente: cada jogador procura, doravante vencer seus vizinhos, donde o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras. (...) Finalmente, aos onze-doze anos, aparece um quarto estágio que é o da codificação das regras. Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcias, até nos pormenores do procedimento, como também o código das regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade.

Piaget (1994, p. 34) relata que, durante o jogo, a criança toma consciência da regra de forma distinta, processo que se dá em 3 estágios.

Durante o primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória. Segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação) a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. No terceiro estágio: enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja consenso geral.

Piaget (1994) considera que o pensamento, de fato, está atrasado em relação a ação, observa que a cooperação nasce no plano da ação, mas não suprime, de imediato, o egocentrismo e a coação.

Menin (1996, p. 46) descreve ainda que a criança descobre o verdadeiro sentido das regras, adquire consciência, quando começa a praticá-las em situação de cooperação no grupo. Constata-se, assim, que a prática da regra vem antes de sua consciência. Enquanto a criança imita o adulto, não compreende o que é uma regra, essa compreensão se faz presente somente quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais. Assim, é possível entender que as crianças “são heterônomas quando fazem um uso imitativo das regras e quando as consideram

---

sagradas, pois vindos da tradição e imutáveis”, mas são autônomas “quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e para o grupo”.

Alguns estudiosos afirmam que Piaget e os pesquisadores que colaboraram com seus trabalhos não se preocuparam com os aspectos sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento cognitivo da criança, entretanto, outros autores, ponderam que, embora a obra de Piaget não tenha a intenção de analisar os aspectos sociais, os mesmos não foram negligenciados, pois, ao observar a teoria sobre o juízo moral, somente é possível uma redefinição cognitiva (nova compreensão ou consciência), na medida em que as crianças negociam uma nova série de relações sociais (LA TAILLE; 1994; LEITE, 1994; MENDONÇA, 2012).

La Taille (1994) afirma que na teoria de Piaget, o homem é um "ser social", sendo inconcebível pensar que sua teoria negue a influência da herança cultural e do leque de oportunidades sociais que influenciam o desenvolvimento moral do indivíduo.

Menin (1996, p. 47) acrescenta que, numa segunda pesquisa, a fim de conhecer como as crianças compreendem as regras propriamente morais prescritas pelos adultos, Piaget utilizou histórias nas quais crianças realizavam determinados atos com um resultado negativo maior, sem intenção ou até com boa intenção, e outros atos com resultado negativo menor, mas com má intenção, como por exemplo: “Alfredo rouba um pão de uma padaria para dar a um amigo pobre e faminto e Maria rouba uma fita vermelha de uma loja, pois esta combina com seu vestido”. A partir da história, fazia uma série de perguntas às crianças, cujas respostas mostraram duas tendências no julgamento infantil: julgamento por responsabilidade objetiva e por responsabilidade subjetiva.

A responsabilidade objetiva predominou entre as crianças menores, que consideraram o resultado material, objetivo, facilmente observado, para avaliar a culpa de quem cometeu o ato, para elas, o resultado determina o culpado. Já as crianças maiores tenderam a avaliar a intenção do sujeito que cometeu o ato, caracterizando a responsabilidade subjetiva, assim, uma intenção “boa”, pode desculpar um resultado ruim, mas se a intenção foi “má”, isso poderá aumentar a culpa mesmo que o resultado seja pequeno. “Assim, roubar a fita é mais errado do que o pãozinho, mesmo que este seja o mais caro” (MENIN, 1996, p. 48).

---

Piaget concorda com Kant sobre haver no ser humano duas tendências morais: a autonomia e heteronomia, ambas construídas durante o desenvolvimento, e cuja evolução dependerá de vários fatores, principalmente os ligados às formas de relações sociais que o indivíduo estiver submerso (MENIN, 1996).

Em síntese, ao pesquisar crianças de cinco a doze anos, Piaget constatou que a gênese do juízo moral passava por duas fases.

Na primeira, o universo da moralidade confunde-se com o universo físico: as normas morais são entendidas como leis heterônimas, provenientes da ordem das coisas, e por isso intocáveis, não-modificáveis, sagradas. A essa concepção das normas corresponde um nível rudimentar de compreensão destas: os imperativos são interpretados ao pé da letra, e não no seu espírito. Assim, por exemplo, será considerado mais culpado aquele que tenha, por engano, distorcido a realidade afirmando algo inverossímil, do que alguém que conscientemente mentindo, tenha afirmado algo verossímil. Na fase posterior, as normas passam a ser entendidas como normas sociais cujo objetivo é regular as relações ente os homens. Assim, em torno dos dez, onze anos, as crianças passa a conceber a si mesma como possível agente no universo moral, capaz de mediante relações de reciprocidade com outrem, estabelecer e defender novas regras. Vale dizer que a obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a obediência ativa decorrente do respeito mútuo. Na conceituação piagetiana, a criança passa da heteronomia - onde o bem é entendido como obediência a um dever preestabelecido - à autonomia, moral onde o bem é agora concebido como equidade e acordo racional mútuo das consciências (LA TAILLE, 1994, p. 77).

Para Kant, indivíduos heterônomos são aqueles que agem “pensando apenas nas consequências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudências, interesse, inclinação ou conformidade” (MENIN, 1996 p. 40).

Interessante observar que, na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. Já o indivíduo autônomo decide seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independentemente das consequências externas, obedece àquilo que lhe faz um profundo sentido interno. Na autonomia, portanto, a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Isso exige que o indivíduo autônomo exercite uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que está submetido (MENIN, 1996).

Em síntese, para Piaget, o desenvolvimento moral compreende que o sujeito passa de uma fase de anomia (pré-moral) para a heteronomia, até chegar à autonomia, se as interações com o meio forem favoráveis. O desenvolvimento moral é visto como fruto de uma construção, de uma constante auto-organização. Essa construção acontece em contextos de interação e a autonomia moral torna-se

---

possível se o convívio social permitir relações simétricas de cooperação, de respeito mútuo (o fazer junto, sem líderes e liderados).

Piaget (1994, p. 58) observa que, no início dos jogos, há um longo período de egocentrismo, decorrente do conjunto de regras e exemplos que são impostos de fora à criança. Não há, portanto, “nenhuma contradição entre a prática egocêntrica do jogo e o respeito mítico da regra” moldada pela coação adulta.

Na coação, o “grande” impõe ao “pequeno” o que este deve fazer e fornece consequências positivas ou negativas conforme suas ordens sejam seguidas ou não. A obediência se dá devido ao medo, ou por afeto, assim o “pequeno” reproduz as ordens, os valores e os julgamentos do “grande”. Os indivíduos (criança ou adulto) não conseguem perceber que estão imitando os outros, porque ainda não se diferenciam desse outro, não percebem que "sou eu" é diferente de "são os outros", são egocêntricos (MENIN, 1996, p. 51).

O termo egocentrismo surge no primeiro livro de Piaget (1932) *Linguagem e pensamento da criança*. Trabalhos recentes analisam que o conceito sofreu mudanças no decorrer de seus estudos, foi influenciado pela noção de “a-dualismo” de Baldwin, que considera egocêntrico “aquele que não distingue entre si-mesmo e seu meio externo, há uma indiferenciação entre os dois termos de uma relação sujeito-objeto / eu-outro”. Observa-se que o conceito de egocentrismo não significa que a criança não seja um ser social, nem tampouco, que o desenvolvimento da criança se faça do individual para o social, pois não há a compreensão da distinção entre o eu e o outro. Portanto, “a atitude egocêntrica é a indiferenciação entre outrem e si mesmo, e não uma falta de sociabilidade” (LEITE, 1994, p. 42).

Menin (1996, p. 51) complementa que:

o egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual, social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, elas não conseguem perceber que há pontos de vista diferentes do próprio, elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de sua perspectiva que não seja a própria.

Piaget considera que os diferentes tipos de linguagem que surgem nas relações propiciam a descentração, ou seja, a distinção do ponto de vista próprio e dos outros e a coordenação desses diferentes pontos de vista, o que lev, em seus trabalhos subsequentes, ao conceito de cooperação, que tem relação direta com os aspectos sociais (LEITE, 1994). Portanto, o indivíduo que tem a capacidade de cooperar reconhece o outro e a si.

---

No campo da moral, Piaget opõe-se às teorias que concebem a formação da consciência como uma simples interiorização de modelos culturais impostos pelo meio.

A essa imposição corresponde um tipo de relação social chamada de coerção. Embora esse tipo de relação seja, naturalmente, o primeiro por que passa a criança, nascendo, portanto, no seu seio a consciência moral, ele não é suficiente para levar à autonomia; ao contrário, a coerção reforça a heteronomia moral e seu egocentrismo correspondente (LA TAILLE, 1994, p. 77).

Assim, é necessário pensar em outro tipo de relação social, que possibilite o acordo mútuo, denominada por Piaget de cooperação, na qual o sujeito coloca-se do ponto de vista alheio para garantir o acordo e o respeito mútuo (LA TAILLE, 1994).

Um dos fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia moral é o respeito que temos pelo outro. Para Piaget, a moral vem do respeito que adquirimos às regras, mas este começa no respeito que temos às pessoas que nos impõem tais regras. Assim, primeiro respeitamos as pessoas, depois regras. Há, no entanto, dois tipos de respeito por pessoas: o unilateral e o mútuo.

O respeito unilateral se apresenta na relação entre filhos e pais, alunos e professores, funcionário e chefe, ou outras relações onde o poder de atuação de um sobre outro é muito desigual, isso estrutura uma relação de coação. Pode-se reconhecer o respeito mútuo, onde na relação há uma igualdade de poder de ação de um ao outro e as pessoas podem interagir por cooperação (MENIN, 1996, p. 50).

Para Piaget, cooperar é 'operar com'. É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências, etc. A cooperação provoca descentralização, ou seja, a diminuição do egocentrismo e faz com que o indivíduo descubra que as pessoas são diferentes entre si, que um pensa de um jeito, outro do outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto. Assim, "a moral da autonomia considera, por decisão própria, o outro além de mim" (MENIN, 1996, p. 52).

As relações sociais são, portanto, um dos aspectos formadores da moral. As pessoas começam a perguntar: "O que fazer para se ter uma boa sociedade? Começam a pensar sobre a sociedade de uma forma teórica e quais direitos e valores devem defender" (MENIN, 1996, p. 54).

Assim, vivenciar as relações de igualdade, ou seja, de convivência, permite manter o funcionamento da sociedade por meio dos canais legais e dos contratos democráticos e faz com que se aprenda a compreender e construir regras mais do que obedecer regras impostas.

---

La Taille (1994, p. 81) afirma que a teoria de Piaget sobre juízo moral não se limita a descrever como a criança adere a uma moral presente em sua cultura, mas como toma partido por uma determinada ética. Se a cooperação é condição necessária à autonomia intelectual, verifica-se que ele integrou a dimensão ética à sua teoria. Assim, “ser coercitivo ou cooperativo consiste em duas maneiras diferentes de se comportar perante outrem, o que envolve uma opção moral e não apenas técnica”

O autor também conclui que o princípio da igualdade, condição necessária ao exercício da cooperação, passa a ter uma justificação científica, pois sem ela não há desenvolvimento intelectual e moral (LA TAILLE, 1994).

A cooperação se manifesta em uma moralidade autônoma, com base na reciprocidade, princípio fundamental que guia as ações não pelo risco de punição ou promessa imediata de prêmio, mas pela solidariedade aos outros (MENIN, 1996).

Piaget (apud MENIN, 1996, p. 50) admite a existência de uma norma racional que permeia o processo de cooperação reconhecida como reciprocidade, entendida como “um modo de se relacionar com os outros onde todos tem as mesmas oportunidades e chances de participação e de interação no grupo, seja num grupo, num jogo, no trabalho, nas discussões políticas, na vida ...”

Considera, ainda, que a universalização da moral começa, portanto, com a reciprocidade no grupo, ou seja, “aprendendo a fazer em grupos, cada vez maiores, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, o mundo, o que é bom para a humanidade” (MENIN, 1996, p. 47).

Lawrence Kohlberg (1927-1987) psicólogo americano, estudioso da teoria de Jean Piaget sobre desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, assim como Piaget, acreditava na construção do sujeito autônomo, chegando, inclusive, a propor valores universais (BIAGGIO, 2006; CRAIN, 1985).

Nos últimos 30 anos o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, “tanto Piaget como Kohlberg foram influenciados pelo filósofo Kant (1724-1804) com a noção de imperativo categórico, temos a idéia de princípios universais da moral e pelo filósofo Durkheim (1858-1917), a importância do social, do coletivo”. A teoria de Kohlberg sofreu, ainda, influência das idéias de Habermas (BIAGGIO, 2006, p. 21)

---

Em 1981 Kohlberg enfatiza a dimensão racional do comportamento moral e relaciona a moral a princípios de igualdade, reciprocidade e justiça (LA TAILLE, 2006).

Tanto para a psicanálise quanto para o behaviorismo, “a moral parece ser algo que vem de fora, da sociedade, e que é internalizado, isto é, passa a ser considerado como próprio da pessoa”. Já a partir da teoria construtivista de Jean Piaget, e do enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, aparece o papel do sujeito humano como agente do processo moral. O foco desses autores está em torno do julgamento moral e não tanto no real comportamento moral. Buscam conhecer o que a pessoa acha ou julga como certo ou errado (BIAGGIO, 2006, p. 21)

### Estágios do desenvolvimento moral

Kohlberg (apud MENDONÇA, 2012, p. 1) baseou-se nas ideias de Piaget e aprimorou o estudo do desenvolvimento moral. Em 1960, elaborou uma teoria cognitiva-evolutiva da moralização, na qual definiu que “o juízo moral é um processo cognitivo que permite refletir sobre nossos valores e ordená-los em uma hierarquia lógica”.

Para Kohlberg, tanto quanto para Piaget, “a seqüência de estágio por que passa a pessoa é invariante, universal, isto é, todas as pessoas, de todas as culturas, passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma ordem, embora nem todas atinjam os estágios mais elevados” (BIAGGIO, 2006, p. 23).

Kohlberg propõe uma hierarquização de três níveis, subdivididos em seis estágios de desenvolvimento moral: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6).

Segundo Crain (1985), Lind (2000), Mendonça (2012) e Biaggio (2006), os estágios de desenvolvimento moral podem ser definidos:

- *No nível pré-convencional* – característico da maioria das crianças com menos de 9 anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescente e adultos. A moral se compõe dos interesses concretos do indivíduo, pensam egoisticamente ou instrumentalmente, usando um ao outro para conseguir o que querem. Fazer a coisa certa é obedecer a autoridade e evitar a punição. No estágio 1 – orientação para obediência e punição: semelhante ao primeiro estágio do pensamento moral de Piaget, a moralidade de um ato é definida em termos de suas conseqüências físicas para o agente. Reconhece regras que pessoas “grandes”

---

dizem que deve fazer e obedece sem questionar, a moralidade é algo exterior a si mesmo.

- No estágio 2 - satisfação pessoal: a ação moral correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa (hedonismo), a moral é relativa e o ato moral é visto como instrumento para a satisfação pessoal, sendo um estágio nitidamente egoísta. Uma vez que tudo é relativo, cada um é livre para perseguir seus próprios interesses, embora, muitas vezes, seja útil para fazer ofertas e favores de intercâmbio com os outros.

- *Nível convencional* - a conformidade com as práticas institucionais do próprio grupo, de pares e da sociedade são fundamentais para manter a estabilidade do grupo. No estágio 3 - aprovação social: a entrada do pré-adolescente ou adolescente no nível de arrazoamento moral e nas primeiras operações formais, que permanece como o mais elevado para a maioria dos adultos. Eles acreditam que as pessoas devem viver de acordo com as expectativas da família e da comunidade e se comportar com "boas maneiras". O comportamento moral certo é o que leva à aprovação dos outros, desta forma, o indivíduo faz um verdadeiro esforço para conhecer os outros e suas necessidades para tentar ajudar. Bom comportamento significa ter bons motivos e sentimentos interpessoais, tais como: amor, empatia, confiança e preocupação pelos outros, trata-se de uma moralidade de conformismo a estereótipos. Enfatizam ser uma boa pessoa, o que basicamente significa ter motivos úteis em relação às pessoas próximas. No estágio 4 - referência é a lei: a ênfase é obedecer e respeitar as leis, grande respeito por regras fixas e pela manutenção da ordem social, a preocupação desloca-se para se respeitar a lei, para que a sociedade não se torne um caos. Caracteriza-se pela capacidade de tornar o ponto de vista compartilhado do outro adaptado a perspectiva do sistema social em que participa, começa durante a metade da adolescência, podendo ser o estágio mais alto que chegam os adultos.

- Nível pós-convencional – há uma perspectiva moral superior, em que a moral é vista como uma instituição mutuamente criada para servir valores compartilhados para elevados fins. No estágio 5 - percebe quando a lei precisa ser modificada: é uma ramificação direta do relativismo, entretanto, há a busca do princípio que encurta as diferenças. As pessoas admitem que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser mudados. Enfatizam direitos fundamentais e os processos democráticos que dão a palavra a todos. As pessoas querem manter o

---

funcionamento da sociedade por meio dos canais legais e dos contratos democráticos. Nesse estágio as pessoas começam a perguntar: "O que fazer para se ter uma boa sociedade? Eles começam a pensar sobre a sociedade de uma forma teórica e pensam quais direitos e valores que uma sociedade deve defender. No estágio 6 - norteiam-se por princípios universais e o diálogo: se caracteriza por arrazoamento baseado em princípios, que podem não necessariamente estar formalizados pela sociedade. Os indivíduos trabalham em direção a uma concepção da boa sociedade, reconhece os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles, permanecem fiéis aos seus princípios, ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade. Eles sugerem ser necessário: (a) proteger certos direitos individuais e (b) resolver os litígios através de processos democráticos. Nesse estágio a orientação moral busca princípios universais, que define a obrigação moral em termos de: a) o princípio da justiça e benevolência; b) o princípio de *role-taking* recíproco ideal (colocar-se no lugar do outro), relação de empatia; c) o princípio de respeito pela personalidade.

Segundo Puka (2004), Carol Gilligan crítica a teoria de Kohlberg e argumenta que, em suas pesquisas, assim como nas de Piaget, as investigações refletem uma visão masculina sobre o desenvolvimento moral. O cuidado é o tema central compartilhado pelas mulheres em suas pesquisas. Defendeu como princípio universal a moral do cuidado, em oposição à moral da justiça. Entretanto, em diversos estudos nacionais e internacionais, inclusive com revisão transcultural, não se evidenciaram diferenças de gênero na avaliação kohlberguiana (BIAGGIO, 2006).

Neste estudo, estabeleceu-se a diferença entre os conceitos de moral e ética, sendo que a moral refere-se aos costumes e práticas em que se concretiza o dever ser assumido nas culturas, em sociedade; e a "ética", á a instância crítica, a "ciência do ethos". Isto diferencia o "sujeito moral" do "sujeito ético", que pode vir a termo por meio de uma consciência crítica que não simplesmente repete a moral aprendida nos processos societários. Assim ocorre quando Kohlberg descreve que o ápice do desenvolvimento moral se dá quando o sujeito se torna autônomo. Quanto à acepção do termo ética, neste estudo, considerou-se que o indivíduo que chegou ao seu maior desenvolvimento moral, é o sujeito ético.

Por fim, a afetividade e as heteronomias sociais ganham qualidade ética em um processo de desenvolvimento da autonomia.

---

Compreende-se que o sujeito ético é aquele que tem capacidade para o juízo moral, que reconhece que seus valores e sentimentos influenciam o agir ético, ou seja, admite que sua racionalidade é totalmente permeada por suas emoções, indissociabilidade fundamental para o sujeito ético. Cabe à educação formal desenvolvê-lo.

### **3.3 DESENVOLVIMENTO DOS VALORES HUMANOS**

Segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007, p. 1176), valor, em geral, significa o que deve ser objeto de preferência ou de escolha. Desde a antiguidade, essa palavra foi usada para indicar a utilidade ou o preço dos bens materiais e a dignidade ou mérito das pessoas.

A axiologia ou teoria dos valores é a parte da filosofia que tenta compreender os valores. E é a partir do conhecimento da realidade humana que se pode entender o problema dos valores. Quando se pensa nos valores, pensa-se no que é importante (SCHWARTZ, 2005a).

Chaves (2008, p. 50) destaca que, ao nascer, o homem já é um ser situado. "A 'situação', a condição humana é limite e ao mesmo tempo possibilidade da existência humana. A vida humana só se sustenta e se desenvolve a partir de um contexto determinado." Por tal circunstância, o homem seria levado a valorizar os elementos do meio-ambiente que o cerca (domínio da natureza), as instituições (domínio da cultura), bem como a valorizar a si próprio (domínio do psiquismo), ou seja, não é indiferente às coisas necessárias para sua sobrevivência.

Em síntese, define valor como:

Uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que se defronta durante sua existência. A situação do homem, durante as várias circunstâncias de sua vida, abre um campo imenso de valores, de domínios de valor: valores prático-utilitários, valores liberdade, valor verdade, valor estético, entre outros (CHAVES, 2008, p. 50).

Com base na premissa de que não é possível atribuir conteúdo à ética, mas é inevitável associar conteúdo à moral, pode-se considerar que a ética e a moral são conceitos distintos e correlatos, bem como compreender que tal impossibilidade se deve ao fato de a ética fazer o ajuizamento da moral, razão pela qual cada um de nós tem a liberdade de escolher seu rumo para legitimar o que vem a ser felicidade.

---

Todavia, é possível definir conteúdos para a moral a serem necessariamente obedecidos para que a felicidade individual tenha legitimidade social e, com isso, conferir opções de “vida boa” (LA TAILLE, 2006).

Cortina (2005) afirma que toda pessoa é inevitavelmente moral, pois nenhum ser humano está acima do bem e do mal, portanto, os valores morais constituem os conteúdos dessa moral.

Os valores morais são denominados de formas distintas, como: virtudes, princípios, referenciais. Apesar de reconhecer que há uma diferença conceitual, para os fins deste estudo, os termos serão considerados sinônimos. Aqui, valor moral é aquele que fundamenta a ação humana como ética.

La Taille (2006) identifica três virtudes morais que devem mediar o agir humano: a justiça, a generosidade e a honra. Já Cortina (2005) propõe a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo como valores morais e Piaget (apud LA TAILLE, 2006), os princípios de igualdade, reciprocidade e justiça.

Embora seja difícil definir quais valores devem motivar o agir moral, uma forma de identificar se esse valor é fundamental é verificar se ele confere humanidade, assim pode se tornar universal, ou seja, "estaríamos dispostos a defender que qualquer pessoa deveria tentar realizá-lo, caso não quisesse perder em humanidade" (CORTINA, 2005. p. 178).

La Taille e Menin (2009) compreendem que estamos vivendo em tempos de “valores em crise” e não em “crise de valores”. Como explicam Tognetta e Vinha (2009), estamos vendo a substituição dos conteúdos dos valores, pela qual valores não-morais e de cunho privados são mais valorados do que os morais e públicos, já que os jovens permanecem estagnados em uma indignação apenas centrada em si.

Pensar em uma educação pautada em valores não significa catequizar o estudante, até porque esse processo não iria mudar sua atitude, pois se o estudante não tem o valor moral internalizado, não irá valorizá-lo em sua ação.

Rego, Palacios e Schramm (2004) entendem que processos educativos que exponham o estudante à dura realidade social não são capazes de despertar o que há de melhor nele, e ainda, são insuficientes para torná-lo comprometido com os valores sociais. Essa estratégia pode fazer com que o estudante não se sinta afetado por não fazer parte daquele contexto, demonstrando indiferença e alheamento.

---

Frente à afirmação anterior, dois pensamentos são despertados. O primeiro está relacionado à incapacidade dos jovens de se indignarem ao ver situações que violem a dignidade humana, já que, do ponto de vista afetivo, estão longe de integrar diferentes perspectivas e mesmo de incluir o outro em seu universo de valores, não tendo a capacidade de compreender o valor de si e do outro.

De acordo com Tognetta e Vinha (2009, p. 37), Ricoeur aponta que "o respeito à dignidade do outro só é possível a partir de um auto-respeito: respeito-me quando sinto que tenho valor", portanto, só existe condição de autovalorização quando existe autoconhecimento. Por tal razão, o ambiente educacional precisa proporcionar espaços em que os estudantes possam falar sobre como se sentem, discutir os problemas que enfrentam, trocar perspectivas e resolver conflitos que lhes dizem respeito sem que sejam censurados, contidos ou punidos, o que lhes permitiria conhecer a si e ao outro.

O segundo pensamento está relacionado ao jovem que é sensível ao sofrimento humano e, ao se confrontar com tal situação, se isola, se afasta e abstrai aquela situação como um mecanismo de autoproteção, pois não tem recursos psíquicos para lidar com ela e sofre ao ver o outro sofrer. Assim, o ambiente educacional também deve propiciar ao estudante a convivência com pessoas em situação de sofrimento, mas esse processo deve, necessariamente, ser acompanhado por um docente capaz de promover a reflexão, a partir da qual os estudantes tenham condição de compartilhar sentimentos e emoções, se apoiem mutuamente e aprendam a lidar com os sentimentos de frustração, impotência, raiva e com o próprio sofrimento.

O processo de aprendizagem implica transformação, caso não ocorra, não houve aprendizagem. Nesse sentido, o estudante precisa vivenciar situações que provoquem conflitos cognitivos e afetivos para que a transformação aconteça.

### **3.4 DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO ÉTICO**

Para a construção do conceito do sujeito ético serão resgatados fundamentos apresentados no capítulo 3.2 Da moral ao desenvolvimento moral.

Anjos (2013, p. 3) apresenta uma análise etimológica do termo sujeito e conclui que há três grandes ênfases para o conceito na filosofia. A primeira, estabelece que:

---

(...) o conceito *sujeito* para se referir ao conjunto de predicados ou atribuições de uma realidade; outra se concentra sobre a realidade humana para enfatizar no *sujeito humano* seus predicados de ser cognitivo e volitivo; outra se abre, particularmente, com Hegel e o marxismo, às concepções dialéticas pelas quais o *sujeito humano* se situa no movimento das transformações de seus próprios atributos e do seu mundo exterior. A esse ponto, embora conceitualmente não redutível, o *sujeito humano* se aproxima bastante do *agente* e ganha uma importante interface no conceito de *práxis*.

Cabe destacar que, no presente estudo, o conceito é compreendido na concepção dialética, pela qual o sujeito se faz na relação com o mundo por meio de sua objetividade e subjetividade.

O termo sujeito é frequentemente acompanhado de um adjetivo, o qual explicita o âmbito em que se coloca a subjetividade, como por exemplo: sujeito humano, individual, sensível, afetuoso, psicológico (ANJOS, 2013, p. 4).

Anjos (2013, p. 6), ao interpretar Lévinas, afirma que a subjetividade marca a ruptura do sujeito humano com os limites do seu próprio ser.

O ser se assume como totalidade, pela saída de si mesmo, que se abre facilmente como uma incursão devastadora sobre o outro. Como totalidade o sujeito é destrutivo do *outro* e caminha para a dissolução do *si-mesmo*. Diante disto, propõe a subjetividade como *ex-cedência*, saída do *si-mesmo* e realização no *face-a-face* com o *outro*. Assim, na intesubjetividade e não na interindividualidade, os sujeitos encontram a responsabilidade pelo *outro* e a própria liberdade.

A ética da subjetividade proposta por Lévinas, de acordo com Anjos (2013, p. 6) é "uma sabedoria do amor, uma filosofia do amor", ou seja, o sujeito se faz a partir da relação com o outro, assim, a subjetividade se faz presente quando o sujeito consegue sair de si-mesmo e, por meio das intersubjetividades, encontra a responsabilidade pelo outro e sua própria liberdade.

O sujeito ético se faz na medida em que reconhece sua auto-estima (todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio) e chega no auto-respeito (quando valorizar a si próprio incide sobre valores morais), mas o processo não termina aqui, precisa agora sair de si, como já fora apontado, por meio da relação com o outro.

O sujeito ético é formalmente autônomo, assim como o agir ético supõe a liberdade do agente; no entanto, na medida em que a liberdade humana se dá de forma limitada, o exercício da autonomia por parte dos sujeitos éticos é também limitado, assim, a vulnerabilidade ou fragilidade é constante 'parceira' da autonomia (ANJOS, 2006). Pode-se, portanto, concluir que o exercício da autonomia é um aprendizado feito durante toda a vida e compreende diferentes fases pelas quais passam os sujeitos que orientam seu crescimento nesta direção.

---

O sujeito torna-se autônomo, ao longo da vida, passando de uma fase de anomia (pré-moral) para a heteronomia, até chegar à autonomia. Essa evolução, no entanto, só é possível, se as interações com o meio forem favoráveis.

A partir dessa perspectiva, La Taille (2006, p. 59) define sujeito heterônimo e autônomo:

O sujeito heterônimo é um sujeito moral, experimenta, portanto, o sentimento de obrigatoriedade. Os conteúdos que elege para a sua moral são aqueles dominantes na sua comunidade. Ora, é bem provável que as representações de si, por intermédio das quais ele concebe a si próprio e procura a expansão de si, sejam, elas mesmas, escolhidas entre os valores dominantes na referida comunidade. A heteronomia no plano moral equivale a aceitar a imposição de regras e princípios morais. Podemos falar em heteronomia no plano ético: ela equivaleria a conformar-se em expandir a si próprio por intermédio de pautas culturais dadas de antemão e a assumir como representações de si com valor positivo aquelas valorizadas pelo olhar alheio, pela cultura na qual vive (...) o heterônimo quer ser o que seu entorno social quer que ele seja". Já o indivíduo moralmente autônomo também é "inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípios de seus juízos e ações morais". Nesse sentido, ele não concebe a moral como regra e princípios que regem apenas e essencialmente as relações entre membros de uma determinada sociedade, mas sim as relações entre todos os seres humanos, sejam ele pertencentes ou não à sua comunidade. Ademais, podemos dizer que provavelmente vê a si próprio como um representante da humanidade (e não de determinado grupo social), cujas representações de si estão associadas a valores que transcendem aqueles de sua comunidade. No caso do sujeito moralmente autônomo, a expansão de si é procurada para além das fronteiras comunitárias, para além das pautas culturais dadas de antemão. Assim como a autonomia moral pressupõe uma descentração cognitiva - tomar recuo em relação à regras impostas e avaliar seu valor -, ela certamente também implica uma descentração afetiva: procurar expandir a si próprio para além dos valores dominantes em determinado lugar e época, procurar o que há de universal a diversas culturas, ver-se antes "humanos" do que representante de uma cultura dada.

Em síntese, através das interações sociais o sujeito pode evoluir de uma moralidade heterônoma para a autônoma. Na moralidade heterônoma, o sujeito age pensando apenas nas consequências externas e imediatas de seus atos ou segue certas regras por simples prudências, interesse, inclinação, conformidade ou tradição. Já na moralidade autônoma, ele exercita uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que está submetido e busca princípios que expliquem e legitimem sua moral.

É interessante observar que, na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo da punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente, enquanto o sujeito moralmente autônomo se faz na medida em que decide seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, guiada por razões

---

que ele assume, independentemente das consequências externas. Muda o fato de que o sujeito obedece aquilo que lhe faz um profundo sentido.

O dever no sentido de obrigatoriedade compreende que todo ser humano tem de agir segundo certas leis, portanto, corresponde à exigência social do cumprimento do dever. Entretanto, há momentos em que outros sentimentos se sobrepõem ao de obrigatoriedade do dever, razão pela qual é fundamental reconhecer esses sentimentos para saber por que se age contra o que se acredita.

Ao analisar o desenvolvimento moral proposto por Kohlberg, o sujeito ético estaria no estágio pós-convencional, com a compreensão de que a moral é vista como uma instituição mutuamente criada para servir valores compartilhados para elevados fins em sociedade.

Nesse cenário, o sujeito percebe quando a lei precisa ser modificada na busca de princípios que encurtam as diferenças. O sujeito trabalha em direção a uma concepção de boa sociedade, tem convicções que estão ancoradas em princípios morais universais e age de acordo com eles, ao invés de se conformar com o poder estabelecido e com a autoridade, valoriza e promove encontros que dão a palavra a todos. Nesse processo democrático, os conflitos são resolvidos por meio do diálogo, todas as opiniões são consideradas e a decisão é construída pelos sujeitos envolvidos. O sentimento de reciprocidade e respeito permeia a inter-relação entre os sujeitos.

Cortina (2005 p. 180) considera que uma sociedade com formação da consciência moral pós-convencional se faz ao longo dos séculos e é aquela onde:

o ser humano deveria ser livre e aspirar a igualdade entre os homens, deveria ser justo, solidário e respeitar ativamente sua própria pessoa e as outras pessoas, trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento dos povos, conservar o meio ambiente e entregá-lo às gerações futuras não pior do que o recebeu, tornar-se responsável por aqueles que entregaram a seus cuidados e estar disposto a resolver por meio do diálogo os problemas que podem surgir com aqueles que compartilham com ele o mundo e a vida.

Em suma, entre as características do sujeito ético assumidas no presente estudo, pode-se dizer que ele seja uma pessoa reflexiva, sensível e racional que sabe reconhecer a si e o outro no mundo, busca construir relações por meio do respeito e da reciprocidade e tem capacidades cognitiva e afetiva para resolver conflitos morais. Consegue perceber sua vulnerabilidade humana e reconhecer sua potencialidade ao estar com o outro. E, ainda, prioriza valores morais que favoreçam a convivência humana e está comprometido com a construção de uma sociedade

---

pautada no respeito, na solidariedade, na igualdade e na liberdade, sendo capaz de assumir a responsabilidade por suas escolhas e responder por suas consequências.

Por fim, o sujeito ético tem a capacidade de reconhecer que sua racionalidade é totalmente permeada por suas emoções, indissociabilidade fundamental para o desenvolvimento do sujeito ético. Cabe à educação formal desenvolvê-la.

---

## **4 MÉTODO**

A pesquisa consiste em um estudo de caso que tem como objeto compreender a contribuição que o ensino superior traz para o desenvolvimento ético dos estudantes de uma determinada instituição. O estudo apresenta uma interface com a psicologia da educação para melhor compreensão do objeto.

### **4.1 Tipo de Pesquisa**

No estudo de caso, busca-se, criativamente, apreender a totalidade de uma situação, identificar e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso, de maneira engenhosa, descrever, discutir, e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria (MARTINS, 2008).

O estudo de caso foi caracterizado como exploratório descritivo, com abordagem quantitativa. Apesar da abordagem qualitativa ser predominante nos estudos de caso, a abordagem quantitativa é utilizada para testar teorias (MARTINS, 2008). Neste estudo, foram testadas teorias que versam sobre o ambiente educacional no ensino superior, a capacidade para o juízo moral e os tipos motivacionais de valores junto aos estudantes de enfermagem.

### **4.2 Etapas do Estudo de Caso**

Segundo Martins (2008), o estudo de caso é constituído pelas seguintes etapas:

#### **4.2.1 Exploratória**

Construção de uma plataforma teórica que sustente a pesquisa, enunciadas as proposições e teses orientadoras da investigação, ou seja, a teoria preliminar que se tem sobre o caso, sendo discutida e defendida ao longo do trabalho, na busca da construção de uma teoria que possa explicar o fenômeno sob investigação.

Recomenda-se determinar o âmbito da pesquisa e estabelecer os contornos do estudo, caracterizar precisamente seu foco e seus limites periféricos.

---

## **4.2.2 Planejamento**

### Local de pesquisa

O estudo de caso foi realizado em um curso de graduação em enfermagem de uma Instituição do Ensino Superior (IES) privada da cidade de São Paulo. O local foi selecionado por ter expressividade no ensino de enfermagem e de bioética. O curso de enfermagem tem mais de 50 anos e formação contínua em bioética. E a disciplina de bioética compõe o currículo do curso.

A autorização para a realização da pesquisa foi solicitada à referida instituição e foi aprovada pela Comissão de Pesquisa (Anexo A) e pelo Comitê de ética em Pesquisa, conforme parecer consubstanciado N. 220.500 (Anexo B)

### População e amostra do estudo

A população do estudo foi constituída por estudantes de enfermagem da referida instituição. Utilizou-se uma amostragem não probabilística (as chances de seleção de elementos para uma amostra não são conhecidas) e estratificada (método de amostragem em que a população é dividida em camadas, ou estratos, tão semelhantes entre si quanto possível) (DOWNING, 2006; HAIR, 2005).

Assim, a amostra foi constituída por estudantes de enfermagem que frequentavam o primeiro, o quarto e o sétimo semestres do curso de enfermagem. Os estudantes do primeiro semestre foram selecionados porque estavam iniciando o curso e não apresentavam influencia do ensino superior sob seu comportamento e pensamento. Já os alunos do quarto semestre foram selecionados por terem tido a disciplina de bioética e os estudantes do sétimo semestre, por estarem próximos do final do curso e terem tido um maior período de oportunidade de aprendizagem.

A amostra foi constituída pelo número de estudantes presentes em sala de aula, aproximadamente 40 estudantes, entretanto, devido à dificuldade de retorno dos questionários, foram convidados alunos de três salas de cada semestre.

### Abordagem dos participantes da pesquisa e procedimento de pesquisa

A coleta de dados foi realizada no mês de maio e junho de 2013, de comum acordo com a coordenação do curso.

Foram convidados todos os estudantes presentes nas salas de aula que estavam cursando o primeiro, o quarto e o sétimo semestres. A pesquisadora explicou a proposta de estudo, bem como informou sobre os riscos, benefícios e

---

procedimentos inerentes ao estudo. O anonimato foi garantido ao entrevistado. Após o esclarecimento das dúvidas, foram entregues o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e os questionários (Anexos C, D e E). Os estudantes que aceitaram participar do estudo assinaram o TCLE e preencheram os questionários, os que não aceitaram, devolveram os formulários em branco. Do total de 225 questionários distribuídos, somente 8 foram devolvidos em branco ou incompletos, sendo excluídos da amostra.

Em relação aos riscos, há de se considerar que os participantes tiveram a liberdade, após serem esclarecidos, de escolher se queriam ou não participar do estudo. A pesquisadora não abordou nenhuma turma de estudantes para a qual se estava ministrando aulas. O estudo poderá apresentar benefícios diretamente ao curso de enfermagem estudado, pois apresenta informações que contribuem para a reformulação curricular e propõe mudanças dos paradigmas de ensino da ética. A pesquisadora comprometeu-se a disponibilizar uma cópia desse estudo à coordenação de enfermagem.

A pesquisadora convidou estudantes de enfermagem de 3 turmas do primeiro semestre, 2 turmas do quarto semestre e 3 turmas do sétimo semestre, não foi possível acessar mais uma turma do quarto semestre porque não havia outra turma em curso no momento da coleta.

No início da coleta de dados, a pesquisadora solicitava que os estudantes preenchessem o questionário C e devolvessem o questionário D e E uma semana depois. Essa estratégia não obteve êxito, pois a maioria dos estudantes não devolveu os dois questionários. Assim, a estratégia de coleta foi alterada, passando-se a aplicar os 3 questionários no mesmo momento, com o que se obteve melhor resultado quanto a devolutiva dos questionários. Os estudantes responderam os 3 questionários em aproximadamente 1 hora.

### Instrumentos de Coleta e Análise dos dados

Martins (2008) descreve que o estudo de caso é um método de pesquisa que apresenta riscos, por não ter procedimentos definidos e por possibilitar a associação de várias técnicas de coleta padronizadas (observações, observação participante, entrevista, grupo focal, questionário e escalas sociais e de atitudes, pesquisa documental e registro em arquivo), o que torna possível a construção de diversos desenhos metodológicos.

Com o intuito de minimizar os riscos, o estudo de caso deve ser parametrizado por um protocolo previamente construído, que confere maior confiabilidade ao processo de desenvolvimento do método, pois este não se reduz à coleção de dados e informações e sim permite conhecer o fenômeno que se pretende. Para tanto, será realizado um estudo documental e uma pesquisa exploratória descritiva de campo.

Com o propósito de apresentar com maior clareza o desenho metodológico, elaborou-se o quadro 1, com a descrição dos instrumentos de coleta de dados.

Foco da pesquisa	Proposta/objetivo	Método/abordagem	Instrumento de coleta	Sujeito de pesquisa	Tratamento dos dados
<b>Foco 1 Matriz PPP</b>	Identificar no currículo explícito, se há oportunidades de reflexão dirigida e assunção de responsabilidade, e ainda, observar como a disciplina de bioética está construída no projeto.	Pesquisa documental, por meio da análise do projeto político-pedagógico do curso de enfermagem.	Roteiro para análise do projeto político-pedagógico (Apêndice B)	Não se aplica	Análise descritiva.
<b>Foco 2 Estudante</b>	Identificar se o ambiente educacional apresenta oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida.  Identificar se o processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da competência moral do estudante de enfermagem.  Identificar os tipos motivacionais dos valores em estudantes no ensino superior.	Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa.  Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa  Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa	Questionário Ensino Superior: ambiente Educacional ORIGIN/U1 (Anexo C).  Teste de Juízo Moral (TJM-xt) (Anexo D).  Questionário de Perfis de valores (QPV) (Anexo E).	Estudantes do 1º, 4º e 7º semestres do curso de enfermagem	Análise estatística descritiva e inferência  Análise estatística descritiva e inferência.  Análise estatística descritiva e inferência

**Quadro 1 – Resumo dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados**

Fonte: A autora (2014)

A seguir serão descritos os instrumentos de coleta e o método de análise em cada foco do estudo.

Foco 1 – A partir do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Enfermagem, realizou-se um estudo documental do currículo explícito. O PPP foi estudado integralmente para compreender o cenário global da formação oferecida ao estudante de enfermagem no ensino superior, identificando-se no currículo explícito, se há oportunidades de reflexão dirigida e assunção de responsabilidade, e ainda, observando-se como a disciplina de bioética foi inserida no projeto. O projeto

---

foi lido na íntegra para a identificação dos conteúdos que respondem aos tópicos descritos no Apêndice II.

Foco 2 – Os estudantes de enfermagem do 1º, 4º e 7º semestres do curso de enfermagem responderam aos seguintes questionários: “Questionário Ensino Superior: ambiente Educacional – *ORIGIN/U1* (Anexo C), Teste de Juízo Moral estendido – TJM-xt (Anexo D) e Questionário de Perfis de valores – QPV (Anexo E). Apresenta-se a seguir a fundamentação teórica que subsidia cada instrumento, bem como a forma de análise dos dados de cada um.

### O Questionário Ensino Superior: ambiente Educacional – ORIGIN/U1

O questionário *ORIGIN/u* (*Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in University*) foi desenvolvido por Schillinger-Agati e Lind (2002) e validado para a língua portuguesa por Schillinger em 2006.

Lind (2000b) explica que o *ORIGIN/u* apresenta uma abordagem objetiva para avaliar o ambiente de aprendizagem, sendo o aluno quem avalia se o ambiente, realmente, apresenta oportunidade de aprendizado e não por inferência do pesquisador.

O questionário tem por objetivo reconhecer a percepção do aluno a respeito do seu ambiente acadêmico. O *ORIGIN/u* identifica se o ambiente educacional oferece oportunidade ao estudante de assumir responsabilidade (*Role-Taking - RT*) e de reflexão dirigida (*Guided Reflection - GR*) por meio de atividades curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012; SCHILLINGER; LIND, 2002).

O questionário apreende oportunidades de assunção de responsabilidade que “são aquelas em que os alunos adquirem o conhecimento em situações que eles próprios tenham tido possibilidade de definir ou, ao menos, ajudar a delinear, ou seja, que pressupõe seu envolvimento” (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p. 128).

O questionário permite ainda perceber se o estudante, durante as atividades desenvolvidas, teve a oportunidade de reflexão dirigida, definida como:

Oportunidade de receber o adequado suporte oferecido por professores e ou alunos mais experientes, para que se possa discutir os novos papéis as novas experiências de aprendizagem. Desse modo, seria possível dizer que o desafio deve ser seguido ou acompanhado por um apoio, em forma de oportunidades de reflexão, aconselhamento competente ou feedback sobre problemas

---

relacionados com o processo de aprendizagem (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p. 129).

Assim, espera-se que o ambiente acadêmico proporcione ao estudante oportunidade de assumir responsabilidades e de se tornar um profissional crítico e reflexivo, capaz de compreender o contexto em que vive e comprometer-se com ele. Tal ambiente somente será considerado favorável à aprendizagem "se oferecer a combinação de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, ou seja, de oportunidades de ação e reflexão" (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p. 129).

Lind (2000b) compreende que o aprendizado não se dá somente por meio de atividades curriculares, mas também por atividades não curriculares. Assim, o ORIGIN/u foi desenvolvido para identificar oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão, em ambientes curriculares, semicurriculares, extracurriculares e não curriculares.

No âmbito acadêmico o estudante tem oportunidade de assumir responsabilidade, por meio de: atividades curriculares (quando apresenta trabalhos e seminários em sala de aula, conduz discussões ou debates em sala, escolhe temas para pesquisa nas disciplinas, elabora e executa atividades práticas junto à comunidade nas disciplinas do curso, realiza estágio obrigatório, busca soluções de problemas e ainda, define sua própria forma de trabalhar); atividades semicurriculares (ao participar de intercâmbio nacional ou internacional durante o curso de graduação, atividade de extensão, monitoria e de iniciação científica); e por meio de atividades extracurriculares (quando participa da avaliação institucional, de conselho de curso, de colegiados, de comissões, de grupo político ou social, de organização de alunos universitários, de diretórios acadêmicos, grupos universitários religiosos (pastoral universitária) e de grupos culturais (teatro, música, dança, esporte)).

Ainda, fora do ambiente acadêmico o estudante tem a oportunidade de assumir responsabilidade por meio de atividades não curriculares (intercâmbio, atividades esportivas, organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, organizações de proteção ambiental, grupos de teatro e música e grupos religiosos)

Agora, o estudante tem a oportunidade de reflexão dirigida quando participar de atividades que lhe proporcione participar de debates, discussões, discutir a articulação entre teoria e prática, discutir problemas com professores, funcionários,

---

voluntários, outros alunos mais experientes, amigos ou com colegas, discutir dúvidas com os professores e discutir pontos de vista diferentes.

O questionário ORIGIN/u é constituído por afirmações que descrevem atividades que fazem parte do ambiente académico e fora dele. As respostas são apresentadas em uma escala de *Likert* de 0 a 3, sendo que o estudante ao atribuir zero não percebe a oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, 1 percebe a oportunidade como regular, 2 percebe como boa oportunidade e 3 que as oportunidades são altas (BATAGLIA, 2012).

A pesquisadora Patrícia Bataglia, que desenvolve estudos em parceria com Georg Lind e Marcia Schillinger, disponibilizou o questionário ORIGIN/u, assim como o banco de dados para o cálculo do índice do *Role-Taking (RT)* e do *Guided Reflection (GR)*, que gerou a média geral e por tipo de atividade. A pesquisadora afirma que um índice maior de 1,7 pontos indica um ambiente de aprendizagem favorável. Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial.

### Teste de Juízo Moral (TJM)

Antes de adentrar especificamente o TJM, serão apresentados, sucintamente, os instrumentos que vem sendo utilizados nas pesquisas para avaliar o desenvolvimento moral, com base em Biaggio (2006), Bataglia (2010) e Bataglia, Morais e Lepre (2010).

#### *1. Moral Judgment Interview - MJJ (Entrevista de Juízo Moral)*

Devido às pressões académicas, Kohlberg (1987 apud BIAGGIO, 2006) e seus colaboradores propuseram uma forma de avaliação de estágio de desenvolvimento moral, um instrumento denominado *Moral Judgment Interview - MJJ* (Entrevista de Juízo Moral). Interessante destacar que Kohlberg preocupou-se em desenvolver um manual de avaliação da Entrevista de Juízo Moral e, por meio de *workshops* na Universidade de Harvard, treinava novos pesquisadores que desejavam utilizar o instrumento com segurança.

Para Kohlberg (apud LIND, 2000a), a criação de um instrumento de avaliação dos estágios de desenvolvimento moral se dá com o intuito de verificar se a prática educativa estava contribuindo ou não para o desenvolvimento do juízo moral, pois ele não tinha por objetivo criar um teste psicométrico.

---

Biaggio (2006, p. 29) descreve que Kohlberg avaliava o estágio predominante do julgamento moral por meio de análise de resposta a dilemas morais, sendo o mais conhecido o dilema de Heinz, o marido que rouba um remédio para salvar a vida da mulher doente:

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

Na seqüência da entrevista, Kohlberg fazia perguntas para o interlocutor, tais como: “E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer a lei?” (BIAGGIO, 2006, p. 29).

É importante notar que a teoria de Kohlberg é estrutural, com estágios que refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos morais. Por essa razão, uma pessoa pode ser classificada em qualquer estágio, tanto dizendo que se deve roubar o remédio, como que não se deve. "O importante é a justificativa dada pela pessoa para sua decisão" (BIAGGIO, 2006, p. 30). No Brasil não há relatos de estudos longitudinais, entretanto os estudos de Biaggio em 1984, Bataglia em 1996 e Lepre em 2005 aplicaram o instrumento confirmando sua totalidade estrutural (BATAGLIA, 2010).

O *MJI* recebe críticas por se “reportar somente a assuntos de direitos e justiça legal, não alcançando temas que abarquem a moralidade privada e o self” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 27).

A partir de Kohlberg, outros instrumentos foram desenvolvidos para avaliar o nível de juízo moral, ou seja, avaliar a capacidade de ajuizar a respeito de conteúdos morais, ou para buscar captar outras dimensões do desenvolvimento da moralidade (BATAGLIA; MORAIS ; LEPRE, 2010)

## 2. *Defining Issues Test (DIT)* (Teste de questões definidoras)

Elaborado em sua primeira versão em 1979, por Rest e aprimorado por Kohlberg, James Rest e colaboradores em 1998, o *DIT* é constituído por 6 dilemas

---

kohlberguianos, em relação aos quais o sujeito é convidado a avaliar 12 respostas cada um. As afirmações devem ser avaliadas quanto ao grau de importância dado à resolução do dilema. O instrumento fornece um escore P que indica a porcentagem de pensamento pós-convencional do sujeito (BIAGGIO, 2006).

Posteriormente, Rest e colaboradores criaram uma nova versão do DIT-1, denominado de DIT-2, mantendo o foco teórico na distinção entre o pensamento convencional e pós-convencional. Shimizu em 2002 e 2004 avaliou a fidedignidade da tradução e adaptação brasileira do DIT2. A mesma autora ressalta que o instrumento revela e confirma diferentes formas de moralidade e de juízo moral, mas igualmente pode conduzir a conclusões equivocadas e estereotipadas, quando utilizado como instrumento único (BATAGLIA; 2010; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

### 3. *Sociomoral Reflection Objective Measure (SROM)* - Medida Objetiva de Reflexão Sociomoral

Instrumento elaborado por John Gibbs e colaboradores (1984). Apresenta dois dilemas de Kohlberg, seguidos de perguntas a serem respondidas no formato de múltiplas escolhas. Cada alternativa de cada pergunta corresponde a um estágio de julgamento moral. Em 1989, o *SROM* foi traduzido e validado no Brasil (BIAGGIO, 2006).

Neste estudo, optou-se por utilizar o *Moral Judgment Test (MJT-xt)* por ser de fácil aplicação e pelo fato de a pesquisadora ter a oportunidade de vivenciar e estudar sua aplicação, em 2012, no Brasil, em um *workshop* denominado *Konstanz Method of Dilemma-Discussion (KMDD)*, ministrado pelo Prof. Georg Lind e organizado pela pesquisadora Patrícia Bataglia. Nesse curso, tive a oportunidade de vivenciar o Método Konstanz de discussão de dilema durante 3 dias intensivos.

O curso foi conduzido por Lind, que propiciou que o grupo de participantes vivenciasse o método e ao longo do processo fazia alguns apontamentos teóricos. No geral, o curso foi vivencial e não teórico. Posso afirmar que foi o melhor curso que fiz até o momento, no qual pude vivenciar a discussão de um dilema moral, perceber conflitos cognitivos e afetivos, aflorar emoções e pensamentos. Tive também a oportunidade de aprender a ouvir os outros colegas, perceber o quanto era afetada pelos argumentos dos outros durante a discussão em plenária e o quanto afetava os outros. Percebi meus valores sendo questionados e vários sentimentos em ebulição (raiva, medo, incerteza...). Durante todo o curso, dúvidas

---

surgiam, sendo esclarecidas por meio da interação com o grupo, Lind somente conduziu o processo. A convivência junto ao grupo foi intensa, com muitas oportunidades de aprendizado de uns com os outros. O “cafezinho” era um dos momentos em que mais discutíamos.

Para a obtenção do certificado que autoriza a aplicação do KMDD, Lind exigiu que enviássemos um portfólio do processo vivenciado com várias atividades desenvolvidas antes, durante e depois do curso. Esse portfólio foi avaliado por um dos pares que estava no curso e depois traduzido e enviado ao e-mail do Lind para avaliação. Posteriormente, recebemos o certificado. Fazia parte do portfólio responder ao MJT antes e após o curso. Durante o curso, foi apresentado o modo de fazer o cálculo. Fiquei impressionada com o resultado do meu teste, que evidenciava que o escore C havia aumentado após o curso. A partir dali, tive certeza que poderia utilizar esse instrumento para avaliar o impacto do processo educativo sobre o desenvolvimento moral.

#### 4. *Moral Judgment Test (MJT)* - Teste de Juízo Moral (TJM)

Instrumento elaborado por Georg Lind (psicólogo, professor da Universidade de Konstanz, na Alemanha) em 1977, com o objetivo de avaliar a competência moral. Baseia-se no constructo formulado por Kohlberg em 1964 e 1984, a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos. Destina-se a avaliar em que medida o grupo é capaz de avaliar a qualidade de argumentos morais ou fica preso à própria opinião (LIND, 2000a e 2008a)

Segundo Lind (2008a, p. 193) os postulados relevantes para a medida da competência moral são:

1. Inseparabilidade: Mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, apesar de distintos. Sentimentos morais (valores, ideais) são exibidos no comportamento moral de várias maneiras dependendo das competências e estruturas cognitivas do indivíduo. Desse modo, com o objetivo de medi-los corretamente, também devemos estudá-los juntamente. Competências morais, por outro lado, não podem ser definidas ou medidas sem referenciar os princípios ou ideais morais do indivíduo. Portanto, uma medida adequada deve ser projetada para avaliar ambos os aspectos do comportamento de julgamento de uma pessoa como aspectos distintos de um mesmo padrão de comportamento.
2. Paralelismo: Apesar, de os aspectos afetivos e cognitivos do comportamento de julgamento moral sejam distintos e taxados independentemente, os dois aspectos devem ser paralelos, o que significa que eles devem estar altamente correlacionados. Esse pressuposto vem de Piaget (1999, p. 36 apud SEROIDIO, 2008, p. 53), que define “(...) existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções

---

intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provem da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo. Nunca há ação puramente intelectual (...) assim, como não há atos que sejam puramente afetivos (...) sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro”.

3. Tarefa Moral: Para medir a competência de julgamento moral, o instrumento deve conter uma tarefa moral, que requer essa competência para sua solução. Uma tarefa apropriada parece ser aquela que exige que o sujeito delibere sobre dilemas morais e calcule opiniões ou argumentos contra sua própria posição sobre um dilema, juntamente com argumentos que concordem com sua opinião.

4. Capacidade de Não-Falsificação: Para ser uma medida confiável da competência do julgamento moral, os indivíduos não podem ser capazes de falsificar sua notas para cima.

5. Sensibilidade à mudanças: Apesar de as notas não poderem ser falsificáveis para cima, devem ser sensíveis a mudanças reais diante de uma ampla escala, seja para aumentar diante de mudanças, como o papel do aprendizado e intervenção morais, ou para diminuir, como no caso da erosão da competência. Este postulado contrasta com a posição de Kohlberg e seus colegas, que ajustaram suas medidas para prevenir a ocorrência de tais erosões: “Muitos anos de reflexão,” Kohlberg (1984) escreveu, “me conduziram a decidir que os dados trouxeram a tona a validade da minha medida ao invés da verdade da hipóteses de sequência de Piaget”. Quando nós abandonamos esse viés de medição, é possível observar casos de erosão de competência.

6. Princípios morais internos: A nota para competências morais deve considerar os princípios morais próprios do indivíduo e não impor a ele ou ela expectativas morais externas.

7. “Quase-simplex”: Se os dilemas demandam julgamentos morais baseados em princípios, os rankings de aceitação de cada estágio devem sustentar a noção da uma sequência ordenada, que significa que as correlações entre os rankings dos estágios devem formar uma estrutura “quase-simplex”, ou seja, a “preferência por estágios vizinhos deve ser maior do que a preferência por estágio distantes” (BATAGLIA, 2010, p. 87).

8. Equivalência de argumentos pró e contra: Para ser capaz de medir as competências morais dos participantes, independentemente das suas posições nos dilemas apresentados, eles devem ser confrontados com argumentos a favor e contra que sejam equivalentes. Por exemplo, os argumentos em teste a favor da eutanásia devem ser tão aceitáveis ou defensáveis quando os argumentos em teste contra a eutanásia.

Ao elaborar o *MJT*, Lind (2008a) baseia-se na teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral, ou seja, há aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na competência moral. A teoria do duplo aspecto incorpora vários postulados da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Kohlberg, mas também faz alguns esclarecimentos e modificações para torná-la mais coerente e consistente com os dados empíricos.

De acordo com modelo dual, o *MJT* avalia dois aspectos diferentes:

De um lado, o *MJT* provê medidas para as atitudes do sujeito em direção a cada um dos seis estágios de raciocínio moral como originalmente definido

---

por Kohlberg. Estes escores são calculados como escores de testes tradicionais de atitudes, com taxas médias de aceitação. De outro lado, o *MJT* permite-nos calcular escores para aspectos cognitivos do comportamento de julgar moralmente (LIND, 2000a, p. 408)

Portanto, a avaliação do duplo aspecto do desenvolvimento moral no *MJT* leva em conta

[...] a indissociabilidade de afeto e cognição, mas a possibilidade de distingui-los. As duas dimensões do comportamento moral – afetivo e cognitivo – não se apresentam necessariamente conectadas, embora ocorram de modo integrado, isto é, apesar de muitos indivíduos preferirem argumentos de estágios morais superiores, apenas aqueles com estruturas mentais reversíveis podem ser, também, competentes moralmente, ou seja, apresenta uma preferência pelos mesmos estágios quando avaliam contra-argumentos, ou argumentos rivais à sua opinião. É importante lembrar que a reversibilidade cognitiva, por si só, igualmente não garante a competência moral, o que a reduziria a uma operação intelectual (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 30).

Esse teste foi submetido a um processo de validação rigoroso, tendo sido verificada sua validade em diversas culturas, com mais de trinta versões em língua estrangeira (LIND, 2008a).

Lind (2014) chama a atenção dos pesquisadores para a importância de utilizar o *MJT* para mensurar os efeitos de programas educacionais no desenvolvimento da competência moral, e não para avaliar pessoas em particular, assim a unidade de resposta de uma amostra de pessoas é interessante para determinar o cenário educacional.

Em 24 de março de 2014, Lind (2014) avisou a todos os pesquisadores que utilizam o *MJT* que o nome *Moral Judgment Test (MJT)* mudaria para *Moral Competence Test (MCT)*. O autor justifica que a denominação do teste foi alterada devido à necessidade de adequação dos significados dos termos. O julgamento moral representa um comportamento efêmero, não uma disposição permanente como a competência moral.

Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 30) destacam que o *MJT* “mensura a consistência das respostas do sujeito, [...] a capacidade de lidar com a tarefa de diferenciar a qualidade dos argumentos, independentemente da preferência por um curso de ação ou outro”

O *MJT* foi elaborado por dois dilemas: o dilema do trabalhador (*workers*) sobre o roubo e o outro do médico (*doctor*) a respeito da eutanásia (LIND, 2014).

Os estudos de Bataglia em 2001, no Brasil, e de Moreno em 2005, no México, identificaram um fenômeno denominado segmentação moral, enquanto o escore de competência moral era equivalente aos sujeitos de outros países no dilema do

---

roubo, o escore do dilema da eutanásia era muito baixo. Por essa razão, foi adicionado mais um dilema à versão brasileira do *MJT*, sendo o instrumento denominado como *Moral Judgment Test extended (MJT\_xt)*, Teste do Juízo Moral estendido (*MJT-xt*) (BATAGLIA, 2010).

O *MJT-xt* é um questionário que confronta o entrevistado com 3 dilemas morais e solicita que sejam avaliados 6 argumentos a favor e 6 contra a atitude do personagem principal do dilema. Cabe ao entrevistado aceitar ou rejeitar cada argumento em uma escala de Likert que varia de -4 (forte discordância) a +4 (forte concordância) frente aos argumentos expostos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O primeiro dilema descreve um operário que decide arrombar a empresa em que trabalha e roubar provas de atividades irregulares da gerência para denunciá-la junto a instâncias superiores. O segundo, é o dilema clássico da eutanásia, a situação de um paciente terminal que pede ao médico para abreviar seu sofrimento e o terceiro, envolve um juiz que deu permissão para torturar uma mulher a fim de impedir um ataque a bomba a um trem e salvar a vida de mais de 200 pessoas (BATAGLIA, 2010).

A competência moral no *MJT* é expressa por meio do índice do Escore C (de Competência), que indica a pontuação total, podendo variar de 0 a 100 pontos. Se o resultado apresenta um Escore C=0, significa que o entrevistado não faz absolutamente nenhuma diferença entre os argumentos, senão pelo fato de aceitar todos sem distinção, não manifesta sua opinião. Já o escore C=100 pontos aponta que o entrevistado avalia os argumentos segundo sua qualidade moral. O Escore C é considerado baixo quando < 10 pontos, médio, quando está entre 10 e 29, alto, entre 30 e 49 e muito alto, quando acima de 50 (LIND, 2000a, 2006).

Para identificar se houve progressão ou regressão da competência moral frente a um processo ou intervenção educacional, cabe verificar as diferenças absolutas. Serodio (2013, p. 81) descreve ter sido orientado por Lind que:

o melhor índice a ser empregado é o da Magnitude Absoluta do Efeito (*Absolute Effect Size - AES*), que propicia testar com clareza a hipótese da superioridade entre grupos. Além disso, por ser livre de idiosincrasias (como o tamanho da amostra e o desvio-padrão), o *AES* permite a comparação entre diferentes estudos. Segundo O autor, *AES* positivas sugerem a superioridade de grupo intervenção; *AES* superiores a três pontos reforçam esta impressão e *AES* acima dos cinco pontos configuram situações inequívocas de superioridade de um grupo sobre o outro.

---

Pode-se então inferir que, se houve progressão da competência moral, o processo ou intervenção educacional contribuiu de forma favorável, mas, se houve regressão, esse ambiente influenciou de forma desfavorável.

A pesquisadora Patrícia Bataglia, disponibilizou, gentilmente, o banco de dados do *MJT* em EXCEL, já programado com as fórmulas para calcular os Escores C e total de cada dilema e a preferência moral. Orientou, ainda, sobre como utilizar o banco de dados e fazer a análise, fornecendo valiosas informações e esclarecendo dúvidas ao longo da elaboração dessa tese.

Para facilitar a descrição dos resultados, foram utilizadas as abreviações do banco de dados: Escore C total (C\_T), Escore C no dilema do trabalhador (C\_W), Escore C no dilema do médico (C\_D), Escore C no dilema do juiz (C\_J), Escore C entre os dilemas do trabalhador e do médico (C\_W/D), Escore C entre os dilemas do trabalhador e do juiz (C\_W/J), Escore C entre os dilemas do médico e juiz (C\_D/J).

### Questionário de Perfis de Valores (QPV)

Antes de apresentar o Questionário de Perfil de Valores (QPV), cabe indicar as bases teóricas para compreensão da teoria dos valores.

A teoria de valores descreve aspectos fundamentais da estrutura psicológica humana, presumidamente comuns a toda a humanidade. Por conseguinte, suas proposições podem se aplicar a todas as culturas. Sugere-se que há uma organização universal das motivações humanas, pois as estruturas axiológicas são semelhantes entre grupos culturalmente diversos. Ainda, a teoria tem como base as pulsões inatas centrais (adquirir, formar laços, aprender e defender) e as necessidades humanas básicas, definido por Maslow (SCHWARTZ, 2005a).

Segundo Schwartz (2005a, p. 23), essa teoria identifica as principais características dos valores da seguinte forma:

1. Valores são crenças: quando os valores são ativados, com ou sem nossa consciência, emanam sentimentos positivos ou negativos (emoções).
2. Valor é um construto motivacional: os valores se referem a objetivos desejáveis que as pessoas se esforçam para obter e são importantes para que uma pessoa tenha motivação para agir adequadamente.
3. Valores transcendem situações e ações específicas: a natureza abstrata dos valores os distingue de conceitos como normas e atitudes, que geralmente se referem a ações, objetos ou situações específicas.
4. Valores guiam a seleção e avaliação de ações, políticas, pessoas e eventos: isto é, valores servem de padrões ou critérios. O impacto dos

---

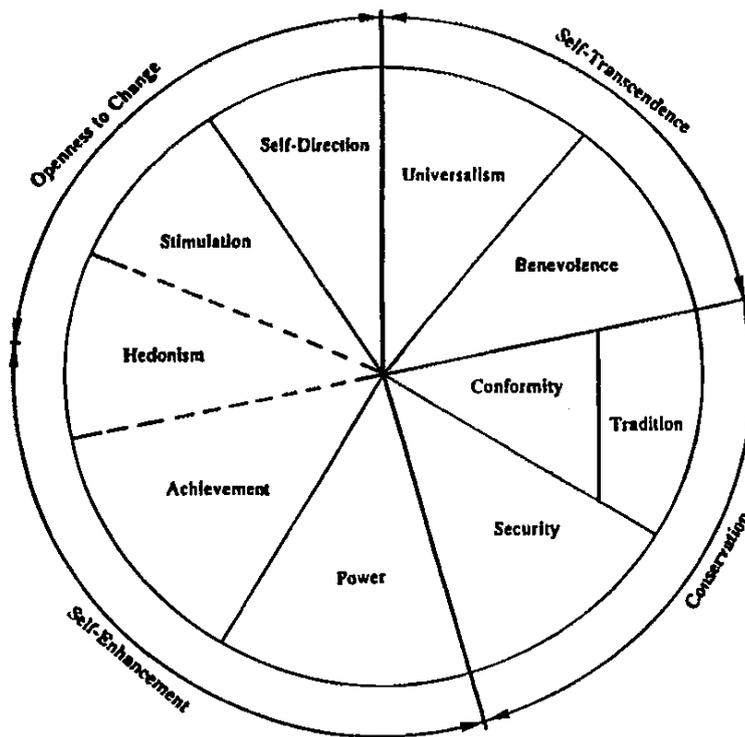
valores nas decisões não é consciente, exceto, quando ações e julgamentos que se está considerando apresentam implicações conflitantes entre diferentes valores.

5. Os valores são ordenados por sua importância relativa: os valores das pessoas formam um sistema ordenado de prioridades axiológica. Essa característica hierárquica dos valores também os distingue de normas e atitudes.

A teoria de valores possibilita que os sistemas pessoais de valores sejam tratados como uma estrutura circular e coerente e define 10 tipos motivacionais: universalismo, benevolência, conformidade, tradição, segurança, poder, realização, hedonismo, estimulação e autodeterminação, sendo reconhecidos em diferentes culturas (SCHWARTZ, 2001, 2005a).

A teoria de valores explica a estrutura dinâmica das relações entre tipos motivacionais, que deriva do fato de que a busca de qualquer valor têm consequências que podem conflitar ou ser congruentes com a busca de outros valores. Assim, alguns tipos motivacionais se complementam e outros se contrapõem (SCHWARTZ, 2005a, 2005b).

Quanto mais próximos dois tipos motivacionais estão em qualquer uma das direções ao redor do círculo, mais semelhantes são suas motivações adjacentes. E quanto mais distantes dois tipos motivacionais estiverem entre si, mais antagônicas são suas motivações subjacentes. Isso pode ser observado na figura 1, que retrata o padrão total de relações teóricas de conflito e congruência entre tipos motivacionais e apresenta as dimensões bipolares: “Abertura a mudanças” *versus* “Conservação” e “Autopromoção” *versus* “Autotranscendência” (SCHWARTZ, 2005a).



**Figura 1 - Structural relations among the ten basic human values and the two underlying dimensions**

Fonte: Beierlein et.al., 2012, (adapted, with permission, from Schwartz, 1992)

A dimensão "Abertura a mudanças" é composta pelos tipos motivacionais de autodeterminação, estimulação; a "Autopromoção", por realização e poder; a "Conservação", por segurança, conformidade e tradição; e, por fim, a dimensão "Autotranscendência" é constituída pelos tipos universalismo e benevolência (SCHWARTZ, 2005a). O hedonismo aparece vinculado às dimensões "Abertura a mudanças" e "Autopromoção", contudo, o autor indica que o hedonismo está mais próximo da "Abertura a mudanças" do que da "Autopromoção".

Schwartz (2005a) estabelece que as motivações são subjacentes aos valores e se manifestam por meio das metas ou objetivos que o indivíduo pretende alcançar na vida, desta forma, os valores expressam as metas motivacionais do indivíduo e representam aquilo que considera bom para si.

Assim, o que distingue um valor do outro é o tipo de objetivo ou motivação que expressa. Os objetivos que definem cada tipo motivacional são, segundo Schwartz (2005a, p. 25):

- Poder: status social e prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos. A dimensão dominação–submissão emerge na maioria das

---

análises empíricas de relações interpessoais tanto intra quanto interculturalmente. Para justificar esse fato da vida social e para motivar membros do grupo ao aceitar isso, os grupos têm de tratar o poder como um valor. Valores de poder também podem ser transformações de necessidades individuais de domínio e controle identificadas por análise de motivações sociais. Os valores de poder tem sido relacionados a autoridade, saúde, poder social, preservação da imagem pública e reconhecimento social.

- **Tradição:** respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias que a cultura ou religião do indivíduo fornecem. Grupos em todos os lugares desenvolvem práticas, símbolos, ideias e crenças que representam experiências e rumos compartilhados. Eles se tornam sancionados como costumes e tradições valorizados pelo grupo. Expresso por respeito à tradição, humildade, devoção, ciência de seus limites e moderação. Ainda, remete a vida espiritual.
- **Realização:** objetivo que o define: sucesso pessoal por meio de demonstração de competência de acordo com padrões sociais. A performance competente que gera ou adquire recursos é necessária para que os indivíduos sobrevivam e para que grupos e instituições atinjam seus objetivos de forma bem-sucedida. Os valores de realização enfatizam a demonstração de competência em termos de padrões culturais prevaletentes e, portanto, aprovado socialmente (ambicioso, bem sucedido, capaz, influente), ainda evoca a inteligência, auto-respeito e reconhecimento social.
- **Estimulação** - excitação, novidade, desafio na vida. Valores de estimulação são derivados da necessidade orgânica de variedade e estimulação de forma a manter um nível de ativação ótimo e positivo, em vez de ameaçador.
- **Segurança** - segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo. Há dois subtipos de valores de segurança: individual e grupal. Os dois podem ser unificados em um tipo motivacional mais abrangente (ordem social, segurança da família, segurança nacional, reciprocidade de favores, saudável) ainda nos remete ao senso de pertencer.
- **Conformidade** – os valores de conformidade enfatizam a auto-restrição na interação cotidiana, geralmente com outros próximos ao indivíduo. Os valores de conformidade são derivados do requisito de que as inclinações dos indivíduos que possam romper e prejudicar a delicada interação e funcionamento dos grupos sejam inibidas. Assim, a pessoa restringe suas ações e impulsos que tendem a chatear ou prejudicar outros e que violam expectativas e normas sociais. O valor de conformidade pode estar associado a obediência, autodisciplina, polidez, respeito para com os pais e ou idosos, e ainda, remeter para lealdade e responsabilidade.
- **Hedonismo** – são valores derivados da necessidade orgânica e do prazer associado à sua satisfação. Os valores hedonistas podem se associar ao sentido de prazer, gratificação sensual, vida de prazer, autoindulgência.
- **Benevolência** – enfatiza a preocupação voluntária com o bem-estar dos outros. Tem por objetivo preservar e fortalecer o bem estar daqueles com que o contato pessoal do indivíduo é mais frequente. Valores de benevolência estão associados a comportamentos prestativos, honesto, piedoso, responsável, leal, amizade verdadeira, amor maduro e ainda remete ao senso de pertencer, sentido da vida e uma vida espiritual.
- **Universalismo** – o objetivo que o define é a compreensão, agradecimento, tolerância e proteção do bem-estar de todas as pessoas e da natureza. O indivíduo toma consciência da escassez de recursos

---

naturais ao interagir com pessoas fora do grupo primário. Eles percebem que a não aceitação daqueles que são diferentes e o fato de lhes tratar de forma injusta levará a conflitos que ameaçam a vida e ainda, que não proteger o meio ambiente levará a destruição de recursos dos quais a vida depende. “O universalismo combina dois tipos de preocupação: 1. Com o bem estar da sociedade como um todo e do mundo e 2. Com a natureza. O valor do universalismo remeta a mente aberta, justiça social, igualdade, um mundo em paz, mundo de beleza, unidade com a natureza, sabedoria, proteger o meio ambiente, assim harmonia interior e uma vida espiritual.

- Autodeterminação – objetiva pensamento e ação independente, escolher, criar, explorar. Autodeterminação deriva da necessidade por controle e dominância e de requisitos interacionais de autonomia e independência. O valor da autodeterminação expressa a criatividade, liberdade, escolher os próprios objetivos, curiosidade, independência, ainda autorrespeito, inteligência e a privacidade.

Segundo Schwartz (2005a, p. 27), a teoria discrimina dez tipos motivacionais, mas, ainda em um nível mais básico, os valores formam um *continuum* de motivações relacionadas. Assim, a ênfase compartilhada entre os tipos motivacionais dão origem aos tipos motivacionais adjacentes:

- Poder e realização: superioridade social e estima.
- Realização e hedonismo: satisfação centrada no indivíduo.
- Hedonismo e estimulação: desejo por excitação afetivamente agradável.
- Estimulação e autodeterminação: interesse intrínseco em novidade e domínio.
- Autodeterminação e universalismo: confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência.
- Universalismo e benevolência: promoção de outros e transcendência de interesses egoístas.
- Benevolência e conformidade: comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos.
- Benevolência e tradição: devoção ao grupo primário.
- Conformidade e tradição: subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas.
- Tradição e segurança: prevenção de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida.
- Conformidade e segurança: proteção da ordem e da harmonia nas relações.
- Segurança e poder: evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos.

Pode-se, ainda, por meio da estrutura dos valores, identificar que os tipos motivacionais à esquerda (autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização e poder) servem, a princípio, aos interesses dos indivíduos, já os à direita (benevolência, tradição e conformidade), servem aos interesses dos outros ou da coletividade. Os tipos motivacionais de fronteira, tais como o universalismo e a

---

segurança, têm componentes que servem a ambos os tipos de interesses. Schwartz (2005a) recomenda que se evite interpretá-los como valores 'individualistas' e 'coletivistas', para não confundir valores de nível individual com orientações de nível cultural.

A maioria das pesquisas baseadas na teoria de valores tem usado um instrumento conhecido como *Schwartz Values Survey (SVS)*, o Inventário de Valores de Schwartz, traduzido para 46 línguas, cuja primeira versão datada de 1988 inclui 56 itens e a edição revisada de 1994 contém 57 itens. O SVS é um instrumento dividido em duas listas correspondentes aos valores terminais e instrumentais (SCHWARTZ, 2005b).

Schwartz (2005a) menciona que a obra de Rokeach *A natureza dos valores humanos*, de 1913, estabelece a diferença fundamental entre os valores terminais e instrumentais, sendo os valores terminais as crenças sobre o desejo de um estado final, como por exemplo: liberdade, vida confortável e maturidade no amor, e os valores instrumentais, as crenças sobre um determinado modo de ser, como por exemplo: independência, ambição e honestidade

O SVS permite que o respondente expresse a importância que possui para ele cada um dos valores, como um princípio que orienta sua vida. A escala apresenta 9 pontos e varia de -1 (oposto aos meus valores) a 7 (suprema importância). O instrumento apresentava alto grau de abstração podendo justificar os resultados discordantes obtidos junto às populações infantis e de baixa escolaridade (SCHWARTZ, 2001b). No Brasil, o SVS foi validado por Tamayo e Schwartz (1993).

Com base no modelo dos 10 tipos motivacionais, Schwartz e colaboradores (2001) construíram mais um instrumento para avaliação dos valores, denominado *Portrait Values Questionnaire (PVQ)*, traduzido e validado no Brasil por Tamayo e Porto em 2009 como 'Questionário de Perfis de Valores (QPV) (TAMAYO; PORTO, 2009).

A vantagem da utilização do PVQ sobre o SVS é que ele apresenta afirmações que descrevem descrições de pessoas de forma concreta e contextualizada, permitindo que o respondente se identifique com a ação da pessoa. Sendo de fácil compreensão (SCHWARTZ, 2001).

O Questionário de Perfil de Valores (QPV) mede valores fundamentais por meio do julgamento de similaridade. O estímulo são as pessoas, descritas em

---

termos de seus objetivos, aspirações e desejos, que implicitamente apontam para a importância de um tipo motivacional (SCHWARTZ, 2001).

Esse instrumento é constituído por 40 afirmações sobre o que é mais importante para a pessoa, desta forma capta os valores pessoais sem identificar explicitamente o valor. Por exemplo: 'Pensar em ideias novas, ser criativo é muito importante para ele'. 'Ele gosta de fazer as coisas de um jeito original' descrevem uma pessoa para quem valores de autodeterminação são importantes. 'Para ele, é importante ser rico'. 'Ele quer ter muito dinheiro e coisas caras' descrevem uma pessoa que cultiva valores de poder (SCHWARTZ, 2005b).

O questionário exige cerca de 10 minutos para ser respondido, na presença do pesquisador ou por telefone, é de fácil compreensão e divertido (SCHWARTZ, 2005b).

Para cada perfil apresentado, o entrevistado responde à pergunta: "Quanto essa pessoa se parece comigo?" as respostas são apresentadas por meio de uma escala de Likert, com as variáveis: se parece muito comigo, se parece comigo, se parece mais ou menos comigo, se parece pouco comigo, não se parece comigo, não se parece nada comigo. Pede-se aos respondentes para comparar os perfis a si mesmos (SCHWARTZ, 2005b).

Elaborou-se um banco de dados no EXCEL com as 40 questões e registrou-se a escolha de cada entrevistado conforme a seguinte denominação: quando o entrevistado assinalou a variável: 'Se parece muito comigo', foram computados 6 pontos, 'Se parece comigo', 5 pontos, 'Se parece mais ou menos comigo', 4 pontos, 'Se parece pouco comigo', 3 pontos, 'Não se parece comigo', 2 pontos e 'Não se parece nada comigo', 1 ponto.

Em seguida, realizou-se a análise estatística, identificando a média dos tipos motivacionais, a dimensão dos tipos motivacionais e os tipos motivacionais adjacentes. Para a elaboração dos tipos motivacionais, foram agrupadas as afirmações que constituem cada tipo motivacional, depois somada e dividida pelo total máximo possível, dentro de cada tipo motivacional. Exemplo, o tipo motivacional 'Poder', foi constituído pela soma das questões 2, 17 e 39 e dividido pela pontuação máxima possível, que é de 18 pontos. Desta forma, os escores foram apresentados em porcentagem.

Tipos motivacionais	Afirmações
Benevolência	12, 18, 27, 33
Universalismo	03, 08, 19, 23, 29, 40
Hedonismo	10, 26,37
Autodeterminação	01, 11, 22, 34
Segurança	5, 14, 21, 31, 35
Estimulação	6, 15,30
Conformidade	7, 16, 28,36
Tradição	9, 20, 25, 38
Poder	2, 17, 39
Realização	4, 13, 24, 32

**Quadro 2 - Descrição das afirmações que constituem o tipo motivacional de valores correspondentes**

Fonte: Knoppen e Saris, W. (2009)

### **Análise Estatística**

A pesquisadora manteve contato permanente com o estatístico, Jimmy Adans Costa Palandi (CONRE 8250-A), que aplicou os testes estatísticos conforme solicitação.

Foi realizada uma análise estatística descritiva e inferencial. Os resultados foram obtidos por meio de testes paramétricos e não paramétricos, sendo que os testes paramétricos são mais eficazes do que os não paramétricos, geralmente preferidos quando os dados são mensuráveis, utilizando uma escala de intervalo ou de razão, e a amostra é grande. Já os testes não paramétricos são mais úteis quando os dados não podem de nenhum modo ser construídos como medidas de intervalo, ou quando a distribuição dos dados é notavelmente anormal (HAIR 2005, POLIT, 2004).

Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, que consiste em determinar a média, mediana, desvio padrão (DP), coeficiente de variação (CV), 1º quartil (Q1) e 3º quartil (Q3), valor máximo (max) e valor mínimo (min) e intervalo de confiança (IC) da amostra.

Neste estudo, foram utilizados os seguintes testes: Teste de ANOVA, Teste de Igualdade de Duas Proporções Correlação de Pearson, Teste de Correlação e Intervalo de Confiança para Média. Apresenta-se a seguir uma síntese de cada teste.

---

### Teste de ANOVA

A ANOVA – Análise de Variância é um teste paramétrico utilizado para avaliar as diferenças estatísticas entre as médias de dois ou mais grupos. A hipótese nula ( $H_0$ ) é de que as médias da única variável dependente são as mesmas entre os grupos, caso contrário conclui-se que a hipótese alternativa ( $H_1$ ) é que está correta. Esse teste permite que se conclua se há diferença estatística entre as médias dos grupos (DOWNING, 2006; HAIR, 2005).

### Teste de Igualdade de Duas Proporções

O Teste de Igualdade de Duas Proporções é um teste não paramétrico que compara se a proporção de respostas de duas determinadas variáveis e/ou seus níveis é estatisticamente significativa (DOWNING, 2006). As hipóteses aqui consideradas foram:

$$\begin{cases} H_0 : p_1 = p_2 \\ H_1 : p_1 \neq p_2 \end{cases}$$

### Correlação de Pearson

A Correlação de Pearson é uma técnica que serve para “medir” (mensurar) o quanto as variáveis estão interligadas, ou seja, o quanto uma está relacionada com a outra. Os resultados são dados em percentual, que facilitam a compreensão.

O número que representa a correlação de Pearson é chamado de coeficiente de correlação, que avalia a associação entre duas variáveis e varia de -1,00 a +1,00. Quanto maior for o coeficiente, mais forte a ligação ou o nível de associação. Os coeficientes podem ser positivos ou negativos, dependendo da direção da relação entre as variáveis. A hipótese nula estabelece que não há nenhuma associação entre duas variáveis e que o coeficiente de correlação é zero (HAIR, 2005).

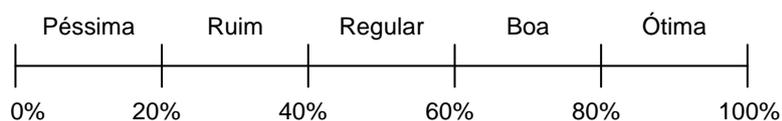
Para ser considerada estatisticamente significativa, a probabilidade deve ser pelo menos  $< 0,05$ , o que significa que, para rejeitar a hipótese nula, deve haver menos de cinco chances em cem de estar errado ou rejeitá-la. Uma vez determinado que o coeficiente de correlação é estatisticamente significativo, é necessário decidir que força de associação é aceitável. O tamanho do coeficiente de correlação é

---

usado para descrever quantitativamente a força de associação entre duas ou mais variáveis (HAIR, 2005). As hipóteses testadas são:

$$\begin{cases} H_0 : \rho = 0 \\ H_1 : \rho \neq 0 \end{cases}$$

Quando a correlação for positiva, significa que à medida que uma variável aumenta seu valor, a outra correlacionada a esta também aumenta proporcionalmente. Porém, se a correlação for negativa, indica que as variáveis são inversamente proporcionais, ou seja, à medida que uma cresce, a outra decresce, ou vice versa. Para determinar quão boa foi a correlação, utilizou-se a escala de classificações abaixo. Assim, os resultados > 60% de correlação indicam uma forte relação entre as variáveis.



#### Intervalo de Confiança para a Média

O Intervalo de Confiança para a Média é uma técnica utilizada para identificar quanto a média pode variar numa determinada probabilidade de confiança (DOWNING, 2006).

Em toda análise estatística foi definido um nível de significância de 5% (0,05), ou seja, foram considerados estatisticamente significantes os resultados que apresentarem p-valor menor do que 5% ( $p < 0,05$ ). Considerou-se uma margem de erro de 5% e intervalo de confiança de 95%.

O p-valor indica se há significância estatística entre os dados analisados, assim, se o p-valor for  $< 0,05$ , indica que a hipótese a ser testada ( $H_0$ ) é verdadeira, caso contrário, indica que a hipótese alternativa ( $H_1$ ) é verdadeira (DOWNING, 2006).

Não houve a necessidade de testar a normalidade dos resíduos e utilizou-se diretamente os testes paramétricos, pois estes são testes mais poderosos que os testes não paramétricos. E ainda, a amostra é superior a 30 sujeitos, que segundo o Teorema do Limite Central, garante que a distribuição tende a ser normal. (DOWNING, 2006).

---

### 4.2.3 Apresentação do relatório

De acordo com Martins (2008), em um estudo de caso, parte-se de uma teoria preliminar, buscando evidências e dados da realidade (do caso) que possam demonstrar e defender.

Quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanece dentro dos limites exequíveis. No planejamento e na condução de um Estudo de Caso as proposições – teorias preliminares, teses – substituem os objetivos e as hipóteses normalmente formuladas nas pesquisas convencionais. Enquanto em uma pesquisa convencional o investigador testa a adequação de uma realidade a uma teoria, em um Estudo de Caso buscam-se elementos e evidências para demonstrar uma teoria – construir uma teoria (*Grounded Theory*) – sobre o caso, ou seja, ao invés de testar a teoria, tenta-se construir teoria (MARTINS, 2008, p. 69).

Várias são as técnicas para coleta de dados, não há uma forma definida para apresentação do relatório final, entretanto alguns parâmetros são observados em um bom estudo de caso.

Toda pesquisa deve evidenciar dois requisitos essenciais: confiabilidade e validade. Confiabilidade refere-se à consistência ou a estabilidade dos resultados, ao grau em que repetidas aplicações nas mesmas situações produzem resultados iguais. A confiabilidade de uma pesquisa orientada por um estudo de caso poderá ser mostrada pela triangulação dos dados e do encadeamento de evidências (MARTINS, 2008).

A validade “é um critério de significância, eficácia de uma pesquisa, ou instrumento de medidas, que se apresentam de diferentes tipos: validade aparente, validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto” (MARTINS, 2008, p. 92).

Para maior confiabilidade e validade dos achados deste estudo, serão utilizados a triangulação de dados e o encadeamento de evidências.

Segundo Martins (2008), o processo de triangulação trará maior acurácia para evidenciar os achados do estudo, porque permite a convergência de resultados advindos de fontes distintas.

Nesse estudo será utilizado um tipo de triangulação: de fonte de dados. A triangulação de dados será obtida por meio de coleta por diferentes instrumentos.

A fim de aumentar a confiabilidade das informações de um estudo de caso, o investigador precisa construir um encadeamento de evidências. Assim, o relatório final “poderá notar que evidências provenientes de questões iniciais da pesquisa

---

levem às conclusões finais do estudo e que há consistência se o caminho for inverso”, havendo uma lógica e sintonia entre os elementos do plano, da execução e das conclusões da pesquisa (MARTINS, 2008, p. 81).

Na elaboração do relatório final, é fundamental organizar a apresentação e a análise dos dados de forma que evidencie a proposta de estudo, para o que Martins (2008, p. 88) apresenta 3 alternativas de estruturas:

(1) Estrutura analítica linear: trata-se de uma abordagem padrão ou o problema que está sendo estudado, uma revisão da literatura, ou seja, exposição da plataforma teoria do estudo, as técnicas de coleta utilizadas as descobertas obtidas, conclusões e recomendações. Constitui-se em uma alternativa ortodoxa, comum e quase obrigatória quando se empreendem as clássicas estratégias de pesquisa. (2) Estrutura cronológica – trata-se de uma abordagem orientada por uma seqüência de capítulos e de seções que relatam a história do Estudo de Caso. Cuidados devem ser dados às ênfases equilibradas entre os momentos iniciais, intermediários e finais, evitando-se exagero em alguma das partes. (3) Estrutura de “incertezas” – trata-se de uma abordagem que inverte a abordagem analítica. As respostas ou os resultados de um Estudo de Caso são apresentados no capítulo inicial, sendo o restante do estudo, e suas partes mais incertas, relatado nos capítulos e seções subsequentes.

No presente estudo de caso, o relatório final foi apresentado por meio da estrutura analítica linear.

---

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 Caracterização do currículo do curso de enfermagem

Apresenta-se, a seguir, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Enfermagem da referida Instituição de Ensino Superior (IES), objeto deste estudo de caso.

De acordo com o Decreto 5.773/06, as instituições de educação superior, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades, sendo o credenciamento sucessivo realizado conforme as condições nele descritas. As universidades “podem ser públicas ou privadas, dentro das privadas existem as confessionais e empresariais” (BRASIL, 2006). Esse estudo de caso retrata um Centro Universitário privado e confessional.

A amostra do presente estudo foi constituída por estudantes do 1º, 4º e 7º semestres do curso de enfermagem. Cabe destacar que cada semestre tem um projeto político pedagógico diferente, os estudantes entrevistados do 1º semestre estavam vivenciando o PPP Nº 11, os do 4º semestre, o PPP Nº 10 e os do 7º semestre, o PPP Nº 9.

Apresenta-se aqui a descrição detalhada do PPP Nº 11, por ter a proposta mais atualizada, entretanto, em alguns momentos, serão realizadas comparações.

A instituição analisada iniciou suas atividades em São Paulo em 1975, com cursos técnicos na área da saúde. O curso de enfermagem foi iniciado em 1981, tendo já completado 33 anos no mercado com a seguinte filosofia, compreender o:

[...] homem a partir da visão holística com ênfase no Processo do Cuidar, tendo este como base filosófica enquanto ciência na Enfermagem. Apesar do Cuidar simbolizar um ato que remonta aos primórdios da vida humana, hoje a Enfermagem é uma profissão que possui um corpo de conhecimentos próprios e específicos, direcionados à promoção, prevenção, educação e reabilitação e recuperação da saúde (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 9).

O curso de enfermagem tem como objetivos:

Graduar enfermeiros generalistas com habilidades técnico-científica, humanísticas, ético-políticas e sócio-educativas, para atuar nos diversos segmentos da atenção à saúde com um perfil profissional compatível ao exigido no mundo globalizado [objetivo geral]

---

Preparar o discente para desempenhar as funções próprias do Enfermeiro, caracterizando as necessidades bio-psico-sociais e espirituais do ser humano, analisando a problemática da enfermagem no contexto geral e questionando a teoria e a prática profissional, e com competência atuar nos três níveis de assistência à saúde; Oferecer um ensino de qualidade, visando a adequação do profissional de enfermagem às exigências do mercado atual e futuro [objetivos específicos] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 23).

O projeto menciona ainda que o curso tem por finalidade formar o profissional para:

exercer julgamento crítico e avaliação clínica de enfermagem em qualquer cenário de atuação profissional, sabendo contextualizar suas ações e intervenções, pautado na cientificidade, garantindo assim a autonomia do enfermeiro nos processos de tomada de decisão do cuidar e assim assegurando a integralidade da atenção e a humanização do atendimento. São formados, sobretudo, para atender as necessidades sociais de saúde, pautada no Sistema Único de Saúde (SUS), agindo no coletivo com base no perfil epidemiológico da população e na legislação profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2013, p. 24).

A carga horária mínima do curso é de 4.000 horas conforme recomenda o Conselho Nacional de Educação (a Resolução CNE/CES Nº. 04 de 2009), com um total de 4120 horas, sendo 3800 horas aulas, 120 horas referentes ao desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e 200 horas de atividades complementares. O tempo mínimo de integralização é de 8 semestres para o período matutino e 9 semestres para o período noturno, com um dia da semana reservado para a realização das Atividades Complementares.

O aluno deve cumprir obrigatoriamente 200 horas de atividades acadêmicas complementares durante todo o curso, divididas em três grupos: Ensino, Pesquisa e Extensão. O aluno deve cumprir 120 horas no máximo em cada grupo.

O principal objetivo das atividades acadêmicas complementares é estimular o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem habilidade-competência, necessária para o bom desempenho das futuras atividades profissionais dos estudantes, em complementação às atividades desenvolvidas pelos professores.

O curso oferece disciplinas nos quatro eixos: ciências exatas, ciências biológicas, ciências humanas e sociais e ciência do cuidar. Os eixos transversais são subdivididos em dois tipos: os eixos transversais de conteúdo - o corpo, a política, a atenção à saúde, a assistência e a gestão, e os eixos transversais de princípios de formação - a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE); o Holismo, a Humanização e a Bioética (HHB); e, a Prática Baseada em Evidências (PBE).

---

A metodologia de ensino empregada no curso estimula as interações e o trabalho colaborativo. As situações de aprendizagem propõem uma articulação com a prática para a construção do conhecimento.

O texto do projeto destaca a necessidade da

[...] formação de profissionais críticos, reflexivos, com conhecimento generalista e comprometidos com o próprio aprendizado. Para tanto, e sob a premissa de que a educação não se reduz à transmissão de conteúdos e que o aluno é sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, o corpo docente representa o ator principal na facilitação e condução do aprendizado, realizado por meio de processos interdisciplinares e da utilização dos recursos pedagógicos que favoreçam a busca do conhecimento, estimulem a criatividade e auxiliem o desenvolvimento da autonomia profissional (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 13).

Conforme descrito no PPP, de modo geral, as atividades de ensino-aprendizagem efetivam-se a partir de aulas expositivas, discussões, problematizações, dinâmicas de grupo, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, leituras orientadas de textos, estudos de casos, estudos dirigidos, seminários, dramatizações, atividades práticas, visitas técnicas, atividades de estágio, dentre outras. E a metodologia de avaliação se dá por meio de seminários, atividades escritas, orais, provas, questões objetivas, pesquisa bibliográficas.

Com base no referencial teórico apresentado no ORIGIN/u, buscou-se identificar no PPP cenários nos quais as atividades curriculares e semicurriculares, extracurriculares possibilitassem aos estudantes oportunidade de aprendizado e, ainda, verificar se havia uma articulação entre as dimensões Ensino-Pesquisa-Extensão.

Com a leitura do PPP observa-se que as atividades curriculares podem ser desenvolvidas por meio de disciplinas teóricas e práticas.

**Tabela 1 - Descrição do número de horas de atividades curriculares teóricas e práticas**

Disciplinas (horas)	Matriz curricular N. 9	Matriz curricular N. 10
Teóricas	1988h (56%)	2440h (59%)
Práticas (estágios)	1552h (44%)	1680h (41%)

Fonte: A autora (2014)

Ao analisar a matriz curricular do curso de enfermagem observa-se, na tabela 1, um aumento do número de horas total do curso de enfermagem entre as matrizes 9 e 10, passando-se de 3540 horas para 4120 horas, entretanto, houve redução das

---

atividades práticas de 44% (Matriz n. 9) para 41% (Matriz n.10). Não foi possível analisar a matriz 11 em sua totalidade, pois ainda estava em construção.

O projeto indica que são oferecidas disciplinas obrigatórias e optativas. As disciplinas optativas permitem que o aluno construa um currículo personalizado e tenha a oportunidade de aprofundar e direcionar estudos em determinadas áreas temáticas de interesse, podendo cursar 120h de disciplinas intra-curso (oferecidas pelo curso de enfermagem) ou intercursos (oferecidas por outros cursos).

As atividades teórico-práticas específicas de enfermagem iniciam-se no 3º semestre do curso com a disciplina de Instrumentalização Técnica e Metodológica para o Processo de Cuidar I, desenvolvida nos Laboratórios de enfermagem. Os alunos são divididos em grupos de até quinze componentes, tem o acompanhamento direto do professor e são estimulados a desenvolver as habilidades técnicas para procedimentos básicos de enfermagem em simulações da realidade.

Em ambas as matrizes, os alunos iniciaram as atividades práticas (estágios) a partir do 4º semestre do curso. Tendo a oportunidade de estar inserido em uma realidade desenvolvendo atividades nas áreas de educação, prevenção e promoção da saúde, aplicadas a criança e adolescente, adulto, idoso, e mulher. Tais atividades são realizadas por grupos de até oito alunos em Unidades Básicas de Saúde, Centro de Referência do Idoso, Centro de Referência da Saúde da Mulher, Escolas, Creches, Centro Social e Centro de Promoção e Reabilitação em Saúde (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013).

No 5º e 6º semestres, as atividades práticas assistidas são voltadas para a "atenção curativa ao indivíduo" na Saúde do Adulto, Saúde do Idoso, Saúde da Criança e do Adolescente e Saúde da Mulher. O instrumento de avaliação, em modelo único desde o 4º semestre, possibilita o acompanhamento do desenvolvimento do aluno (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 13).

Já no 7º e 8º semestres, o estágio supervisionado ocorre na área hospitalar e de saúde pública, tendo o aluno à oportunidade de desenvolver a assistência de enfermagem e realizar atividades gerenciais na unidade estagiada. Os grupos são formados com até 10 alunos por professor.

Os estágios e atividades práticas em unidades de saúde são supervisionados por docentes enfermeiros especialistas nas áreas de supervisão, os quais orientam os discentes à aplicação da Sistematização da Assistência de Enfermagem e para as questões gerenciais da unidade

(hospitalar ou de atenção básica de saúde). Cabe ressaltar que o estágio supervisionado possui uma avaliação diferenciada, realizada pelo professor supervisor e pelo enfermeiro da unidade e que possui como estrutura as competências definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 94).

Como foram entrevistados alunos do 1º, 4º e 7º semestres, optou-se por delimitar as áreas do saber que oportunizaram aprendizado para o estudante e contribuíram com sua formação acadêmica até o momento da investigação. Cada semestre possui uma matriz curricular, que será apresentada na tabela 2.

**Tabela 2 - Distribuição do número de hora aula por áreas do saber no curso de enfermagem**

<b>Disciplinas relacionada a área</b>	<b>7º semestre matriz curricular n. 9</b>	<b>4º semestre matriz curricular n. 10</b>	<b>1º semestre matriz curricular n. 11</b>
Biológica (biologia, anatomia, fisiologia, bioquímica, patologia)	10(560h)	13 (680h)	2 (160h)
Exatas (bioestatística e epidemiologia)	1(80h)	2 (80h)	
Humanas (antropologia, sociologia, psicologia, bioética)	4(180h)	5 (200h)	2 (80h)
Específicas de enfermagem	20 (1880h)	14 (840h)	1 (40h)
Instrumental (metodologia científica, produção texto)	3 (120h)	3 (120h)	2 (80h)
<b>Total de disciplinas/horas</b>	<b>38 disciplinas (2820h)</b>	<b>37 disciplinas (1920h)</b>	<b>7 disciplinas (360h)</b>

Fonte: A autora (2014)

Observou-se que as matrizes curriculares são muito semelhantes, há alteração na titulação das disciplinas, deslocamento de disciplinas nos semestres, mas, em termos de conteúdo, são bastante semelhantes.

Conforme descrito na tabela 2, as disciplinas da área de humanidades - antropologia, sociologia, psicologia e bioética - constituem uma pequena porcentagem da carga horária total do curso.

Em síntese, observa-se que, nas atividades curriculares, as oportunidades de aprendizado focadas no ensino teórico e prático são bastante promissoras ao desenvolvimento do estudante.

As atividades semicurriculares estão descritas como: monitoria, iniciação científica, intercâmbio e programas de extensão. Segundo o PPP (2013), as monitorias são "atividades não voluntárias, oferecidas por semestre conforme edital". No ano de 2013 foram oferecidas aos estudantes de enfermagem 26 vagas no 1º

---

semestre e 18 vagas no 2º semestre para as monitorias de anatomia, instrumentação de enfermagem e saúde do adulto, totalizando 44 vagas com bolsa. Os alunos que participam recebem um desconto de 10% no valor da mensalidade do curso.

As atividades de pesquisa são desenvolvidas nas disciplinas, trabalho interdisciplinar, elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e por meio de iniciação científica.

#### O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é

um componente curricular obrigatório que consiste no desenvolvimento de um trabalho científico por meio da pesquisa, com uma carga horária de 120h. Tem como finalidade promover aos alunos, a oportunidade de aprofundamento e consolidação dos conhecimentos teórico-práticos construídos ao longo da sua formação acadêmica, visando o aprimoramento de sua formação profissional. O TCC deve ser elaborado individualmente ou em grupo de até cinco alunos e sua apresentação é constituída por um trabalho escrito, de acordo com normas técnicas de formatação estabelecidas pela Instituição. Ao final do processo o aluno expõe os resultados para uma banca examinadora, por meio de um pôster. Os pôsteres são apresentados em um evento denominado EXPOENF - EXposição de POsteres da ENFermagem onde serão arguidos e avaliados por uma comissão de docentes avaliadores. Este evento é de cunho cultural e científico criado para possibilitar ao aluno divulgar seu trabalho, bem como estimular sua participação em eventos científicos contribuindo para a construção da autonomia intelectual (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2013, p. 97).

Não há informações detalhadas sobre as iniciações científicas, apenas elencadas no PPP. Na prática, observa-se que não há uma política de pesquisa implantada na instituição, os projetos de pesquisa são oferecidos de forma esporádica. Não há uma política de linhas de pesquisa e financiamento para subsidiar a iniciação científica na instituição.

Interessante observar que, no PPP, destaca-se que há espaços para a apresentação e publicação de trabalhos científicos: Jornada Científica, Semana de Enfermagem e a revista Mundo da Saúde. Entretanto, os programas de iniciação científica precisam ser implantados.

As atividades de extensão: tais como: intercâmbios internacionais e programas de extensão não são detalhados no PPP. No ano de 2013 foram abertos dois programas de extensão comunitária, sendo que um deles ofereceu duas vagas (com bolsa) e o outro 25 vagas (sem bolsa) direcionadas a todos os estudantes da instituição.

Com relação aos Intercâmbios, foram abertos 3 programas, sendo que um deles ofereceu 10 vagas (com bolsa) e os outros 2, 7 vagas no total, (sem bolsa),

---

configurando um total de 17 vagas, das quais 10 vagas foram oferecidas a todos os alunos da instituição e 7 vagas foram oferecidas, especificamente, aos alunos de enfermagem. Nota-se, assim, que a instituição oferece atividades de extensão, porém, proporcionalmente, o número de vagas oferecido é baixo em relação ao número de alunos.

As atividades extracurriculares não são descritas no PPP, mas observou-se, pela abertura dos editais, a oferta de vagas para os estudantes participarem do Colegiado do Curso de Enfermagem e da Comissão Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE). A comissão de avaliação institucional não conta com a representação dos estudantes em sua composição. O centro acadêmico do curso de enfermagem tem baixa expressividade acadêmica. A Atlética congrega um número maior de estudantes de diversos cursos e tem como foco atividades esportivas e educativas, que mantém regularmente. Na instituição há ainda, a pastoral universitária, que oferece atividades litúrgicas abertas a todos os estudantes.

De acordo com o Decreto 5.773/06 “as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão” (BRASIL, 2006). Já os centros universitários são:

instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006).

O PPP do curso de enfermagem apresenta atividades de Ensino-Pesquisa-Extensão, entretanto, não há clareza em sua articulação. Ao analisar os dados do projeto e as informações dos editais publicados para seleção de alunos, observa-se um forte investimento no ensino, mas não tão intenso em pesquisa e extensão. Esse fator é preocupante, pois o ensino superior se sustenta na articulação dos pilares Ensino-Pesquisa-Extensão constituindo um tripé, assim, quando um dos lados se rompe, o processo de ensino aprendizagem pode estar comprometido.

## 5.2 Caracterização da população estudada

A amostra foi constituída por 218 estudantes universitários do curso de enfermagem, sendo que 78 estudantes estavam cursando o primeiro semestre (início do curso), 45, o quarto semestre (meio do curso) e 95, o sétimo semestre (final do curso).

O número de participantes por semestre foi determinado pelo número de estudantes que estavam presentes em sala de aula no momento da coleta de dados e que se dispuseram a participar. Observa-se que o número de estudantes do 4º semestre, no momento da coleta, era menor em comparação com os de outros semestres, contudo, essa diferença não impossibilitou a comparação entre os semestres.

O valor referência (Ref.) indica a maior prevalência na amostra. Os resultados descritos a seguir foram analisados por meio da estatística descritiva.

**Tabela 3 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por sexo**

SEXO	TOTAL	
	N	%
FEMININO	201	92,2%
MASCULINO	17	7,8%

Fonte: A autora (2014)

Evidenciou-se o predomínio de estudantes do sexo feminino em todos os semestres do curso de enfermagem, em um total de 218 estudantes, 92% são do sexo feminino e 8% do sexo masculino.

**Tabela 4 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por faixa etária**

Idade	N	%	P-valor
até 20anos	59	27,1%	0,039
21 a 25anos	79	36,2%	Ref.
26 a 30anos	33	15,1%	<0,001
31 a 35anos	9	4,1%	<0,001
36 a 40anos	5	2,3%	<0,001
41 a 45anos	2	0,9%	<0,001
46 a 50anos	1	0,5%	<0,001

Fonte: A autora (2014)

Com relação à idade, constatou-se uma diferença estatisticamente significativa ( $p$ -valor $<0,05$ ), com o predomínio da faixa etária de 21 a 25 anos. Há também estudantes nos extremos de idade de 17 anos e 46 anos, sendo a idade média da amostra total de 23 anos.

**Tabela 5 - Caracterização da população estudada segundo o período do curso de enfermagem**

Período	N	%	P-valor
Noturno	127	58,3%	<0,001
Matutino	91	41,7%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 6 - Caracterização da população estudada segundo o tipo de escolaridade**

Tipo escolaridade	N	%	P-valor
Pública	139	63,8%	<0,001
Privada	77	35,3%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 7 - Caracterização da população estudada segundo a realização de uma segunda graduação**

Outra graduação	N	%	P-valor
Não	180	82,6%	<0,001
Sim	38	17,4%	

Fonte: A autora (2014)

Do total de 218 estudantes de enfermagem, 127 (58,3%) frequentavam o curso durante o período noturno e a maioria era proveniente de escolas públicas (63,8%). 82,6% dos estudantes estavam realizando sua primeira graduação. Os resultados evidenciam uma diferença estatisticamente significativa ( $p$ -valor $<0,05$ ).

**Tabela 8 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício**

Trabalha	N	%	P-valor
Sim	145	66,5%	<0,001
Não	73	33,5%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 9 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício, por semestre do curso**

TRABALHA	1º SEM.		4º SEM.		7º SEM.	
	N	%	N	%	N	%
SIM	39	50,0%	30	66,7%	76	80,0%
NÃO	39	50,0%	15	33,3%	19	20,0%

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 10 - Caracterização da população estudada segundo o vínculo empregatício, por semestre do curso, p-valor**

	1º SEM.	4º SEM.
4º SEM.	0,073	
7º SEM.	<0,001	0,086

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 11 - Caracterização da população estudada segundo a distribuição por tempo de trabalho**

Quanto tempo trabalha	N	%	P-valor
Até 2 anos	69	47,6%	Ref.
3 a 5 anos	45	31,0%	0,004
6 a 9 anos	15	10,3%	<0,001
10 a 15 anos	9	6,2%	<0,001
16 a 20 anos	5	3,4%	<0,001

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 12 - Caracterização da população estudada segundo a área de trabalho**

Área de trabalho	N	%	P-valor
Saúde	69	47,6%	Ref.
Estágio	35	24,1%	<0,001
Administrativa	23	15,9%	<0,001
Outros	6	4,1%	<0,001

Fonte: A autora (2014)

Constatou-se que 145 (66,5%) dos estudantes de enfermagem são trabalhadores e somente 73 (33,5%) não apresentam vínculo empregatício. Em relação aos semestres, observou-se que, com o avançar do curso, os estudantes passam a buscar vínculo empregatício, pois há maior predomínio de estudantes trabalhadores cursando o 7º semestre (p-valor<0,05) em comparação aos estudantes do 1º semestre. Quanto ao tempo de trabalho, a maioria tem até 2 anos (47,6%), seguida por 3 a 5 anos de vínculo empregatício (31%). Os maiores índices de estudantes trabalhadores foram encontrados na área da saúde (47,6%), seguidos por estágios remunerados também na área da saúde (24,1%).

**Tabela 13 - Caracterização da população estudada segundo a escolaridade da mãe**

Escolaridade da MAE	N	%	P-valor
Ensino médio	87	39,9%	Ref.
Superior	69	31,7%	0,072
Até 5º ano	41	8,8%	<0,001
Até 9º ano	19	8,7%	<0,001

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 14 - Caracterização da população estudada segundo a escolaridade do pai**

Escolaridade PAI	N	%	P-valor
Ensino médio	84	38,5%	Ref.
Superior	54	24,8%	0,002
Até 5º ano	50	22,9%	<0,001
Até 9º ano	22	10,1%	<0,001
Não respondeu	1	0,5%	<0,001

Fonte: A autora (2014)

Observou-se que 100% dos estudantes de enfermagem possuem nacionalidade brasileira, sendo que 1,8% possuem pais com outras nacionalidades e 0,9% mães com outras nacionalidades. Com relação ao grau de escolaridade dos pais, verificou-se que 38,5% dos pais e 39,9% das mães possuem o ensino médio. Os resultados evidenciaram ainda que as mães apresentam maior formação em nível superior (31,7%) em comparação com os pais (24,8%).

### 5.2.1 Caracterização do ambiente educacional: oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida

O total de 218 estudantes de enfermagem respondeu ao questionário *Opportunities for role-taking and Guided Reflection in university (ORIGIN/u)*. Sendo a amostra constituída por 78 estudantes do 1º semestre (início do curso), 45 do 4º semestre (meio do curso) e 95 do 7º semestre (final do curso).

**Tabela 15 - Análise descritiva com a média do índice da oportunidade de assunção de responsabilidade e da reflexão dirigida**

DIMENSÕES	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PADRÃO	CV	Q1	Q3	MIN	MAX	N	IC
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE(RT)	0,81	0,77	0,32	40%	0,60	0,94	0,14	1,83	218	0,04
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE CURRICULARES(RTS)	1,68	1,70	0,51	31%	1,40	2,00	0,20	2,80	218	0,07
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE SEMICURRICULARES(RTSS)	0,29	0,15	0,31	108%	0,15	0,15	0,15	1,23	218	0,04
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE EXTRACURRICULARES(RTES)	0,50	0,25	0,52	105%	0,14	0,79	0,00	2,14	218	0,07
ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE NÃO CURRICULARES(RTNS)	0,77	0,60	0,51	67%	0,40	1,10	0,10	2,50	218	0,07
REFLEXÃO DIRIGIDA (GR)	1,00	0,91	0,50	50%	0,65	1,23	0,18	2,77	218	0,07
REFLEXÃO DIRIGIDA CURRICULARES (GRS)	2,18	2,29	0,52	24%	1,86	2,57	0,14	3,00	218	0,07
REFLEXÃO DIRIGIDA SEMICURRICULARES(GRSS)	0,34	0,00	0,82	241%	0,00	0,00	0,00	3,00	218	0,11
REFLEXÃO DIRIGIDA EXTRACURRICULARES(GRES)	0,41	0,14	0,68	165%	0,00	0,29	0,00	2,71	218	0,09
REFLEXÃO DIRIGIDA NÃO CURRICULARES (GRNS)	1,08	0,60	0,93	86%	0,40	2,00	0,00	2,80	218	0,12
RELAÇÃO ENTRE ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE E REFLEXÃO DIRIGIDA (RT/GR)	0,87	0,83	0,25	29%	0,71	1,00	0,35	1,85	218	0,03
ESTILO	2,16	2,14	0,54	25%	1,86	2,57	0,00	3,00	218	0,07

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 16 – Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

DIMENSÕES		MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PADRÃO	CV	MIN	MAX	N	IC	P-VALOR
ASSUNÇÃO	1º SEM.	0,68	0,67	0,29	42%	0,14	1,39	78	0,06	
RESPONSABILIDADE	4º SEM.	0,86	0,85	0,24	28%	0,53	1,43	45	0,07	<0,001
	7º SEM.	0,89	0,79	0,35	40%	0,41	1,83	95	0,07	
ASSUNÇÃO	1º SEM.	1,33	1,40	0,53	40%	0,20	2,70	78	0,12	
RESPONSABILIDADE	4º SEM.	1,82	1,80	0,35	19%	0,60	2,70	45	0,10	<0,001
CURRICULARES	7º SEM.	1,90	1,90	0,40	21%	0,90	2,80	95	0,08	
ASSUNÇÃO	1º SEM.	0,18	0,15	0,14	80%	0,15	1,15	78	0,03	
RESPONSABILIDADE	4º SEM.	0,26	0,15	0,26	101%	0,15	1,15	45	0,08	<0,001
SEMICURRICULARES	7º SEM.	0,40	0,15	0,39	99%	0,15	1,23	95	0,08	
ASSUNÇÃO	1º SEM.	0,51	0,36	0,55	109%	0,00	2,00	78	0,12	
RESPONSABILIDADE	4º SEM.	0,46	0,29	0,45	97%	0,00	1,93	45	0,13	0,834
EXTRACURRICULARES	7º SEM.	0,51	0,21	0,54	105%	0,00	2,14	95	0,11	
ASSUNÇÃO DE	1º SEM.	0,71	0,50	0,50	71%	0,10	1,90	78	0,11	
RESPONSABILIDADE NÃO	4º SEM.	0,89	0,80	0,52	58%	0,10	2,50	45	0,15	0,163
CURRICULARES	7º SEM.	0,75	0,50	0,52	69%	0,20	2,30	95	0,10	
	1º SEM.	0,81	0,80	0,39	48%	0,18	1,85	78	0,09	
REFLEXÃO DIRIGIDA	4º SEM.	1,10	0,97	0,49	44%	0,48	2,42	45	0,14	<0,001
	7º SEM.	1,11	0,97	0,56	50%	0,33	2,77	95	0,11	
REFLEXÃO DIRIGIDA	1º SEM.	1,89	2,00	0,55	29%	0,43	3,00	78	0,12	
CURRICULARES	4º SEM.	2,25	2,29	0,50	22%	0,14	2,86	45	0,15	<0,001
	7º SEM.	2,38	2,43	0,37	15%	0,71	3,00	95	0,07	
REFLEXÃO DIRIGIDA	1º SEM.	0,05	0,00	0,37	669%	0,00	3,00	78	0,08	
SEMICURRICULARES	4º SEM.	0,27	0,00	0,72	266%	0,00	2,71	45	0,21	<0,001
	7º SEM.	0,60	0,00	1,02	170%	0,00	3,00	95	0,21	
REFLEXÃO DIRIGIDA	1º SEM.	0,39	0,14	0,66	171%	0,00	2,71	78	0,15	
EXTRACURRICULARES	4º SEM.	0,51	0,14	0,74	144%	0,00	2,29	45	0,22	0,573
	7º SEM.	0,38	0,14	0,66	174%	0,00	2,57	95	0,13	
REFLEXÃO DIRIGIDA NÃO	1º SEM.	0,93	0,60	0,89	96%	0,00	2,80	78	0,20	
CURRICULARES	4º SEM.	1,37	1,60	0,89	65%	0,00	2,80	45	0,26	0,039
	7º SEM.	1,08	0,60	0,96	89%	0,00	2,80	95	0,19	
	1º SEM.	0,89	0,84	0,31	34%	0,35	1,85	78	0,07	
RT/GR	4º SEM.	0,84	0,81	0,18	22%	0,46	1,31	45	0,05	0,444
	7º SEM.	0,86	0,83	0,23	26%	0,47	1,60	95	0,05	
	1º SEM.	2,17	2,29	0,68	31%	0,00	3,00	78	0,15	
ESTILO	4º SEM.	2,01	2,00	0,42	21%	1,14	3,00	45	0,12	0,109
	7º SEM.	2,21	2,29	0,46	21%	1,14	3,00	95	0,09	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 17 – P-valores entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

DIMENSÕES		1º SEM.	4º SEM.
RTS	4º SEM.	<0,001	
	7º SEM.	<0,001	0,605
RTSS	4º SEM.	0,395	
	7º SEM.	<0,001	0,021
RTES	4º SEM.		
	7º SEM.		
RTNS	4º SEM.		
	7º SEM.		
GRS	4º SEM.	<0,001	
	7º SEM.	<0,001	0,335
GRSS	4º SEM.	0,315	
	7º SEM.	<0,001	0,047
GRES	4º SEM.		
	7º SEM.		
GRNS	4º SEM.	0,029	
	7º SEM.	0,527	0,191
RT	4º SEM.	0,007	
	7º SEM.	<0,001	0,843
GR	4º SEM.	0,005	
	7º SEM.	<0,001	1,000
RT/GR	4º SEM.		
	7º SEM.		
ESTILO	4º SEM.		
	7º SEM.		

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 18 - Correlação dos escores da assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

DIMENSÕES		RTS	RTSS	RTES	RTNS	GRS	GRSS	GRES	GRNS	RT	GR	RT/GR
RTSS	CORR (R)	35,6%										
	P-VALOR	<0,001										
RTES	CORR (R)	26,1%	26,2%									
	P-VALOR	<0,001	<0,001									
RTNS	CORR (R)	21,8%	19,2%	46,3%								
	P-VALOR	0,001	0,004	<0,001								
GRS	CORR (R)	70,7%	27,6%	12,1%	14,8%							
	P-VALOR	<0,001	<0,001	0,073	0,029							
GRSS	CORR (R)	35,4%	94,3%	27,3%	19,6%	27,4%						
	P-VALOR	<0,001	<0,001	<0,001	0,004	<0,001						
GRES	CORR (R)	20,3%	40,2%	69,0%	43,3%	13,5%	42,9%					
	P-VALOR	0,003	<0,001	<0,001	<0,001	0,047	<0,001					
GRNS	CORR (R)	22,9%	22,4%	34,5%	79,4%	16,2%	24,1%	39,4%				
	P-VALOR	0,001	0,001	<0,001	<0,001	0,017	<0,001	<0,001				
RT	CORR (R)	67,9%	56,4%	75,5%	71,1%	45,8%	55,6%	62,6%	59,2%			
	P-VALOR	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001		
GR	CORR (R)	49,7%	68,7%	53,5%	63,1%	48,0%	72,4%	73,0%	73,3%	82,6%		
	P-VALOR	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
RT/GR	CORR (R)	7,8%	-27,9%	17,8%	-13,2%	-32,2%	-31,8%	-27,8%	-41,4%	-1,2%	-49,0%	
	P-VALOR	0,252	<0,001	0,009	0,052	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,857	<0,001	
ESTILO	CORR (R)	30,1%	10,7%	18,9%	7,3%	28,1%	10,7%	11,7%	7,7%	24,9%	18,6%	6,6%
	P-VALOR	<0,001	0,117	0,005	0,286	<0,001	0,115	0,086	0,255	<0,001	0,006	0,333

Fonte: A autora (2014)

Durante a execução da pesquisa o questionário *Opportunities for role-taking and Guided Reflection in university (ORIGIN/u)* foi respondido pelos estudantes e recolhido em seguida, já o Teste de Juízo Moral (TJM) e o Questionário de Perfis de Valores (QPV) eram inicialmente recolhidos após uma semana, contudo, a maior parte dos estudantes não devolveu os questionários apesar de várias abordagens de sensibilização sobre a importância de saber a opinião deles a respeito dos assuntos descritos nos questionários. Perante esse imprevisto, o procedimento de coleta de dados foi alterado, passando ser distribuídos e recolhidos os três questionários no mesmo dia. Por essa razão, a amostra total do ORIGIN/u foi constituída por 218 participantes e do TJM e QPV por 152 participantes.

Objetivando a comparação entre os três instrumentos, foi analisada a amostra do ORIGIN/u constituída por 152 participantes. Optou-se por apresentar os resultados *ORIGIN/u* com a amostra de 218 e 152 participantes, a fins de evidenciar que não houve diferenças significativas dos índices, apesar da variação do tamanho da amostra.

Na sequência, encontram-se os resultados do *ORIGIN/u* com a amostra de 152 estudantes de enfermagem, sendo 50 estudantes do 1º semestre (início do curso), 32 do 4º semestre (meio do curso) e 70 do 7º semestre (final do curso).

**Tabela 19 - Análise descritiva do escore total e parcial da oportunidade de assunção de responsabilidade**

DIMENSÕES	Média	Mediana	Desvio padrão	CV	Q1	Q3	Min	Max	N	IC
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE (RT)	0,82	0,77	0,31	38%	0,62	0,97	0,21	1,83	152	0,05
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE CURRICULARES(RTS)	1,74	1,75	0,46	27%	1,40	2,10	0,50	2,80	152	0,07
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE SEMICURRICULARES (RTSS)	0,30	0,15	0,32	107%	0,15	0,15	0,15	1,23	152	0,05
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE EXTRACURRICULARES (RTES)	0,49	0,29	0,49	101%	0,14	0,73	0,00	2,14	152	0,08
ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE NÃO CURRICULARES (RTNS)	0,76	0,60	0,50	65%	0,40	Ref.	0,10	2,50	152	0,08

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 20 - análise descritiva do escore total e parcial da oportunidade de reflexão dirigida**

DIMENSÕES	Média	Mediana	Desvio padrão	CV	Q1	Q3	Min	Max	N	IC
REFLEXÃO DIRIGIDA (GR)	1,03	0,93	0,53	52%	0,68	1,25	0,18	2,77	152	0,09
REFLEXÃO DIRIGIDA CURRICULARES (GRS)	2,21	2,29	0,52	23%	2,00	2,57	0,43	3,00	152	0,08
REFLEXÃO DIRIGIDA SEMICURRICULARES (GRSS)	0,38	0,00	0,87	226%	0,00	0,00	0,00	3,00	152	0,14
REFLEXÃO DIRIGIDA EXTRACURRICULARES (GRES)	0,42	0,14	0,69	163%	0,00	0,43	0,00	2,71	152	0,11
REFLEXÃO DIRIGIDA NÃO CURRICULARES (GRNS)	1,11	0,60	0,92	83%	0,40	2,00	0,00	2,80	152	0,15
RELAÇÃO ENTRE ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE E REFLEXÃO DIRIGIDA (RT/GR)	0,87	0,83	0,25	29%	0,72	1,00	0,46	1,86	152	0,04
estilo	2,18	2,29	0,48	22%	1,86	2,57	0,00	3,00	152	0,08

Fonte: A autora (2014)

Por meio da estatística descritiva, verificou-se na tabela 19 e 20 que a amostra apresenta distribuição simétrica, pois as medianas estão próximas das médias e há uma menor variabilidade, o que indica uma homogeneidade dos dados, pois os índices do desvio padrão estão abaixo da média.

**Tabela 21 - Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de assunção de responsabilidade**

DIMENSÕES	Média	Mediana	Desvio padrão	CV	Q1	Q3	Min	Max	N	IC
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE	1º Sem.	0,70	0,67	0,27	38%	0,21	1,39	50	0,07	0,001
	4º Sem.	0,83	0,79	0,24	29%	0,54	1,32	32	0,08	
	7º Sem.	0,91	0,83	0,34	37%	0,43	1,83	70	0,08	
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE CURRICULARES	1º Sem.	1,42	1,40	0,45	32%	0,50	2,70	50	0,13	<0,001
	4º Sem.	1,84	1,80	0,31	17%	1,40	2,70	32	0,11	
	7º Sem.	1,92	1,90	0,41	21%	0,90	2,80	70	0,10	
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE SEMICURRICULARES	1º Sem.	0,16	0,15	0,01	7%	0,15	0,23	50	0,00	<0,001
	4º Sem.	0,29	0,15	0,30	102%	0,15	1,15	32	0,10	
	7º Sem.	0,41	0,15	0,40	97%	0,15	1,23	70	0,09	
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE EXTRACURRICULARES	1º Sem.	0,51	0,36	0,52	103%	0,00	2,00	50	0,15	0,200
	4º Sem.	0,35	0,21	0,31	88%	0,00	Ref.	32	0,11	
	7º Sem.	0,53	0,25	0,53	99%	0,00	2,14	70	0,12	
ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE NÃO CURRICULARES	1º Sem.	0,70	0,50	0,50	72%	0,10	1,90	50	0,14	0,503
	4º Sem.	0,82	0,70	0,53	64%	0,10	2,50	32	0,18	
	7º Sem.	0,78	0,60	0,48	61%	0,20	2,30	70	0,11	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 22 - Comparação dos escores de p-valor entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de reflexão dirigida**

DIMENSÕES		Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
REFLEXÃO DIRIGIDA	1º Sem.	0,80	0,75	0,39	48%	0,18	1,85	50	0,11	0,001
	4º Sem.	1,11	0,96	0,54	49%	0,48	2,42	32	0,19	
	7º Sem.	1,16	1,01	0,57	49%	0,33	2,77	70	0,13	
REFLEXÃO DIRIGIDA CURRICULARES	1º Sem.	1,91	2,00	0,59	31%	0,43	3,00	50	0,16	<0,001
	4º Sem.	2,33	2,43	0,41	18%	1,14	2,86	32	0,14	
	7º Sem.	2,38	2,43	0,40	17%	0,71	3,00	70	0,09	
REFLEXÃO DIRIGIDA SEMICURRICULARES	1º Sem.	0,00	0,00	0,00	- x -	0,00	0,00	50	- x -	<0,001
	4º Sem.	0,38	0,00	0,83	218%	0,00	2,71	32	0,29	
	7º Sem.	0,66	0,00	1,07	163%	0,00	3,00	70	0,25	
REFLEXÃO DIRIGIDA EXTRACURRICULARES	1º Sem.	0,39	0,29	0,64	166%	0,00	2,71	50	0,18	0,826
	4º Sem.	0,48	0,14	0,73	151%	0,00	2,29	32	0,25	
	7º Sem.	0,42	0,14	0,71	169%	0,00	2,57	70	0,17	
REFLEXÃO DIRIGIDA NÃO CURRICULARES	1º Sem.	0,90	0,50	0,88	98%	0,00	2,80	50	0,24	0,144
	4º Sem.	1,24	1,40	0,89	72%	0,00	2,60	32	0,31	
	7º Sem.	1,19	0,60	0,95	80%	0,00	2,80	70	0,22	
RT/GR	1º Sem.	0,95	0,87	0,30	32%	0,49	1,86	50	0,08	0,018
	4º Sem.	0,81	0,80	0,18	22%	0,46	1,18	32	0,06	
	7º Sem.	0,85	0,81	0,23	27%	0,47	1,60	70	0,05	
ESTILO	1º Sem.	2,23	2,29	0,52	23%	0,00	3,00	50	0,14	0,035
	4º Sem.	1,99	2,00	0,39	20%	1,14	2,86	32	0,14	
	7º Sem.	2,24	2,29	0,47	21%	1,14	3,00	70	0,11	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 23 – P-valores entre os semestres do curso de enfermagem da oportunidade de Assunção de Responsabilidade e Reflexão dirigida, 2013.**

Dimensões	1º Sem.	4º Sem.
RT	4º Sem.	0,132
	7º Sem.	<0,001
RTS	4º Sem.	<0,001
	7º Sem.	0,652
RTSS	4º Sem.	0,115
	7º Sem.	<0,001
RTES	4º Sem.	
	7º Sem.	0,163
RTNS	4º Sem.	
	7º Sem.	
GR	4º Sem.	0,023
	7º Sem.	0,001
GRS	4º Sem.	<0,001
	7º Sem.	<0,001
GRSS	4º Sem.	0,106
	7º Sem.	<0,001
GRES	4º Sem.	
	7º Sem.	
GRNS	4º Sem.	
	7º Sem.	
RT/GR	4º Sem.	0,029
	7º Sem.	0,053
ESTILO	4º Sem.	0,069
	7º Sem.	0,989

Fonte: A autora (2014)

Na tabela 19 pode-se observar que a média geral de percepção de oportunidade de assunção de responsabilidade foi de 0,82 com desvio padrão de 0,31. No 1º semestre a média foi de 0,70, com desvio padrão de 0,27, no 4º semestre foi de 0,83, com desvio padrão de 0,24 e no 7º semestre foi de 0,91, com desvio padrão de 0,34. Nota-se que a maioria dos estudantes percebe a oportunidade de assunção de responsabilidade como regular. Observa-se um aumento estatisticamente significativo ( $p$ -valor $<0,05$ ) da percepção de oportunidade de assunção de responsabilidade (RT) entre os estudantes do 7º em relação aos do 1º semestre.

Já a percepção de oportunidade de reflexão dirigida nas atividades desenvolvidas obteve uma média de 1,03, com um desvio padrão de 0,53. Nos semestres a média foi 0,80, com desvio padrão de 0,39, no 1º semestre, 1,11, com desvio padrão de 0,54, no 4º semestre e no 7º semestre foi de 1,16, com desvio padrão 0,57. Houve, também, um aumento, estatisticamente significativo ( $p$ -valor $<0,05$ ) da percepção de oportunidade de reflexão dirigida pelos estudantes do 7º semestre em relação aos do 1º.

Assim, evidencia-se que a maioria dos estudantes percebe baixa frequência de oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no ambiente acadêmico.

**Tabela 24 - Correlação dos escores total e parcial da oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

Dimensões		RT	RTS	RTSS	RTES	RTNS	GR	GRS	GRSS	GRES	GRNS	RT/GR
RTS	Corr (r)	68,7%										
	P-valor	<0,001										
RTSS	Corr (r)	60,8%	41,4%									
	P-valor	<0,001	<0,001									
RTES	Corr (r)	77,9%	32,6%	31,9%								
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001								
RTNS	Corr (r)	69,1%	19,1%	16,7%	44,4%							
	P-valor	<0,001	0,018	0,040	<0,001							
GR	Corr (r)	84,5%	52,5%	71,8%	55,5%	60,5%						
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001						
GRS	Corr (r)	51,4%	72,8%	31,6%	21,8%	18,4%	52,1%					
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	0,007	0,023	<0,001					
GRSS	Corr (r)	60,8%	41,1%	94,0%	34,3%	18,4%	76,0%	30,5%				
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,024	<0,001	<0,001				
GRES	Corr (r)	65,8%	26,3%	49,1%	66,1%	42,5%	78,1%	21,4%	53,1%			
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,008	<0,001			
GRNS	Corr (r)	60,9%	22,6%	23,8%	35,0%	80,8%	72,8%	20,3%	25,5%	44,6%		
	P-valor	<0,001	0,005	0,003	<0,001	<0,001	<0,001	0,012	0,002	<0,001		
RT/GR	Corr (r)	-16,8%	-11,3%	-34,8%	11,2%	-20,0%	-59,3%	-43,5%	-38,5%	-37,7%	-48,8%	
	P-valor	0,038	0,167	<0,001	0,168	0,013	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Fonte: A autora (2014)

Identificou-se também, por meio da estatística inferencial, tabela 24, que a maioria das variáveis apresenta um índice de correlação positiva, ou seja, quando aumenta uma variável a outra também aumenta.

O maior índice de correlação está entre assunção de responsabilidade em atividades semicurriculares (RTSS) e reflexão dirigida em atividades semicurriculares (GRSS), com 94% e 84,5% de correlação entre assunção de responsabilidade (RT) e reflexão dirigida (GR), evidenciando que quanto maior for a assunção de responsabilidade maior será a reflexão dirigida e vice e versa.

A seguir, será apresentada a média geral de percepção de oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida em atividades curriculares semicurriculares, extracurriculares e não curriculares.

**Tabela 25 - Descrição da média total da oportunidade de assunção de responsabilidade frente à média de reflexão dirigida**

DIMENSÕES	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	ORIGIN/U	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE(RT)	0,82	0,31	REFLEXÃO DIRIGIDA (GR)	1,03	0,53
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE CURRICULARES(RTS)	1,74	0,46	REFLEXÃO DIRIGIDA CURRICULARES(GRS)	2,21	0,52
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE SEMICURRICULARES(RTSS)	0,30	0,32	REFLEXÃO DIRIGIDA SEMICURRICULARES(GRSS)	0,38	0,87
ASSUNÇÃO RESPONSABILIDADE EXTRACURRICULARES(RTES)	0,49	0,49	REFLEXÃO DIRIGIDA EXTRACURRICULARES(GRES)	0,42	0,69
ASSUNÇÃO DE RESPONSABILIDADE NÃO CURRICULARES(RTNS)	0,76	0,50	REFLEXÃO DIRIGIDA NÃO CURRICULARES(GRNS)	1,11	0,92

Fonte: A autora (2014)

Os estudantes percebem boas oportunidades de assunção de responsabilidade nas atividades curriculares, com uma média de 1,74, com desvio padrão de 0,46. No decorrer do curso, os índices de oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida em atividades curriculares apresentam um aumento estatisticamente significativo ( $p$ -valor $<0,05$ ).

Nesse ambiente, o estudante percebe a oportunidade de apresentar sugestões relativas às disciplinas, elaborar projetos para aplicação na comunidade,

---

participar de práticas (estágios), buscar soluções de problemas e, ainda, definir sua própria forma de trabalhar.

A média de reflexão dirigida nas atividades curriculares foi de 2,21, com desvio padrão de 0,52. Durante essas atividades, os estudantes perceberam que, frequentemente, tiveram a oportunidade de refletir sobre o seu fazer, discutir e tirar dúvidas com os professores, colegas, e outros profissionais.

As oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades curriculares representaram as médias mais altas na percepção dos estudantes. Enquanto a média geral de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades semicurriculares registrou as médias mais baixas, com uma média RTSS de 0,30, com desvio padrão de 0,32, e uma média de GRSS 0,38, com desvio padrão de 0,87.

Os estudantes não percebem oportunidades de ingressar em atividades como intercâmbio, monitoria e iniciação científica dentro do ambiente universitário. No ano de 2013, foram abertos alguns editais para a seleção de estudante para vagas de monitoria e intercâmbio, entretanto, o número de vagas mostrou-se insuficiente frente ao número de estudantes. A iniciação científica foi praticamente inexistente nesse ano. Constatou-se, assim, um descompasso entre o que é projetado no PPP do curso e a prática educativa. Os estudantes reconheceram que raramente essas atividades possibilitaram discutir problemas ou resolver situações.

A oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades extracurriculares também apresentou um baixo índice, sendo a média de RTES de 0,49, com desvio padrão de 0,49 e a de GRES de 0,42, com desvio padrão de 0,69. Fica evidente que a maioria dos estudantes não percebe que tem a oportunidade de participar como representante discente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Colegiado do Curso de Enfermagem, Centro Acadêmico de Enfermagem e Pastoral Universitária.

Durante a aplicação do questionário, muitos estudantes manifestaram dúvidas com relação às comissões, mencionando que nem sequer sabiam de sua existência na instituição. Portanto, os estudantes não têm uma compreensão adequada sobre as instâncias decisórias da instituição, e nem tem a oportunidade de participar delas, pois desconhecem sua existência. Os estudantes informaram participar da avaliação institucional, porque a mesma está no seu portal, mas não compreendem sua importância.

Nas atividades não curriculares, a média de oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida mantém-se baixa, mas foram maiores do que nas atividades semicurriculares e extracurriculares. A média de RTNS foi de 0,76, com desvio padrão de 0,50 e a de GRNS de 1,11, com desvio padrão de 0,92.

Por fim, o estudante não percebe a possibilidade de participar de atividades não curriculares fora do ambiente acadêmico, tais como: atividades esportivas, organizações não governamentais (ONGs), partidos políticos, organizações de proteção ambiental, grupos de teatro e música, o que aponta para a falta de inserção do universitário em grupos e instâncias sociais e governamentais presentes na sociedade. Os estudantes, em sua maioria, declararam participar de grupos religiosos.

**Tabela 26 – Intervalo da diferença considerável entre as médias da oportunidade de assunção de responsabilidade**

DIFERENÇA	INTERVALO
MUITO ALTA	0,47 – 0,62
ALTA	0,32 – 0,46
MÉDIA	0,16 – 0,31
BAIXA	0,00 – 0,15

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 27 - Diferença entre as médias da oportunidade de assunção de responsabilidade**

	DIFERENÇA	SIGNIFICADO
RT - RTS	0,92	MUITÍSSIMO ALTA
RT - RTSS	0,52	MUITO ALTO
RT - RTES	0,33	ALTO
RT - RTNS	0,06	BAIXA

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 28 – Intervalo da diferença considerável entre as médias da oportunidade de reflexão dirigida**

DIFERENÇA	INTERVALO
MUITO ALTA	0,80 – 1,06
ALTA	0,54 – 0,79
MÉDIA	0,27 – 0,53
BAIXA	0,00 – 0,26

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 29 - Diferença entre as médias da oportunidade de Reflexão Dirigida**

	DIFERENÇA	SIGNIFICADO
GR - GRS	1,18	MUITÍSSIMO ALTA
GR - GRSS	0,65	ALTA
GR - GRES	0,61	ALTA
GR - GRNS	0,08	BAIXA

Fonte: A autora (2014)

Outra forma de se comparar as médias é por meio da diferença absoluta. A partir do cálculo dos quartis das médias da assunção de responsabilidade (RT) e de reflexão dirigida (GR), foram determinados os intervalos, sendo possível verificar o quanto estão próximas ou distantes umas das outras e identificar a diferença de uma em relação à outra.

As tabelas 27 e 29 mostram uma alta diferença entre as médias de assunção de responsabilidade (RT) com a de assunção de responsabilidades curriculares (RTS), de 0,92, e 1,18 de diferença entre as médias de reflexão dirigida (GR) e de reflexão dirigida curricular (GRS).

Assim, a diferença entre as médias corrobora com os achados descritos por meio da análise estatística inferencial, o que denota uma diferença significativa na oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades curriculares em comparação com as atividades semicurriculares e extracurriculares.

Verifica-se, assim, que há uma segmentação das oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no ambiente educacional. Logo, o ambiente universitário não é totalmente favorável por não oportunizar assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades semicurriculares e extracurriculares.

Os resultados do estudo de Bataglia e Bortolanza (2012) corroboram em grande parte com os achados deste estudo, no qual se constatou que os estudantes não percebem oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida em atividades semicurriculares e extracurriculares, bem como se evidenciou uma segmentação das oportunidades.

Sobre este ponto, ressalta-se que o bom ensino “é aquele que promove a construção de conhecimento (que não se identifica apenas com informações)” (MARTINS, 2008, p. 78) e os converte em ação, com capacidade de atuar, porque não é a teoria que transforma a realidade, mas sim, as atitudes, a ação.

---

E reitera-se a importância de se oportunizar ao estudante a interação com o ambiente, a fim de capacitá-lo a adotar a perspectiva do outro e assumir papéis ativos nessa relação com o meio, desenvolvendo-se como ser social (OLIVEIRA, 2008).

Destaca-se, ainda, a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, visto que se observou, neste estudo, que a oferta de estágio, a partir do 4º semestre do curso, e do estágio supervisionado, no 7º e 8º semestres, configura uma excelente oportunidade de aprendizado.

No curso de enfermagem, o estágio supervisionado permite que o estudante acompanhe todas as atividades desenvolvidas por um enfermeiro dentro de uma realidade de assistência na área hospitalar e de saúde coletiva. No decorrer do tempo, o estudante aprende a executar as atividades que cabem ao enfermeiro, tendo a oportunidade de pensar, buscar soluções para problemas, interagir com pacientes e funcionários e tomar decisões, ou seja, ser-agir. Nesse processo, é acompanhado por um professor que tem como objetivo orientá-lo no desenvolvimento do seu aprendizado. O professor acompanha individualmente cada estudante, verifica a compreensão que tem da realidade, bem como habilidades para atuar, e orienta na busca de conhecimento e novas atitudes. O estudante tem ainda a oportunidade de identificar problemas naquela realidade, buscar soluções por meio da teoria e propor soluções que são viáveis ao contexto do serviço, ou seja, fazer parte de um contexto real da prática profissional.

O professor estimula e orienta o estudante a encontrar caminhos para assumir responsabilidades na realidade vivenciada durante o estágio, por meio da reflexão dirigida. Como define Oliveira (2008), a reflexão dirigida consiste no uso da razão orientada para um pensamento crítico e reflexivo.

Nesse sentido, o papel do professor ao acompanhar o estudante no estágio supervisionado vem ao encontro do papel do professor definido por Libâneo (1984, p. 44):

Há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Pimenta (1994) descreve que o estágio “é um componente curricular que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade”, sendo uma atividade

---

que efetiva a articulação entre a teoria e a prática, pois a atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) e a atividade prática (transformação da realidade) são indissociáveis como práxis.

Moita e Andrade (2009) consideram ainda que o estágio é uma excelente oportunidade de praticar a indissociabilidade entre pesquisa-ensino-extensão. Destaca-se aqui a importância de uma prática pedagógica que articule teoria e prática, pois ambas são necessárias e, caso uma venha a se sobrepor a outra, o conhecimento poderá ficar deficiente.

Motivada pelas ideias de Marx, Pimenta (1994) considera que não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis). Compreende-se, assim, que o estágio é uma atividade teórica, preparadora à práxis, a qual permite que o estudante se prepare para transformar a realidade como futuro profissional.

Em suma, o ambiente educacional deve preparar o estudante para transformar a realidade pelo seu trabalho, por sua atividade prática, fazendo do seu exercício profissional uma práxis transformadora (PIMENTA, 1994).

Os resultados apontam ainda para a importância da articulação entre Ensino-Pesquisa-Extensão.

Martins (2008, p. 80) descreve que

o processo de ensino e de produção de conhecimento deve possibilitar que professores e alunos interfiram direta e indiretamente sobre a realidade social a partir de necessidades nela identificadas, em uma dinâmica que reconhece a prática social como importante critério valorativo.

A autora pondera que as atividades de extensão ocupam lugar tão importante na universidade quanto o ensino e a pesquisa, pois proporcionam o confronto direto entre teoria e prática, gerando as reelaborações fundamentais para a construção do conhecimento científico (MARTINS, 2008).

Por conseguinte, as atividades extensionistas desenvolvidas pelos estudantes não podem ser concebidas apenas como mero treinamento, mas sim, como uma oportunidade de estar inserido em uma realidade e ser agente de transformação, e de ajudar os outros a também serem agentes de transformação de sua própria realidade.

No cotidiano das instituições do ensino superior, não é visível a articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa, com frequência a articulação

---

entre “extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido a universidade” (MOITA e ANDRADE, 2009 p. 269).

De fato, percebe-se que a extensão universitária está condicionada à necessidade do mercado, como afirma Martins (2008), empobrecendo sua finalidade nas instituições de ensino superior. Moita e Andrade (2009, p. 269) também consideram que a indissociabilidade do tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, “é um princípio orientador da qualidade da produção universitária e tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”.

Há de se considerar, ainda, a dificuldade de evidenciar o impacto das atividades extensionistas na comunidade, justificada talvez, pela ausência de critérios para avaliar esse processo complexo de interação entre instituições e interlocutores (PEGOTTO, 2008).

Moita e Andrade (2009, p 270) consideram que a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, ou porque na pós-graduação acentua-se a pesquisa”.

A experiência de ensinar mediada pela pesquisa e extensão faz com que o professor universitário amadureça. Ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, o professor produz um conhecimento científico em diálogo com as demandas reais da comunidade. Essa inserção na realidade faz do professor atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na relação com a sociedade (MOITA e ANDRADE, 2009).

Ademais, o ambiente universitário tem a oportunidade de promover o ensino pela pesquisa, “colocando os alunos em campo, em processos investigativos que os desafiem e lhes permitam ultrapassar a cópia e a reprodução, dando-lhes possibilidade de também satisfazerem suas próprias expectativas” (PAGOTTO, 2008, p.209).

Portanto, um ambiente educacional de fato favorável ao desenvolvimento da assunção de responsabilidade e reflexão dirigida deve criar oportunidades de aprendizado ao articular atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

## 5.2.2 Caracterização da competência moral

O total de 152 estudantes de enfermagem respondeu ao Teste de Juízo Moral (MJT), sendo a amostra constituída por 50 estudantes que estavam cursando o primeiro semestre (início do curso), 32 do quarto semestre (meio do curso) e 70 do sétimo semestre (final do curso). O Teste do Juízo Moral estendido (*MJT-xt*) expressa o resultado por meio do índice denominado “*Escore C*”, que se refere à Competência moral.

**Tabela 30 - Análise descritiva do Escore C (Competência moral)**

Escore C	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Q1	Q3	Min	Max	N	IC
C_W	37,11	35,99	22,77	61%	18,36	48,45	0,00	98,10	152	3,62
C_D	25,46	23,12	21,53	85%	5,42	38,90	0,00	83,33	152	3,42
C_J	31,05	26,42	23,18	75%	12,15	45,45	0,00	95,44	152	3,68
C_W/D	16,94	13,88	12,47	74%	7,87	24,08	0,22	60,09	152	1,98
C_W/J	16,50	12,78	12,92	78%	7,10	22,59	0,64	73,46	152	2,05
C_D/J	13,54	10,55	11,46	85%	5,19	19,56	0,00	59,74	152	1,82
C_T	11,14	8,99	8,51	76%	4,82	15,10	0,26	41,77	152	1,35

Fonte: A autora (2014)

(C\_T - escore total / C\_W - escore dilema trabalhador/ C\_D - escore dilema do médico/ C\_J - escore dilema do juiz/ C\_W/D - relação entre o escore do dilema do trabalhador/médico/ C\_W/J - relação entre o escore do dilema do operário/juiz/ C\_D/J - relação entre o escore do dilema do médico/juiz)

Os estudantes de enfermagem obtiveram um índice médio de competência moral, expresso pela média do escore C de 11,14 pontos, contudo, ao se analisar a mediana, o índice foi de 8,99, o que indica um baixo índice de competência moral. O índice do escore C foi de 37,11 no dilema do trabalhador (C\_W), de 25,46 no dilema do médico e de 31,05 no dilema do juiz.

**Tabela 31 - Correlação entre os Escores C ( Competência moral )**

Escore C		C_W	C_D	C_J	C_W/D	C_W/J	C_D/J	C_T
C_D	Corr (r)	8,0%						
	P-valor	0,326						
C_J	Corr (r)	27,0%	11,4%					
	P-valor	<0,001	0,161					
C_W/D	Corr (r)	57,0%	64,1%	23,4%				
	P-valor	<0,001	<0,001	0,004				
C_W/J	Corr (r)	62,8%	8,1%	70,1%	39,2%			
	P-valor	<0,001	0,321	<0,001	<0,001			
C_D/J	Corr (r)	18,3%	58,5%	57,9%	44,0%	47,6%		
	P-valor	0,024	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001		
C_T	Corr (r)	53,1%	45,0%	57,6%	74,0%	78,4%	77,2%	
	P-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	

Fonte: A autora (2014)

Verificou-se que há correlações significativas entre o escore C total e dos dilemas. A maior correlação está entre o escore C total com os escores do dilema do trabalhador/juiz (78,4%), seguida pelo do médico/juiz (77,2%) e do dilema do trabalhador/médico (74,0%), que configura uma correlação classificada como boa, pois o valor é > 60% de correlação, mostrando que quanto maior for o escore C total, maior serão os índices desses dilemas e vice e versa.

**Tabela 32 - Comparação entre o p-valor do escore c (competência moral) entre os semestres do curso de enfermagem**

	Escore	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
C_W	1º Sem.	40,42	38,02	23,76	59%	0,00	93,02	50	6,59	0,843
	4º Sem.	37,82	32,08	24,39	64%	3,64	94,29	32	8,45	
	7º Sem.	34,43	35,79	21,23	62%	0,93	98,10	70	4,97	
C_D	1º Sem.	30,99	30,00	20,85	67%	0,00	83,33	50	5,78	0,151
	4º Sem.	26,96	24,20	22,96	85%	0,00	79,85	32	7,96	
	7º Sem.	20,83	13,87	20,59	99%	0,00	82,86	70	4,82	
C_J	1º Sem.	32,39	31,30	23,93	74%	0,00	92,44	50	6,63	0,776
	4º Sem.	33,07	29,49	21,25	64%	1,32	95,44	32	7,36	
	7º Sem.	29,17	25,44	23,65	81%	0,00	94,00	70	5,54	
C_W/D	1º Sem.	20,41	17,95	12,93	63%	0,69	60,09	50	3,58	0,344
	4º Sem.	18,56	11,87	15,02	81%	3,06	54,45	32	5,20	
	7º Sem.	13,73	11,58	10,01	73%	0,22	40,19	70	2,34	
C_W/J	1º Sem.	17,70	14,09	12,45	70%	0,64	51,22	50	3,45	0,931
	4º Sem.	18,67	15,37	13,94	75%	4,17	73,46	32	4,83	
	7º Sem.	14,65	11,50	12,69	87%	0,65	57,67	70	2,97	
C_D/J	1º Sem.	14,64	13,10	10,04	69%	1,12	46,32	50	2,78	0,967
	4º Sem.	14,53	11,56	11,69	80%	0,91	48,73	32	4,05	
	7º Sem.	12,31	7,32	12,30	100%	0,00	59,74	70	2,88	
C_T	1º Sem.	12,39	10,93	7,04	57%	0,52	28,09	50	1,95	0,898
	4º Sem.	12,88	8,81	9,65	75%	2,13	41,77	32	3,34	
	7º Sem.	9,45	6,53	8,71	92%	0,26	39,23	70	2,04	

Fonte: A autora (2014)

Observa-se na tabela 32 que houve uma estagnação da competência moral, regressão durante os semestre do curso de enfermagem.

**Tabela 33 - Índices de competência moral por semestre (Escore C)**

SEMESTRES	C_T	CW	CD	CJ	CW/D	CW/J	CD/J
1º	12,39	40,42	30,99	32,39	20,41	17,70	14,64
4º	12,88	37,82	26,96	33,07	18,56	18,67	14,53
7º	9,45	34,43	20,83	29,17	13,73	14,65	12,31

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 34 - Diferença absoluta entre os Índices de Competência Moral (Escore C)**

ESCORE C	1º SEM.	4º SEM.	DIF.		DIF.		4º SEM	7º SEM.	DIF.	
			ABSOL.	1º SEM.	ABSOL.	7º SEM.			SEM.	ABSOL.
C TOTAL	12,39	12,88	0,49	12,39	9,45	-2,94	12,88	9,45	-3,43	
CW	40,42	37,82	-2,6	40,42	34,43	-5,99	37,82	34,43	-3,39	
CD	30,99	26,96	-4,03	30,99	20,83	-10,16	26,96	20,83	-6,13	
CJ	32,39	33,07	0,68	32,39	29,17	-3,22	33,07	29,17	-3,9	
CW/D	20,41	18,56	-1,85	20,41	13,73	-6,68	18,56	13,73	-4,83	
CW/J	17,70	18,67	0,97	17,70	14,65	-3,05	18,67	14,65	-4,02	
CD/J	14,64	14,53	-0,11	14,64	12,31	-2,33	14,53	12,31	-2,22	

Fonte: A autora (2014)

A tabela 34 apresenta a diferença entre as médias dos escores entre os semestres do curso de enfermagem, observa-se uma tendência à regressão da competência moral entre o 1º e 7º semestre e uma regressão entre o 4º e 7º semestre.

Nesse estudo, foi considerado a redução de 3 pontos para caracterizar uma regressão na competência moral. Assim, observa-se que o escore C total no 1º semestre foi correspondente a 12,39, mantendo-se em 12,88 no 4º semestre e regredindo para 9,45 no 7º semestre, indicando uma regressão da competência moral devido à diferença de -3,43 pontos.

A maior regressão foi verificada no dilema do médico, com uma diferença de -10,16 entre o 1º semestre e o 7º semestre.

Não foi identificada uma diferença estatisticamente significativa frente à comparação dos escores entre os semestres, entretanto, ao calcular a diferença absoluta, observa-se uma regressão na competência do juízo moral no estudante de enfermagem durante o processo de formação no nível superior.

**Tabela 35 - Índice da Competência Moral (Escore C).**

Competência Moral	C_T	
	N	%
Baixo (<10 pontos)	85	56%
Médio (10 – 29 pontos)	61	40%
Alto (30 a 49 pontos)	6	4%
Total	152	100%

Fonte: A autora (2014)

A partir da referência de Lind (2000a), a competência moral é expressa por meio do índice do Escore C (de Competência). O Escore C é considerado baixo quando < 10 pontos, médio quando está entre 10 e 29, alto entre 30 e 49 e muito alto quando acima de 50.

A tabela 35, mostra que 56% dos estudantes da amostra total apresentaram um baixo nível da competência moral, seguidos por 40% com média competência e 4% com alta competência. Não foi identificado nessa amostra nenhum participante com índice maior que 50 pontos.

Entretanto, estudos brasileiros apontam que os intervalos do escore C são menores do que o indicado pelo autor. O estudo de Bataglia et al (2013), por meio de uma revisão sistemática de estudos que utilizaram o MJT-xt no Brasil, evidenciou que o escore C médio foi de 14,2, com desvio padrão de 11,5, sendo que 80% da amostra estava entre 2,7 e 25,7, com diferença máxima de 23 e quartis: 0 a 5,75 (baixo), 5,76 a 11,5 (médio), 11,6 a 17,35 (alto), 17,36 a 23 (muito alto).

No presente estudo, identificou-se uma média do Escore C total de 11,14, com desvio padrão de 8,51, sendo que 80% da amostra estavam entre 2,6 e 19,6, com diferença máxima de 17 e quartis: 0 a 4,25 (baixo) , 4,26 – 8,5(médio), 8,6 – 12,75 (alto) e 12,76 - 17 (muito alto), evidenciando que os achados desse estudo estão abaixo da média dos índices brasileiros.

**Tabela 36 - Relação entre o índice de competência moral dos semestres do curso enfermagem**

Competência	1º Sem.		4º Sem.		7º Sem.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Baixo	20	40%	19	59%	46	66%	85	56%
Médio	30	60%	11	34%	20	29%	61	40%
Alto	0	0%	2	6%	4	6%	6	4%
Total	50	33%	32	21%	70	46%	152	100%

Fonte: A autora (2014)

P-valor = 0,026 (Qui=0,007)

**Tabela 37 - Relação entre o p-valor do índice da competência moral com os semestres do curso enfermagem**

Competência Moral	1º Sem.	4º Sem.	7º Sem.	Total
Baixo	0,046	Ref.	Ref.	Ref.
Médio	Ref.	0,045	<0,001	0,006
Alto	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Fonte: A autora (2014)

Observou-se que 60% dos estudantes do 1º semestre do curso de enfermagem apresentaram média competência moral, enquanto 59% dos estudantes do 4º semestre e 66% do 7º semestre apresentaram baixa competência moral. Tais índices contribuem para afirmar que há uma regressão da competência do juízo moral do estudante no percurso da formação universitária.

**Tabela 38 - Índice de preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral**

Estágios	Estágios	Refere-se à	Total	
			N	%
Pré-convencional	Estágio 1	Orientação para obediência e punição.	12	8%
Pré-convencional	Estágio 2	Satisfação pessoal.	5	4%
Convencional	Estágio 3	Aprovação social.	15	11%
Convencional	Estágio 4	Referência a lei.	15	11%
Pós-convencional	Estágio 5	Percebe quando a lei pode ser modificada.	58	41%
Pós-convencional	Estágio 6	Norteia-se por princípios universais.	37	26%
Total			142	100%

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 39 - Relação entre índice de preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral com índice da competência moral**

Estágio	Escore C Baixo		Escore C Médio		Escore C Alto		Escore C Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Estágio 1	11	14%	1	2%	0	0%	12	8%
Estágio 2	2	3%	3	5%	0	0%	5	4%
Estágio 3	15	19%	0	0%	0	0%	15	11%
Estágio 4	8	10%	6	10%	1	17%	15	11%
Estágio 5	24	31%	31	53%	3	50%	58	41%
Estágio 6	17	22%	18	31%	2	33%	37	26%
Total	77	54%	59	42%	6	4%	142	100%

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 40 - Correlação entre os índices de preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral com a competência moral**

		C_W	C_D	C_J	C_W/D	C_W/J	C_D/J	C_T
Estágio	Corr (r)	5,5%	-4,5%	7,9%	14,6%	12,3%	13,3%	21,3%
	P-valor	0,498	0,580	0,333	0,073	0,131	0,103	0,008

Fonte: A autora (2014)

A tabela 38, mostra que a maioria dos estudantes (41%) preferem o tipo de raciocínio pós-convencional, sendo ainda identificado na tabela 39 que, independentemente do nível da competência moral, os estudantes preferem o tipo de raciocínio pós-convencional, em específico o estágio 5. Observou-se, ainda, um aumento da porcentagem de preferência pelos estágios 5 e 6 ao final do curso.

Já no estudo de Oliveira (2008), houve o predomínio do estágio 5 e 6 no início do curso de enfermagem e a redução desses índices ao final do curso.

Segundo o referencial de Kohlberg, os indivíduos em estágio 5 e 6 estão em um nível pós-convencional do desenvolvimento moral. No estágio 5, os indivíduos admitem que as leis ou costumes morais podem ser injustos e devem ser modificados, assim percebem a necessidade de transformação da realidade. Nesse estágio, as pessoas começam a perguntar: "O que fazer para se ter uma boa sociedade? Começam a pensar sobre a sociedade de uma forma teórica e pensam quais direitos e valores que uma sociedade deve defender. Já no estágio 6, os indivíduos norteiam-se por princípios universais e pelo diálogo: Trabalham em direção a uma concepção de boa sociedade, reconhecem os princípios morais universais da consciência individual e agem de acordo com eles, permanecem fiéis aos seus princípios, ao invés de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade (BIAGGIO, 2006; CRAIN, 1985; LIND, 2000a; MENDONÇA, 2012).

Nesse estudo observa-se que o grupo identificado com baixa competência moral apresenta preferência pelos argumentos do estágio 5. Contudo, na tabela 40, observou-se nessa amostra, há uma fraca correlação estatisticamente significativa de 21,3% entre a preferência pelos estágios em relação à competência moral (C\_T). Pode-se inferir, portanto, que não há uma forte relação entre essas variáveis.

Lind (2006) descreve que a preferência pelo estágio pós-convencional do raciocínio moral parece ser um fenômeno universal. Portanto, não parece haver necessidade de "ensinar" ou "incutir" valores morais, mas sim uma necessidade de

ensinar competências morais, ou seja, a capacidade de avaliar os argumentos para aplicar os próprios valores morais.

**Tabela 41 - Correlação entre a competência moral (Escore C Total) com as variáveis de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

Ambiente educacional		RT	RTS	RTSS	RTES	RTNS	GR	GRS	GRSS	GRES	GRNS	RT/GR	ESTILO
Escore C total	Corr (r)	9,1%	2,2%	0,1%	7,6%	17,1%	7,7%	0,9%	-1,9%	11,3%	10,7%	-1,8%	-13,6%
	P-valor	0,267	0,791	0,992	0,352	0,035	0,343	0,914	0,819	0,164	0,188	0,827	0,095

Fonte: A autora (2014)

A tabela 41 evidencia que não houve correlação estatisticamente significativa entre a competência moral com a assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, exceto a relação da assunção de responsabilidade extracurricular (RTNS) com a competência moral (C\_T) que, entretanto, apresenta correlação muito baixa (17,1%), não podendo ser considerada na prática.

Portanto, os resultados desse estudo levam a concluir que houve uma estagnação da competência moral entre os estudantes do 1º e 4º semestre e uma regressão da competência entre o 4º e 7º semestres do curso de enfermagem. Diversos estudos corroboram com esses achados, conforme se verifica na sequência.

Oliveira (2008), ao aplicar o MJT-xt junto ao grupo de estudantes de enfermagem em uma instituição pública no início do curso de graduação, obteve um Escore C = 17,6 (N=26) e, no final do curso, um Escore C de 11,1 (N=22), evidenciando uma regressão da competência moral de - 6,5 pontos.

Almeida et al. (2013) identificou, por meio do MJT-xt, uma regressão na competência moral em estudantes de enfermagem de duas instituições, uma pública e outra privada. Os estudantes do início do curso da instituição pública apresentaram média de 14,4 e os do oitavo período de 11. Já os estudantes da instituição privada apresentaram uma média de 11 pontos, com diferença de alguns décimos entre um e outro.

Serodio (2013) aplicou o MJT-xt em 96 estudantes do curso de medicina. O grupo que participou do curso de bioética tradicional obteve no início do curso o

---

índice de competência moral de Escore C = 19,0 e, no final, Escore C=17,7, com um Escore C médio de 18,3, evidenciando uma estagnação da competência moral.

Feitosa et. al., (2013) também identificaram a regressão da competência moral entre os estudantes de medicina da região nordeste do Brasil por meio do MJT. Os estudantes do primeiro semestre (n.58) apresentaram um Escore C = 26,2, já os estudantes do oitavo semestre (n.55) apresentaram um Escore C=20,5 pontos.

Feitosa, et al. Rego (2013) identificaram, por meio do MJT, a regressão da competência moral em ambos os grupos de estudantes de medicina, um grupo pertencente a uma universidade na região nordeste do Brasil e outro na região norte de Portugal. Os estudantes brasileiros do primeiro semestre apresentaram um Escore C (25,49) e os do oitavo semestre um Escore C (15,03); já os estudantes portugueses do primeiro semestre apresentaram um Escore C (31,31) e os do oitavo semestre um Escore C (28,32).

BATAGLIA (2013) destaca que a competência moral é expressa pelo escore C, que indica que os sujeitos com alta competência são capazes de avaliar as situações adversas (argumentos contrários) por sua qualidade e não apenas por considerar se estão de acordo ou contra o que advogam. Assim, a competência moral alta só se expressa se o sujeito conseguir avaliar os argumentos por sua qualidade (avaliação cognitiva), independentemente de sua atitude (afetiva).

Quando se avalia a competência, pode-se identificar uma regressão, o que não contradiz a teoria, pois a competência retrata uma habilidade, caso o indivíduo deixe de exercitá-la, poderá haver perda ou estagnação, diferentemente do que ocorre com a preferência por certo tipo de raciocínio moral, visto que as pessoas que adotam um raciocínio moral convencional não irão recorrer a um raciocínio pré-convencional, pois os estágios do desenvolvimento moral se sucedem de maneira invariável e irreversível, conforme explica a teoria de Kohlberg (LIND, 2014 e SERODIO, 2013).

Lind (2000b) afirma que um ambiente de aprendizagem que não propicia oportunidade para o desenvolvimento da assunção de responsabilidade e da reflexão dirigida do estudante levam a regressão da competência moral de estudantes. Compreende que esse ambiente possa ser construído dentro e fora da universidade.

Os resultados do presente estudo, evidenciam que o ambiente acadêmico não está totalmente adequado para o desenvolvimento da assunção de

---

responsabilidade e reflexão dirigida. Compreende-se, assim, o porquê da estagnação e regressão da competência moral do estudante durante o processo de formação universitária.

Entende-se, aqui, que um processo educacional voltado para o desenvolvimento moral requer o uso de estratégias capazes de oportunizar ao estudante assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, sendo um dos maiores desafios a presença de professores treinados para desenvolver tais estratégias (Lind, 2008b e Oliveira 2008)

O estudo de Sprinthall (1994) relata que professores desempenhavam níveis de desenvolvimento moral e conceitos muito modestos, o que caracteriza um fator agravante do processo de ensinar. Contudo, considera que isso pode ser resolvido com o treinamento de desempenho de papéis, mediante o qual esses professores podem adquirir habilidades e apresentar crescimento cognitivo.

Importante destacar que o desenvolvimento da competência moral pode se dar ao longo da vida do indivíduo em ambientes diversos, mas é de fundamental importância que cada indivíduo que passa pela formação universitária tenha à disposição ferramentas para o seu autodesenvolvimento (OLIVEIRA, 2008).

Lind (2000b) comenta que o desenvolvimento moral está associado ao tempo de estudo e às experiências profissionais vivenciadas, o que demonstra que pessoas que interrompem o processo educacional prematuramente apresentam não somente baixos escores de competência moral, como sinais de erosão na competência.

Um fenômeno observado nos estudos brasileiros é a segmentação moral. Bataglia et al. (2013) explica que o MJT foi amplamente utilizado em diversos países como medida da competência moral e ao ser aplicado no Brasil, identificou-se uma enorme disparidade entre as pontuações dos dois dilemas (do médico e do trabalhador), fenômeno que ficou conhecido como segmentação moral. Destaca, ainda que esse fenômeno não é observado em estudos anteriores na Europa e na América do Norte. Devido a esse fenômeno, o dilema do juiz foi acrescentado ao MJT e o instrumento passou a ser denominado MJT-xt.

Nesta pesquisa, evidencia-se a segmentação moral expressa pela diferença entre as médias do Escore C dos dilemas do médico (25,46), quando comparado com o do trabalhador (37,11) e do juiz (31,05), havendo uma diferença maior entre o dilema do trabalhador em relação ao do médico de -11,65.

---

Os estudos de Oliveira (2008), Feitosa, et al. (2013), Gualtieri et al. (2013), Serodio (2013) e Bataglia (2013) confirmam o fenômeno da segmentação moral, conforme se vê a seguir.

Bataglia, et al (2013) realizou uma revisão sistemática a partir de estudos que aplicaram o MJT-xt , analisando um total de 2000 testes, cuja média do escore C foi de 14,20 e a média dos dilemas foi: do trabalhador, de 39,27, do médico, de 25,63 e do juiz, de 34,25. Revelou-se uma alta diferença entre o escore C do dilema do trabalhador em comparação com o do médico (13,64), já entre os dilemas do juiz e o do médico, houve uma diferença média (8,62) e entre o dilema do trabalhador e o do juiz, uma baixa diferença (5,2).

Um estudo de Gualtieri et al. (2013) revela uma redução na pontuação do escore C do dilema do médico (eutanásia), como por exemplo, na área da saúde, a média do escore C para o dilema do trabalhador foi de 49,5, para o dilema do médico foi de 33,8, enquanto para o dilema do juiz foi 43,7 pontos.

Outro estudo de Gualtieri et al. (2013), que reúne 162 estudantes de três diferentes cursos: psicologia, história e literatura, ciências e artes, apresenta segmentação na pontuação do escore C entre os dilemas, com um índice de 37,0 no dilema do trabalhador, 32,6 no dilema do juiz e 23,7 no dilema do médico.

Oliveira (2008) identificou que os estudantes de enfermagem, no início do curso, apresentaram um escore C de: 43,0 no dilema do trabalhador, 23,0 no dilema do Médico e 42,0 no dilema do Juiz. Ao final do curso, os estudantes apresentaram um escore C de: 33,8 no dilema do trabalhador, 15,7 no dilema do médico e 25,1 no dilema do juiz, o que denota uma regressão na competência moral e uma segmentação moral, devido ao baixo índice encontrado no dilema do médico.

Por fim, o estudo de Feitosa et al. (2013b) também corrobora com os achados, pois identificou a segmentação moral junto a estudantes de medicina no Brasil e em Portugal.

Há algumas hipóteses para justificar a segmentação moral. A primeira está relacionada à religião, entretanto, vários estudos demonstram que a segmentação da competência moral não está diretamente relacionada à religiosidade (BATAGLIA, BATAGLIA, et al.; 2003; et al., 2013), mas a componentes culturais.

Outra hipótese que aqui se apresenta para justificar a segmentação moral é que o dilema do médico (discute a eutanásia) faz com que o entrevistado pense sobre a morte. O participante ao se confrontar com a questão da morte vivência

---

intensas emoções, que lhe causam sofrimento, assim não é capaz de pensar em argumentos e contra-argumentos.

A morte e o morrer são vistos e refletidos de forma diferente, dependendo da cultura na qual o indivíduo está inserido; trata-se de um tema bastante complexo, sobretudo, aos ocidentais (ARIÈS, 1977).

Na modernidade, a morte é vista como um tema proibido (KOVÁCS, 2003). Santos (1998) relata que assistiu a um fenômeno curioso na sociedade industrial capitalista, conforme a interdição em torno do sexo foi relaxando, a morte foi se tornando um tema interdito.

Para Ariès (1977) e Kovács (2003), a morte e o morrer receberam significados diferentes no decorrer dos tempos na cultura ocidental. No século XX, permeado por um cenário industrializado, robotizado e mercantil, a morte foi interdita, ou seja, passou a ser um tema proibido, sendo transferida do convívio familiar para as instituições.

Essa concepção da morte interdita contribuiu para que os profissionais da saúde concebessem a morte como algo a ser evitado, superado, combatido e vencido, passando a adotar atitudes intervencionistas para salvar ou manter a “vida” a todo custo, pois afinal de contas, dentro dessa lógica, o profissional passou a ter “obrigação moral” de vencer a morte.

Ao vivenciar conflitos éticos que envolvam restrição ou a retirada do tratamento, os profissionais da saúde acabam por optar por ações que buscam prolongar o processo de morte (distanásia ou futilidade terapêutica). Assim, a cultura de negação da morte dificulta a discussão e reflexão sobre um dilema moral com esse conteúdo, pois mobiliza sentimentos de impotência e medo (FERREIRA; SOUZA; LIMA, 2011).

### **5.2.3 Caracterização dos tipos motivacionais dos valores humanos**

O total de 152 estudantes de enfermagem respondeu ao Questionário de Perfis de valores (QPV), que identifica os tipos e as dimensões motivacionais, e ainda, os tipos motivacionais adjacentes. A amostra foi constituída por 50 estudantes que estavam cursando o 1º (início do curso), 32 do 4º semestre (meio do curso) e 70 do 7º semestre (final do curso). Os dados foram analisados por meio da estatística descrita, já para medir a relação entre os escores, utilizou-se a Correlação de Pearson e para a comparação entre os semestres, o teste de ANOVA.

**Tabela 42 - Comparação entre os domínios dos tipos motivacionais**

Tipo Motivacional	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
benevolência (A)	32,2%	29,2%	12,5%	39%	16,7%	79,2%	152	2,0%	
universalismo (B)	32,2%	30,6%	11,1%	34%	16,7%	77,8%	152	1,8%	
hedonismo (C)	38,5%	33,3%	17,2%	45%	16,7%	88,9%	152	2,7%	
autodeterminação (D)	30,2%	29,2%	9,5%	31%	16,7%	58,3%	152	1,5%	
segurança (E)	40,7%	40,0%	12,7%	31%	16,7%	70,0%	152	2,0%	
estimulação (F)	46,5%	44,4%	16,6%	36%	16,7%	88,9%	152	2,6%	<0,001
conformidade (G)	40,0%	37,5%	13,8%	35%	16,7%	100%	152	2,2%	
tradição (H)	50,4%	50,0%	14,0%	28%	16,7%	95,8%	152	2,2%	
poder (I)	57,3%	55,6%	15,1%	26%	16,7%	94,4%	152	2,4%	
realização (J)	46,7%	45,8%	16,6%	35%	16,7%	83,3%	152	2,6%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 43 - P-valores dos domínios dos tipos motivacionais**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>B</b>	1,000								
<b>C</b>	0,005	0,004							
<b>D</b>	0,960	0,966	<0,001						
<b>E</b>	<0,001	<0,001	0,940	<0,001					
<b>F</b>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,014				
<b>G</b>	<0,001	<0,001	0,995	<0,001	1,000	0,003			
<b>H</b>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,310	<0,001		
<b>I</b>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	
<b>J</b>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,007	1,000	0,001	0,421	<0,001

Fonte: A autora (2014)

A amostra apresenta uma distribuição simétrica, pois a mediana está próxima da média e o índice do desvio padrão apresenta um valor menor em relação à média, o que indica uma baixa variabilidade dos dados e, ainda, o coeficiente de variação (CV) está <50%, o que indica baixa variedade e, conseqüentemente, a homogeneidade dos resultados.

A comparação entre os tipos motivacionais indica uma diferença estatisticamente significativa ( $p$ -valor<0,05), evidenciando o predomínio do tipo motivacional: poder (57,3%), seguido por tradição (50,4%), realização (46,7%) e estimulação (46,5%), segurança (40,7%), conformidade (40%), hedonismo (38,5%). Os menores índices foram entre os tipos motivacionais: benevolência (32,2%), universalismo (32,2%) e autodeterminação (30,2%).

Na tabela 44, não foi observada uma diferença estatisticamente significativa entre os domínios dos tipos motivacionais durante os semestres do curso, o que

indica que o estudante ingressa na universidade privilegiando alguns tipos motivacionais e ao concluir a formação universitária ainda os prioriza.

Com exceção do tipo motivacional estimulação, que registrou um aumento estatisticamente significativo no 4º semestre (50,9%) em comparação com o 1º (40,9%), os estudantes sentem-se estimulados, excitados, vivenciando novidades e desafios. O aumento da estimulação, nessa fase da formação, supõe-se que seja devido a experiência prática na área de enfermagem. Nesse semestre o estudante tem a oportunidade de realizar estágios em instituições de saúde e executar atividades de enfermagem, sendo bastante estimulante.

**Tabela 44 - Comparação entre os domínios dos tipos motivacionais por semestre, segundo o p-valor**

Tipo Motivacional		Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
Benevolência	1º Sem.	31,8%	33,3%	12,9%	41%	16,7%	79,2%	50	3,6%	0,629
	4º Sem.	29,4%	25,0%	11,3%	39%	16,7%	58,3%	32	3,9%	
	7º Sem.	33,9%	33,3%	12,6%	37%	16,7%	75,0%	70	2,9%	
Universalismo	1º Sem.	32,5%	30,6%	11,6%	36%	16,7%	77,8%	50	3,2%	0,694
	4º Sem.	30,4%	26,4%	10,6%	35%	16,7%	55,6%	32	3,7%	
	7º Sem.	32,8%	30,6%	11,0%	33%	16,7%	69,4%	70	2,6%	
Hedonismo	1º Sem.	36,9%	33,3%	16,7%	45%	16,7%	77,8%	50	4,6%	0,115
	4º Sem.	41,8%	38,9%	18,1%	43%	16,7%	83,3%	32	6,3%	
	7º Sem.	38,1%	33,3%	17,2%	45%	16,7%	88,9%	70	4,0%	
Autodeterminação	1º Sem.	27,5%	27,1%	9,0%	33%	16,7%	58,3%	50	2,5%	0,165
	4º Sem.	31,4%	29,2%	10,0%	32%	16,7%	58,3%	32	3,5%	
	7º Sem.	31,5%	33,3%	9,3%	29%	16,7%	58,3%	70	2,2%	
Segurança	1º Sem.	40,5%	40,0%	14,2%	35%	16,7%	70,0%	50	3,9%	0,846
	4º Sem.	40,9%	41,7%	11,5%	28%	16,7%	63,3%	32	4,0%	
	7º Sem.	40,7%	40,0%	12,2%	30%	16,7%	66,7%	70	2,9%	
Estimulação	1º Sem.	40,9%	38,9%	17,1%	42%	16,7%	88,9%	50	4,7%	0,013
	4º Sem.	50,9%	55,6%	14,6%	29%	16,7%	77,8%	32	5,1%	
	7º Sem.	48,4%	50,0%	16,4%	34%	16,7%	83,3%	70	3,8%	
Conformidade	1º Sem.	42,3%	41,7%	14,7%	35%	16,7%	100%	50	4,1%	0,290
	4º Sem.	37,2%	33,3%	13,7%	37%	16,7%	79,2%	32	4,8%	
	7º Sem.	39,6%	37,5%	13,1%	33%	16,7%	75,0%	70	3,1%	
tradição	1º Sem.	49,1%	47,9%	14,3%	29%	20,8%	79,2%	50	4,0%	0,510
	4º Sem.	50,7%	50,0%	11,8%	23%	16,7%	87,5%	32	4,1%	
	7º Sem.	51,2%	50,0%	14,8%	29%	25,0%	95,8%	70	3,5%	
poder	1º Sem.	55,3%	55,6%	16,8%	30%	16,7%	94,4%	50	4,6%	0,470
	4º Sem.	59,4%	61,1%	14,9%	25%	27,8%	83,3%	32	5,2%	
	7º Sem.	57,8%	55,6%	13,9%	24%	27,8%	83,3%	70	3,3%	
realização	1º Sem.	44,2%	43,8%	16,3%	37%	16,7%	75,0%	50	4,5%	0,513
	4º Sem.	47,4%	50,0%	16,9%	36%	16,7%	75,0%	32	5,8%	
	7º Sem.	48,3%	45,8%	16,6%	34%	16,7%	83,3%	70	3,9%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 45 - P-valores dos domínios dos tipos motivacionais por semestre**

		1º Sem.	4º Sem.
Benevolência	4º Sem.		
	7º Sem.		
Universalismo	4º Sem.		
	7º Sem.		
Hedonismo	4º Sem.		
	7º Sem.		
Autodeterminação	4º Sem.		
	7º Sem.		
Segurança	4º Sem.		
	7º Sem.		
Estimulação	4º Sem.	0,014	
	7º Sem.	0,973	0,049
Conformidade	4º Sem.		
	7º Sem.		
Tradição	4º Sem.		
	7º Sem.		
Poder	4º Sem.		
	7º Sem.		
Realização	4º Sem.		
	7º Sem.		

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 46 - Prevalência das dimensões com os tipos motivacionais**

Dimensões dos tipos motivacionais	Tipo Motivacional	Média	Média
Autopromoção	poder	57,3%	
	realização	46,7%	52%
Conservação	tradição	50,4%	
	segurança	40,7%	44%
	conformidade	40,0%	
Abertura a mudança	estimulação	46,5%	
	hedonismo	38,5%	38%
	autodeterminação	30,2%	
Autotranscendência	benevolência	32,2%	
	universalismo	32,2%	32%

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 47 - Descrição dos domínios das Dimensões dos Tipos Motivacionais**

Dimensões dos tipos motivacionais	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Q1	Q3	Min	Max	N	IC
Autopromoção	52%	50,0%	14,0%	27%	40,5%	59,5%	16,7%	83,3%	152	2,2%
Conservação	44%	43,6%	10,3%	24%	37,2%	48,7%	16,7%	74,4%	152	1,6%
Abertura a mudança	38%	36,7%	10,7%	28%	28,3%	45,4%	16,7%	73,3%	152	1,7%
Autotranscendência	32%	30,0%	10,5%	33%	25,0%	38,3%	16,7%	78,3%	152	1,7%

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 48 - Comparação das dimensões dos Tipos Motivacionais**

Dimensões dos tipos motivacionais	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
Abertura a mudança	37,6%	36,7%	10,7%	28%	16,7%	73,3%	152	1,7%	<b>&lt;0,001</b>
Autopromoção	51,3%	50,0%	14,0%	27%	16,7%	83,3%	152	2,2%	
Conservação	43,5%	43,6%	10,3%	24%	16,7%	74,4%	152	1,6%	
Autotranscendência	32,2%	30,0%	10,5%	33%	16,7%	78,3%	152	1,7%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 49 - P-valores dos domínios das Dimensões dos Tipos Motivacionais**

	Abertura a mudança	Autopromoção	Conservação
Autopromoção	<b>&lt;0,001</b>		
Conservação	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	
Autotranscendência	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>&lt;0,001</b>

Fonte: A autora (2014)

As tabelas 48 e 49 apresentam a comparação entre as dimensões dos tipos motivacionais indica uma diferença estatisticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0,05$ ), evidenciando o predomínio da dimensão: autopromoção (51,3%), seguida pela conservação (43,5%), abertura a mudança (37,6%) e autotranscendência (32,2%).

**Tabela 50 - Comparação dos domínios das Dimensões dos Tipos Motivacionais por semestre,**

Dimensões dos tipos motivacionais		Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
Abertura a mudança	1º Sem.	34,3%	31,7%	10,5%	30%	16,7%	73,3%	50	2,9%	
	4º Sem.	40,4%	39,2%	11,0%	27%	21,7%	63,3%	32	3,8%	0,018
	7º Sem.	38,6%	38,3%	10,3%	27%	16,7%	63,3%	70	2,4%	
Autopromoção	1º Sem.	49,0%	47,6%	14,3%	29%	16,7%	78,6%	50	4,0%	
	4º Sem.	52,5%	54,8%	13,9%	26%	21,4%	78,6%	32	4,8%	0,502
	7º Sem.	52,3%	50,0%	13,9%	26%	26,2%	83,3%	70	3,2%	
Conservação	1º Sem.	43,7%	42,9%	11,6%	27%	20,5%	74,4%	50	3,2%	
	4º Sem.	42,8%	42,3%	9,0%	21%	16,7%	65,4%	32	3,1%	0,902
	7º Sem.	43,6%	44,2%	10,0%	23%	20,5%	66,7%	70	2,3%	
Autotranscendência	1º Sem.	32,2%	30,0%	11,4%	35%	16,7%	78,3%	50	3,1%	
	4º Sem.	30,0%	28,3%	8,8%	29%	16,7%	46,7%	32	3,1%	0,623
	7º Sem.	33,2%	31,7%	10,6%	32%	16,7%	71,7%	70	2,5%	

**segundo o p-valor**

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 51 - P-valores dos domínios das dimensões dos tipos motivacionais por semestre**

		1º Sem.	4º Sem.
Abertura a mudança	4º Sem.	0,026	
	7º Sem.	0,997	0,042
Autopromoção	4º Sem.		
	7º Sem.		
Conservação	4º Sem.		
	7º Sem.		
Autotranscendência	4º Sem.		
	7º Sem.		

Fonte: A autora (2014)

Constata-se, nas tabelas 50 e 51 que somente a dimensão de “abertura a mudança” apresenta diferença estatisticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0,05$ ), evidenciando um aumento dessa dimensão no 4º semestre (40,4%) em comparação com 1º semestre (34,3%).

Dimensões dos tipos motivacionais	Tipo Motivacional	Média	Dimensões dos tipos motivacionais	Tipo Motivacional	Média
Abertura a mudança	Estimulação Hedonismo Autodeterminação	38%	Autotranscendência	Benevolência Universalismo	32%
Autopromoção	Poder Realização	52%	Conservação	Tradição Segurança Conformidade	44%

**Quadro 4 - Apresentação das dimensões bipolares dos tipos motivacionais**

Fonte: A autora (2014)

No quadro 4, observa-se as quatro dimensões dos tipos motivacionais, sendo que as dimensões da parte superior: “abertura a mudanças” (38%) e “autotranscendência” (32%) configuram valores mais liberais, já as da parte inferior: “autopromoção” (52%) e “conservação” (44%), configuram preferências por tipos motivacionais com perspectiva conservadora, caracterizando a preferência do grupo estudado.

Ainda no quadro 4, pode se observar valores concorrentes que se organizam em duas dimensões bipolares, sendo que uma dimensão contrapõe-se à outra. A primeira dimensão (sombreada) constituída por “abertura a mudanças” (38%) *versus* “conservação” (44%) e a segunda dimensão (em branco) constituída por “autopromoção” (52%) *versus* “autotranscendência” (32%).

Na primeira dimensão bipolar, verifica-se que o grupo prefere os valores da dimensão conservação, busca preservar o *status quo* e a segurança no relacionamento com os outros e com as instituições, em oposição à abertura à mudança, na qual os valores são ordenados com base na motivação da pessoa a seguir seus próprios interesses intelectuais e afetivos (TAMAYO; SCHWARTZ, 1993).

Na segunda dimensão, “autopromoção” *versus* “autotranscendência”, observa-se que o grupo prefere valores da dimensão autopromoção. Na autopromoção, na postulam,-se num dos extremos, os valores relativos ao poder e realização, que enfatizam a busca dos próprios interesses e relativo sucesso e domínio sobre os outros, em oposição à autotranscendência, que enfatiza a preocupação com o bem-estar e o interesse pelos outros (SCHWARTZ, 2010).

O predomínio da dimensão autopromoção (poder, realização) sobre a autotranscendência (benevolência e universalismo) evidencia que metas relacionadas a interesses pessoais se sobrepõem a interesses de outrem (SCHWARTZ, 2005b).

**Tabela 52 – Descrição dos tipos motivacionais segundo interesses individuais e coletivos**

Valores que representam	Tipo Motivacional	Média	Média
Interesses individuais	poder	57,3%	43,8%
	realização	46,7%	
	estimulação	46,5%	
	hedonismo	38,5%	
	autodeterminação	30,2%	
Interesses coletivos	benevolência	32,2%	40,9%
	Tradição	50,4%	
	conformidade	40,0%	
Interesses mistos	universalismo	32,2%	36,4%
	Segurança	40,7%	

Fonte: A autora (2014)

A estrutura dos valores expressa interesses prioritários na vida das pessoas, classificados como individuais (autodeterminação, estimulação, realização, hedonismo e poder), coletivos (benevolência, conformidade e tradição) ou mistos (segurança e universalismo) (TAMAYO e SCHWARTZ, 1993). Neste estudo, observou-se o predomínio dos interesses individuais, com 43,8%, sobre os interesses coletivos, com 40,9%, e mistos, com 36,4%.

Tamayo (2007) afirma que o sistema de hierarquia de tipos motivacionais é equilibrado, pois a amostra total analisada não apresentou tendência significativa de favorecer um dos polos (individualismo ou coletivismo) em detrimento do outro.

Ao considerar que os valores servem como guias internalizados para que os indivíduos tenham comportamentos socialmente apropriados ao observar a hierarquia pancultural dos valores frente aos interesses sociais, estariam, por ordem de importância, em 1º lugar, a benevolência, em 2º, o universalismo e a autodeterminação, em 4º, a segurança, em 5º, a conformidade, em 6º, a realização, em 7º, o hedonismo, em 8º, a estimulação, em 9º, a tradição e em 10º, o poder (SCHWARTZ, 2005b).

Neste estudo, o predomínio foi no valor de poder, 57,3% e o menor registro foi da autodeterminação, o que evidencia uma inversão na hierarquia de valores, com

---

foco nos interesses coletivos. A maioria dos participantes expressou interesse por valores individuais sobre o coletivo.

Segundo Schwartz (2005b), os valores de poder, muitas vezes, prejudicam ou exploram outras pessoas e prejudicam as relações sociais, mas, ainda assim, têm importância por ajudarem a motivar os indivíduos a trabalhar pelo interesse do grupo, embora também prejudiquem os arranjos sociais hierárquicos.

Interessante identificar que o grupo de estudantes entrevistado priorizou os interesses individuais, talvez por se tratar de uma população jovem, que está construindo uma carreira profissional. Conforme evidencia Schwartz (2005b), é esperado que jovens adultos busquem valores de realização e estimulação em detrimento de segurança, conformidade e tradição. Entretanto, houve, neste estudo, um percentual elevado do tipo motivacional para tradição.

Este estudo não se deteve em investigar as razões para o predomínio do valor, cabendo a realização de novas investigações que analisem o contexto dos sujeitos para compreender suas motivações.

Nesta pesquisa, identificou-se que os estudantes apresentam preferência pelo nível pós-convencional do desenvolvimento moral, estágio 5. Conforme define Kohlberg, os indivíduos nesse nível compreendem que a moral é vista como uma instituição mutuamente criada para servir valores compartilhados para elevados fins. Nesse estágio, as pessoas querem manter o funcionamento da sociedade por meio de canais legais e de contratos democráticos. Para ter uma boa sociedade as pessoas se questionam sobre quais direitos e valores devem defender (BIAGGIO, 2006; CRAIN, 1985; LIND, 2000; MENDONÇA, 2012).

Nesse sentido, esses indivíduos tendem a valorizar os valores coletivos, entretanto, os resultados do estudo evidenciam o predomínio dos valores individuais de poder e realização, quanto aos valores coletivos, somente o de tradição foi destacado. Assim, a hipótese de que um grupo que apresenta preferência pelo estágio pós-convencional do desenvolvimento moral escolheria valores coletivos não foi confirmada, apontando para a necessidade de novos estudos.

**Tabela 53 - Comparação entre os domínios do tipo motivacional adjacente, segundo o p-valor**

Tipo Motivacional Adjacente	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
Superioridade social e estima (A)	51,3%	50,0%	14,0%	27%	16,7%	83,3%	152	2,2%	
Satisfação centrada no indivíduo (B)	43,2%	40,5%	13,9%	32%	16,7%	76,2%	152	2,2%	
Desejo por excitação afetivamente agradável (C)	42,5%	41,7%	14,6%	34%	16,7%	86,1%	152	2,3%	
Interesse intrínseco em novidade e domínio (D)	37,2%	35,7%	10,5%	28%	16,7%	71,4%	152	1,7%	
Confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência (E)	31,4%	30,0%	8,7%	28%	16,7%	70,0%	152	1,4%	
Promoção de outros e transcendência de interesses egoístas (F)	32,2%	30,0%	10,5%	33%	16,7%	78,3%	152	1,7%	
Comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos (G)	36,1%	35,4%	10,9%	30%	16,7%	89,6%	152	1,7%	<0,001
Devoção ao grupo primário (H)	41,3%	41,7%	10,6%	26%	16,7%	79,2%	152	1,7%	
Subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas (I)	45,2%	43,8%	12,0%	27%	16,7%	89,6%	152	1,9%	
Prevenção de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida (J)	45,0%	45,4%	10,6%	24%	16,7%	74,1%	152	1,7%	
Proteção da ordem e da harmonia nas relações (K)	40,4%	40,7%	11,0%	27%	16,7%	72,2%	152	1,7%	
Evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos (L)	46,9%	47,9%	10,3%	22%	18,8%	70,8%	152	1,6%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 54- P-valores dos domínios do Tipo Motivacional Adjacente.**

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
B	<0,00 1										
C	<0,00 1	1,000									
D	<0,00 1	<0,00 1	0,004								
E	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	0,001							
F	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	0,011	1,000						
G	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	1,000	0,020	0,128					
H	<0,00 1	0,959	0,999	0,078	<0,00 1	<0,00 1	0,006				
I	<0,00 1	0,943	0,664	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	0,13 7			
J	<0,00 1	0,973	0,763	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	0,19 5	1,00 0		
K	<0,00 1	0,605	0,918	0,393	<0,00 1	<0,00 1	0,062	1,00 0	0,01 6	0,02 7	
L	0,050	0,185	0,040	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	<0,00 1	0,00 2	0,97 9	0,95 4	<0,00 1

Fonte: A autora (2014)

A comparação entre os tipos motivacionais adjacentes indica uma diferença estatisticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0,05$ ), evidenciando o predomínio do tipo motivacional adjacente: superioridade social e estima (51,3%) em comparação com os outros tipos motivacionais adjacentes.

**Tabela 55 - Comparação por semestres entre os domínios do Tipo Motivacional Adjacente, segundo o p-valor**

Tipo Motivacional Adjacente		Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor
Superioridade social e estima	1º Sem.	49,0%	47,6%	14,3%	29%	16,7%	78,6%	50	4,0%	0,502
	4º Sem.	52,5%	54,8%	13,9%	26%	21,4%	78,6%	32	4,8%	
	7º Sem.	52,3%	50,0%	13,9%	26%	26,2%	83,3%	70	3,2%	
Satisfação centrada no indivíduo	1º Sem.	41,0%	38,1%	12,9%	31%	16,7%	69,0%	50	3,6%	0,426
	4º Sem.	45,0%	42,9%	16,0%	36%	16,7%	71,4%	32	5,5%	
	7º Sem.	43,9%	40,5%	13,5%	31%	19,0%	76,2%	70	3,2%	
Desejo por excitação afetivamente agradável	1º Sem.	38,9%	37,5%	13,9%	36%	16,7%	83,3%	50	3,9%	0,018
	4º Sem.	46,4%	48,6%	14,6%	32%	19,4%	75,0%	32	5,1%	
	7º Sem.	43,3%	41,7%	14,8%	34%	16,7%	86,1%	70	3,5%	
Interesse intrínseco em novidade e domínio	1º Sem.	33,2%	33,3%	10,6%	32%	16,7%	71,4%	50	2,9%	0,015
	4º Sem.	39,7%	40,5%	9,9%	25%	21,4%	57,1%	32	3,4%	
	7º Sem.	38,8%	39,3%	10,1%	26%	16,7%	61,9%	70	2,4%	
Confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência	1º Sem.	30,5%	30,0%	9,2%	30%	16,7%	70,0%	50	2,6%	0,989
	4º Sem.	30,8%	30,0%	8,3%	27%	18,3%	45,0%	32	2,9%	
	7º Sem.	32,3%	31,7%	8,5%	26%	18,3%	65,0%	70	2,0%	
Promoção de outros e transcendência de interesses egoístas	1º Sem.	32,2%	30,0%	11,4%	35%	16,7%	78,3%	50	3,1%	0,623
	4º Sem.	30,0%	28,3%	8,8%	29%	16,7%	46,7%	32	3,1%	
	7º Sem.	33,2%	31,7%	10,6%	32%	16,7%	71,7%	70	2,5%	
Comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos	1º Sem.	37,0%	35,4%	11,7%	32%	16,7%	89,6%	50	3,2%	0,315
	4º Sem.	33,3%	32,3%	9,7%	29%	16,7%	56,3%	32	3,4%	
	7º Sem.	36,8%	35,4%	10,8%	29%	16,7%	64,6%	70	2,5%	
Devoção ao grupo primário	1º Sem.	40,4%	39,6%	11,0%	27%	20,8%	79,2%	50	3,1%	0,602
	4º Sem.	40,0%	40,6%	7,8%	19%	16,7%	54,2%	32	2,7%	
	7º Sem.	42,5%	43,8%	11,4%	27%	20,8%	72,9%	70	2,7%	
Subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas	1º Sem.	45,7%	43,8%	13,1%	29%	20,8%	89,6%	50	3,6%	0,646
	4º Sem.	43,9%	41,7%	11,0%	25%	16,7%	70,8%	32	3,8%	
	7º Sem.	45,4%	45,8%	11,8%	26%	20,8%	77,1%	70	2,8%	
Prevenção de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida	1º Sem.	44,3%	46,3%	11,8%	27%	20,4%	68,5%	50	3,3%	0,903
	4º Sem.	45,3%	44,4%	8,4%	19%	16,7%	59,3%	32	2,9%	
	7º Sem.	45,3%	45,4%	10,7%	24%	22,2%	74,1%	70	2,5%	
Proteção da ordem e da harmonia nas relações	1º Sem.	41,3%	40,7%	12,3%	30%	16,7%	72,2%	50	3,4%	0,713
	4º Sem.	39,3%	38,0%	10,5%	27%	16,7%	66,7%	32	3,6%	
	7º Sem.	40,2%	40,7%	10,3%	26%	16,7%	66,7%	70	2,4%	
Evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos	1º Sem.	46,1%	45,8%	11,9%	26%	18,8%	70,8%	50	3,3%	0,633
	4º Sem.	47,9%	50,0%	10,8%	23%	20,8%	68,8%	32	3,7%	
	7º Sem.	47,1%	47,9%	8,7%	19%	27,1%	64,6%	70	2,0%	

Fonte: A autora (2014)

**Tabela 56 - P-valores por semestres entre os domínios do Tipo Motivacional Adjacente**

		1º Sem.	4º Sem.
Superioridade social e estima	4º Sem.		
	7º Sem.		
Satisfação centrada no indivíduo	4º Sem.		
	7º Sem.		
Desejo por excitação afetivamente agradável	4º Sem.	0,041	
	7º Sem.	0,892	0,026
Interesse intrínseco em novidade e domínio	4º Sem.	0,012	
	7º Sem.	0,834	0,094
Confiança no próprio julgamento e conforto com a diversidade da existência	4º Sem.		
	7º Sem.		
Promoção de outros e transcendência de interesses egoístas	4º Sem.		
	7º Sem.		
Comportamento normativo que promove relacionamentos íntimos	4º Sem.		
	7º Sem.		
Devoção ao grupo primário	4º Sem.		
	7º Sem.		
Subordinação do indivíduo em favor de expectativas socialmente impostas	4º Sem.		
	7º Sem.		
Prevenção de arranjos sociais existentes que dão segurança à vida	4º Sem.		
	7º Sem.		
Proteção da ordem e da harmonia nas relações	4º Sem.		
	7º Sem.		
Evitação e superação de ameaças, controlando relacionamentos e recursos	4º Sem.		
	7º Sem.		

Fonte: A autora (2014)

Na tabela 55 e 56 não foi observada diferença estatisticamente significativa entre os semestres para tipos motivacionais adjacentes, exceto nos tipos motivacionais adjacentes: “desejo por excitação afetivamente agradável” (46,4%) e “interesse intrínseco em novidade e domínio” (39,7%), com maior índice no 4º semestre se comparado com os 1º e 7º semestres.

Apresenta-se, a seguir, as correlações entre as variáveis do ambiente educacional (ORIGIN), da competência moral (MJT-xt) e dos tipos motivacionais (PQV), utilizando-se a Correlação de Pearson e o teste de correlação para validar as correlações, considerando-se um P-valor (<0,05) estatisticamente significativo.

**Tabela 57 - Correlação entre os tipos motivacionais e a competência moral (Escore C Total)**

Tipos motivacionais		Escore C Total
benevolência	Corr (r)	-16,7%
	P-valor	0,040
universalismo	Corr (r)	-20,1%
	P-valor	0,013
hedonismo	Corr (r)	-10,3%
	P-valor	0,206
autodeterminação	Corr (r)	-21,6%
	P-valor	0,007
segurança	Corr (r)	-9,7%
	P-valor	0,232
estimulação	Corr (r)	-15,0%
	P-valor	0,066
conformidade	Corr (r)	-5,8%
	P-valor	0,480
tradição	Corr (r)	11,1%
	P-valor	0,175
poder	Corr (r)	-8,5%
	P-valor	0,297
realização	Corr (r)	4,6%
	P-valor	0,570

Fonte: A autora (2014)

A tabela 58 evidencia que não há correlação estatisticamente significativa entre a competência moral com tipos motivacionais, exceto uma correlação inversamente proporcional entre a competência moral (C\_T) com os tipos de benevolência (-16,7%), universalismo (-20,1%) e autodeterminação (-21,6%). Entretanto, as correlações são muito baixas, não podendo ser consideradas na prática.

Admitiu-se como hipótese que, quanto maior o índice da competência moral, maior seriam os índices da dimensão de autotranscendência (universalismo e benevolência). Contudo, o resultado refuta essa hipótese, e ainda indica uma inversão, ou seja, quanto maior a competência moral, menores os valores dos tipos motivacionais de universalismo e benevolência. Porém, as correlações também são baixas, não podendo ser consideradas.

**Tabela 58 - Correlação entre as dimensões dos tipos motivacionais e a competência moral (Escore C total)**

Dimensões dos Tipos motivacionais		C_T
Abertura a mudança	Corr (r)	-19,7%
	P-valor	0,015
Autopromoção	Corr (r)	-0,8%
	P-valor	0,923
Conservação	Corr (r)	-2,4%
	P-valor	0,771
autotranscendência	Corr (r)	-20,7%
	P-valor	0,011

Fonte: A autora (2014)

Na tabela 59 evidencia que não há correlação estatisticamente significativa entre a competência moral com as dimensões dos tipos motivacionais, exceto na relação da competência moral (CT) com as dimensões abertura a mudanças (-19,7%) e autotranscendência (-20,7), o que evidencia que, quanto maior a competência moral, menores as dimensões dos tipos motivacionais abertura a mudanças e autotranscendência. Porém, as correlações evidenciam um baixo índice de correlação.

**Tabela 59 - Correlação entre os tipos motivacionais e preferência de tipo de raciocínio (estágios) do desenvolvimento moral**

Tipos motivacionais		Estágios
benevolência	Corr (r)	-4,6%
	P-valor	0,575
universalismo	Corr (r)	-15,4%
	P-valor	0,057
hedonismo	Corr (r)	3,0%
	P-valor	0,712
autodeterminação	Corr (r)	-7,7%
	P-valor	0,345
segurança	Corr (r)	-2,1%
	P-valor	0,801
estimulação	Corr (r)	3,5%
	P-valor	0,673
conformidade	Corr (r)	-19,3%
	P-valor	0,017
tradição	Corr (r)	1,9%
	P-valor	0,820
poder	Corr (r)	3,0%
	P-valor	0,713
realização	Corr (r)	0,4%
	P-valor	0,958

Fonte: A autora (2014)

Não há correlação estatisticamente significativa entre os tipos motivacionais e os estágios de preferência do juízo moral, exceto no tipo motivacional de conformidade (-19,3%), pois quanto maior o nível do estágio, menor o índice da conformidade.

**Tabela 60 – Correlação entre os tipos motivacionais e a oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida**

Tipos motivacionais		RT	GR
benevolência	Corr (r)	-13,5%	-6,7%
	P-valor	0,097	0,410
universalismo	Corr (r)	-5,4%	6,2%
	P-valor	0,507	0,445
hedonismo	Corr (r)	-14,7%	-8,9%
	P-valor	0,071	0,276
autodeterminação	Corr (r)	-12,1%	-5,2%
	P-valor	0,138	0,528
segurança	Corr (r)	-10,8%	-3,1%
	P-valor	0,187	0,708
estimulação	Corr (r)	-7,2%	-0,3%
	P-valor	0,378	0,970
conformidade	Corr (r)	-15,7%	-11,3%
	P-valor	0,054	0,164
tradição	Corr (r)	-6,5%	3,8%
	P-valor	0,425	0,646
poder	Corr (r)	-4,3%	3,3%
	P-valor	0,597	0,683
realização	Corr (r)	-12,2%	-7,4%
	P-valor	0,135	0,366

Fonte: A autora (2014)

Não há correlação estatisticamente significativa ( $p\text{-valor} < 0,05$ ) entre os tipos motivacionais com a assunção de responsabilidade (RT) e reflexão dirigida (GR).

Em síntese, os resultados descritos evidenciam que não há correlação significativa entre as variáveis dos questionários do ambiente educacional (ORIGIN/u), da competência moral (MJT-xt) e dos tipos motivacionais (PQV).

Segundo Schwartz (2010), os valores tendem a ser universais porque são fundamentados em requisitos da existência humana: têm relação com as pulsões inatas centrais (adquirir, formar laços, aprender e defender) e com a teoria das necessidades humanas básicas de Maslow.

Neste estudo, o grupo de estudantes de enfermagem apresentou a seguinte ordem de predominância do tipo motivacional para os valores:

- 
- Poder (57,3%), a meta é a posição e prestígio social, controle ou domínio sobre pessoas e recursos (valores: autoridade, poder social, riqueza);
  - Tradição (50,4%), a meta é respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou religião impõem à pessoa (valores: devoção, honra aos pais e mais velhos, humilde, respeito pela tradição, vida espiritual);
  - Realização (46,7%), busca do êxito pessoal como resultado da demonstração de competência segundo as normas sociais (valores: ambicioso, capaz, obter êxito);
  - Estimulação (46,5%), busca da excitação, novidade e mudança na vida (valores: ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada);
  - Segurança (40,7%), a meta é conseguir segurança, harmonia e estabilidade na sociedade, nas relações interpessoais e para si próprio (valores: ordem social, segurança familiar, segurança nacional);
  - Conformidade (40%), procura limitar as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar a outros e violar expectativas ou normas sociais (valores: auto-disciplina, bons modos, obediência);
  - Hedonismo (38,5%), busca prazer ou gratificação sensual para si próprio (valores: desfrutar da vida, prazer);
  - Benevolência (32,2%), tem por objetivo preservar e reforçar o bem estar das pessoas próximas com quem se tem contato pessoal frequente e não casual (valores: ajuda, honesto, não rancoroso, ter sentido na vida);
  - Universalismo, (32,2%), busca compreensão, apreço, tolerância e proteção em direção ao bem-estar de todos e da natureza (valores: aberto, amizade verdadeira, igualdade, justiça social, protetor do meio ambiente, sabedoria, um mundo em paz, um mundo de beleza);
  - Autodeterminação (30,2%), busca independência de pensamento e na tomada de decisão, criação e exploração (valores: criatividade, independente, liberdade);

Em síntese, verifica-se o predomínio do tipo motivacional: poder (57,3%), seguido por tradição (50,4%), realização (46,7) e estimulação (46,5%). Os menores índices foram entre os tipos motivacionais: benevolência (32,2%) e universalismo (32,2%), seguido por autodeterminação (30,2%).

Os achados desse estudo se contrapõem aos encontrados no estudo de Schwartz (2005b) que, ao analisar tipos motivacionais em 61 países, identificou que a maior importância foi atribuída à benevolência, autodeterminação e universalismo,

---

já o poder, tradição e estimulação foram os de menor importância. Segurança, conformidade, realização e hedonismo ficaram na posição intermediária.

No estudo de Tamayo (2007), a hierarquia de valores identificada foi praticamente oposta à identificada neste estudo. O grupo de participantes foi constituído por universitários e professores brasileiros, sendo identificada a seguinte hierarquia para os tipos motivacionais de valores: 1º lugar autodeterminação, 2º benevolência e filantropia, 3º realização, 4º hedonismo, 5º conformidade, 6º segurança, 7º estimulação, 8º tradição e, em 9º lugar, o tipo motivacional poder.

O estudo de Tamayo (2007) concluiu que, do ponto de vista motivacional, a prioridade foi para os conjuntos de valores que têm como meta a procura de autodeterminação e o bem-estar das pessoas íntimas. Já no presente estudo, identificou-se a prioridade para o conjunto de valores que tem como meta a busca pelo status social e prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos, com o tipo motivacional poder e, também, a busca pelo respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias que a cultura ou religião fornecem, com o tipo motivacional tradição. Observa-se que esses dois tipos motivacionais (poder-tradição) apresentam metas distintas, mas estão localizados em dimensões adjacentes (autopromoção e conservação).

Interessante perceber que as ações em busca de valores têm consequências práticas, psicológicas e sociais. Na prática, a escolha de uma alternativa de ação que promove um valor (por exemplo, fazer um curso para prosseguir em sua carreira, valor motivacional - realização) pode competir com outro valor (sacrificar fazer o curso até que seu cônjuge possa concluir o curso dele, valor motivacional - benevolência) (SCHWARTZ, 2010). Nesse momento, há um conflito entre os valores, cabendo ao indivíduo escolher, já que os valores de interesse individual vão se confrontar com os de interesse coletivo.

Mas não é frequente o conflitos entre os valores, geralmente, as pessoas buscar valores concorrentes, mas não em um único ato. Eles fazem isso por meio de diferentes atos, em momentos diferentes, e em diferentes contextos (SCHWARTZ, (200-). Ao considerar o contexto que o indivíduo está vivenciando é possível compreender a hierarquia de valores, como por exemplo: Quanto mais insegurança física e financeira um adolescente experimenta, mais importantes serão os valores materiais em sua vida (SCHWARTZ, 2005b).

---

A estrutura circular dos valores forma um *continuum* de motivações relacionadas ou em oposição, quanto mais distantes dois valores, mais antagonistas suas motivações, por exemplo: poder *versus* autodeterminação, mas também quanto mais perto um valor está do outro, mais semelhante são as motivações, por exemplo: poder subjacente à segurança e à realização (SCHWARTZ, 2010).

Observou-se neste estudo que os estudantes priorizam ações na busca por *status* social, prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos (valores de poder), e tendem a recorrer com menor frequência à criatividade, à inovação, e à promoção da tolerância a desafios que o grupo venha a enfrentar (valores de autodeterminação). Verificou-se, ainda, que, adjacente ao poder, priorizam ações na busca por harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo (valor de segurança) e também buscam ações que demonstrem competência de acordo com padrões sociais, pois necessitam de aprovação social.

Essas motivações indicam que o grupo de estudantes é um sujeito heterônomo que precisa da aprovação do outro para sustentar suas decisões e de aprovação social. Sendo um ponto importante a ser trabalhado na formação do sujeito ético.

As circunstâncias da vida dos indivíduos propiciam oportunidades para expressar alguns valores mais facilmente que outros, mas também podem impor barreiras para expressão dos valores. Tipicamente as pessoas adaptam seus valores às circunstâncias.

Pessoas em empregos que comportem liberdade de escolha aumentam a importância de valores de autodeterminação em detrimento de valores de conformidade. O fato de que se dá mais importância a valores possíveis de serem alcançados e menos importância a valores bloqueados se aplica a maioria, mas não a todos os valores. O contrário ocorre com valores que dizem respeito a segurança e bem estar material. Quando esses valores estão bloqueados, sua importância aumentam; quando eles são facilmente atingíveis, sua importância cai. Por exemplo, indivíduos que sofrem dificuldades financeiras e privações sociais atribuem mais importância a poder e segurança do que indivíduos que vivem em relativo conforto e segurança (SCHWARTZ, 2005b, p.70).

Assim, consideram-se os modos de adaptação dos valores às circunstâncias de vida, tais como, oportunidade de socialização; experiência de aprendizagem; papéis sociais; e as expectativas e sanções que experimentam as características do indivíduo, tais como, idade, educação e gênero (SCHWARTZ, 2005b).

Schwartz (2005b) observou uma baixa correlação entre o nível de escolaridade e o universalismo, o qual considerou um tanto surpreendente, e

---

concluiu que a educação amplia horizontes intelectuais, mas não aumenta a preocupação para com os outros ou com a natureza. Assim, a educação contribui para que se reconheça e se aprecie a diversidade de ideais e comportamentos no mundo, e relaciona-se mais positivamente com autodeterminação e negativamente com conformidade, tradição e segurança.

A grande questão que se apresenta é se os ambientes educacionais podem contribuir para que os indivíduos recorram mais a valores que motivam um comportamento pró-social. Pode-se pensar nessa questão ao se compreender como ativar esses valores, essa questão será discutida, posteriormente.

Em suma, os ambientes educacionais necessitam possibilitar oportunidade de aprendizado que ative os valores coletivos. Cabe ao processo de ensino limitar as ações, inclinações e impulsos que possam prejudicar os outros e violar expectativas ou normas sociais (conformidade); preservar e reforçar o bem estar das pessoas próximas com quem se tem um contato pessoal frequente e não casual (benevolência) e respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou religião impõem à pessoa (tradição).

### **5.3 Caracterização da disciplina de bioética**

Neste estudo, tinha-se como hipótese que o estudante do 4º semestre que havia vivenciado a disciplina de bioética apresentaria um índice maior de competência moral, entretanto, essa hipótese foi refutada, pois não foi identificada uma diferença estatisticamente significativa, nem uma diferença absoluta, entre os índices do escore C em comparação entre os grupos do 1º e do 4º semestres, evidenciando uma estagnação da competência moral do estudante. Essa estagnação pode ser compreendida pelo fato de o ambiente educacional não oportunizar assunção de responsabilidade e reflexão dirigida nas atividades semicurriculares e extracurriculares.

Não foi também observada uma mudança nos tipos motivacionais de valores com interesses coletivos entre os estudantes do 1º e do 4º semestres, o que permitiu concluir que a disciplina de Bioética não contribuiu para melhorar os índices de competência moral, assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida, e nem para ativar tipos motivacionais de valores com interesses coletivos.

Na sequência, apresenta-se a proposta da disciplina de Bioética e destacam-se aspectos importantes para uma educação efetiva.

O Projeto Político-Pedagógico do curso de enfermagem descreve que a disciplina de bioética vem sendo oferecida no 3º semestre do curso, com uma carga horária total de 40 horas na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Os estudantes entrevistados do 7º Semestre realizaram a disciplina de bioética no primeiro semestre do ano de 2011 e os do 4º semestre, no segundo semestre do ano de 2012.

O quadro 3 descreve a ementa, objetivo geral e específico, conteúdo programático, metodologia de ensino e de avaliação da disciplina de bioética, a partir do plano da disciplina.

**Disciplina: Bioética**

**Modalidade: EaD**

**Carga Horária total: 40h**

**Ementa:** A disciplina, de característica interdisciplinar e pluralista, faz parte do conjunto de conhecimentos necessários à análise, interpretação e compreensão dos princípios ético-morais relacionados à dignidade humana, ao exercício profissional e à qualidade de vida. Favorece a construção da cidadania, da responsabilidade e do respeito à natureza e às diversidades.

**Objetivo Geral:** Propiciar a reflexão bioética na contemporaneidade, a partir da fundamentação teórico-prática sobre temas relativos às questões do nascer, do viver e do morrer, contribuindo para a formação ética do aluno, visando posturas profissionais adequadas à realidade e à melhor compreensão do ser humano.

**Objetivos Específicos:** Proporcionar ao aluno subsídios para uma análise ética da realidade, Oferecer ao aluno oportunidade de conhecer a Bioética em seus princípios fundamentais como base para a reflexão profissional, Promover a reflexão dos princípios éticos que envolvem a pesquisa e proporcionar o conhecimento das normas que regulamentam pesquisas em seres vivos, particularmente a Resolução CNS 196/96.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Senso comum e conhecimento, ética e moral.
- Gênese, desenvolvimento e abrangência da Bioética.
- Fundamentos da Bioética.
- Princípios da bioética.
- Bioética e o início da vida.
- Bioética e o fim da vida.
- Bioética, cidadania e meio ambiente.
- Bioética e pesquisa, Resolução 196/96.

**Metodologia de Ensino**

A sistemática de trabalho se dará através de material didático disponibilizado semanalmente no portal acadêmico, leitura de textos indicados, exercícios, pesquisa bibliográfica, estudo de casos, fórum de discussão.

**Metodologia de Avaliação**

Participação no Fórum de debates, entrega de exercício e elaboração de texto.

**Quadro 4 - Informações do Plano de disciplina da Disciplina de Bioética**

Fonte: Plano de disciplina, Projeto Político Pedagógico, 2013.

---

A proposta da disciplina foca a reflexão, entretanto, questiona-se em que medida o ambiente educacional possibilitou essa construção, pois ao tomar contato com o material didático pedagógico da disciplina observa-se que apresenta longos textos de leitura, sendo bastante utilizados os fóruns de discussão. Mas, parece que esses recursos precisam ser aprimorados.

Por vezes, quando atuava como docente da disciplina, percebia que os alunos não faziam as leituras dos textos e, ao participar dos fóruns, partiam de seus preconceitos e não saiam deles. Os argumentos eram genéricos e superficiais, e muitas vezes repetitivos. Ao fazer a mediação, questionar algumas posturas e fazer novas perguntas, as respostas eram sucintas e sem profundidade, ou seja, não havia reflexão. Observava-se que os alunos estavam interessados em cumprir a tarefa para obter nota. O fórum de discussão é uma ferramenta propícia à reflexão, entretanto, sua efetividade não pode ser garantida, principalmente, quando os indivíduos não estão motivados.

Um fator que pode ser favorável à discussão ética é a participação de alunos de vários cursos: nutrição, enfermagem, pedagogia, fisioterapia, administração hospitalar, farmácia e terapia ocupacional. A presença de estudantes advindos de diversas áreas do saber possibilita compartilhar visões de mundo diferentes, entretanto, quando o curso foca temas de fronteira como aborto e eutanásia, poderá causar estranhamento aos estudantes que não lidam com esses temas em sua área profissional, prejudicando o aprendizado. Assim, a dificuldade em ministrar um curso de bioética para estudantes de diversos cursos é trazer conflitos éticos significativos que sejam comuns a todas as áreas profissionais.

Não se tem por objetivo discutir a efetividade do ensino a distância frente ao ensino presencial, pois estudos na área de educação à distância já demonstraram que o processo de ensino aprendizagem pode se dar efetivamente em ambos os cenários. A questão central é que o ambiente é meio, e o que precisa ser analisado é se a proposta se adequa ao meio. Ou seja, cabe avaliar se os objetivos da disciplina podem ser alcançados por meio dessa modalidade.

Como docente da disciplina de bioética, pude vivenciar as duas modalidades de ensino, à distância e presencial, e considero que a bioética pode ser abordada nas duas modalidades, mas de formas distintas e com objetivos diferentes. Os limites da interação no ambiente virtual devem ser reconhecidos, uma vez que o processo é conduzido pelo estudante, e, como constatei, os estudantes da nova

---

geração tem grande habilidade virtual, mas dificuldade concentração, reflexão e crítica sustentada.

Presencialmente, pude ministrar o mesmo conteúdo programático na disciplina de bioética, porém os temas foram sendo construídos a partir dos alunos até chegar ao conceito. Pude ainda, aplicar o Método Konstanz de Discussão de Dilemas (KMDD), conforme proposto por Lind. De fato, essa experiência me mostrou que, mais do que definir termos, cabia à disciplina propiciar uma experiência cognitiva e afetiva ao estudante. Isso só foi possível porque a disciplina era presencial, esse método exige a presença concreta dos participantes para efetivar a discussão. O professor deve ter conhecimento de cada etapa do método e saber conduzir o debate a partir de um dilema moral semi-real. Foi incrível assistir aos estudantes interessados, envolvidos, argumentando, se emocionando, e ainda na aula seguinte ter o *feedback* dos estudantes que permaneciam pensando no que havíamos discutido.

Para que ocorra o debate, é muito importante o contato “face-a-face”, pois é preciso identificar se a comunicação não verbal está coerente com a verbal. Silva (1996 e 2002) destaca que a comunicação não verbal é fundamental para a comunicação efetiva, já que durante a interação os indivíduos observam se o que está sendo dito se confirma pelos sinais não verbais. Assim, a comunicação não verbal poderá complementar, contradizer ou substituir a comunicação verbal.

Durante um debate, principalmente a paralinguagem e a cinésica irão funcionar como moduladores da percepção sobre o quão verdadeiro é o que está sendo dito entre os participantes.

A paralinguagem ou paraverbal é a maneira como falamos, ela dá emoção às informações quando expressamos algo. Pode ser definida como qualquer som produzido pelo aparelho fonador que não faça parte do sistema sonoro da língua usada. Os sinais paralinguísticos demonstram sentimentos, características da personalidade, atitudes, formas de relacionamento interpessoal e autoconceito, independentemente dos fonemas que compõem as palavras. Estes sinais aparecem na entonação da voz, ritmo e intensidade com que as palavras são ditas, grunhidos, ruídos vocais de hesitação, tosses provocadas por tensão, suspiros ou risos. Interessante constatar que os sentimentos expressos por meio desse sinal não são conscientes, não podendo ser filtrados pelo indivíduo (SILVA, 1996)

---

A cinésica é o estudo da linguagem do corpo, como produtor de mensagem, ou seja, dos movimentos ou expressões corporais, posturas corporais, meneios de cabeça, expressões faciais e do olhar. Os gestos humanos podem ser emblemáticos (gestos culturais, aprendidos, que podem substituir a expressão verbal), ilustradores (gestos aprendidos por imitação, que acompanham e enfatizam a fala e desempenham uma ação descritiva), reguladores (gestos que regulam e mantêm a comunicação), manifestações afetivas (expressões faciais que assinalam estados afetivos, conscientes ou não) e adaptadores (utilizam-se de partes do corpo para compensar sentimentos, como: insegurança, ansiedade e tensão, funcionam como “muletas”) (SILVA, 1996).

Assim, pode-se perceber a importância da interação face a face para se desenvolver as capacidades relacionais e interacionais, fundamentais para o desenvolvimento moral.

Diversas vezes ouvi na instituição, por parte de professores e alunos, que não compreendiam como a disciplina de bioética era à distância, sendo uma disciplina essencialmente reflexiva. Também, me questiono sobre isso e foi o que me impulsionou para a construção dessa tese.

Para compreender o ensino da bioética a partir do modelo pedagógico vigente, é preciso compreender as partes para se chegar à compreensão do todo, portanto, compreender o conteúdo, o método e a interlocução dos agentes (professor e aluno) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem pode nos trazer pistas sobre a melhor forma de se conduzir um processo de educação em bioética.

O ensino de bioética configura uma nova experiência acadêmica, sem um modelo didático-pedagógico definido (LIMA, 2008). O ensino de ética nos cursos de graduação vem sendo centrado no código de ética, com ênfase na deontologia, e, com a popularização do termo bioética, foi se introduzindo nos currículos a abordagem da bioética principialista (autonomia, beneficência, não maleficência e justiça) (REGO; PALACIOS; SCHRAMM, 2004).

Os modelos tradicionais do ensino da ética nos cursos de graduação também reforçam a ideia de uma moral heterônoma, que deve seguir um conjunto absoluto de normas e princípios, ao se limitar a discussões de códigos ou à apresentação de modelos idealizados (REGO; PALACIOS; SCHRAMM, 2004).

Mas, é possível determinar um conteúdo de bioética para as diversas ciências?

---

Não é possível determinar um currículo único, que atenda às necessidades de formação ética do estudante da área das ciências humanas, exatas e biológicas, mas podem-se identificar alguns elementos essenciais para a formação ética do estudante universitário.

A obra denominada “*Bioethics education in a global perspective - Challenges in global bioethics*”, organizada pela International Association for Education in Ethics (IAEE), trata de uma coletânea de ensaios sobre educação em ética a partir da *International Conference on Education in Ethics* realizada em Pittsburgh em 2012, que reuniu mais de 200 estudiosos de 33 países. Nela são descritas 15 experiências do ensino de ética no mundo, nas quais chama a atenção o fato de o foco de discussão sobre o ensino ter sido distinto, talvez por retratar as exigências locais e momentos diferentes da construção de um currículo para a educação em bioética.

Have (2013) considera que há duas visões da filosofia da educação em bioética. A primeira, pragmática, refere-se a um ensino da ética como forma de aprender habilidades para analisar e resolver os dilemas éticos que os profissionais enfrentarão em sua prática futura, considerada limitada, pois não proporciona um desenvolvimento moral do estudante. A segunda, focada na formação do caráter, integridade e nas virtudes profissionais, embora seja mais ampla e ousada, tende a nortear a educação em bioética.

Destarte, apesar das controvérsias sobre o objetivo da educação em bioética, tem se concordado com que os programas sejam longitudinais e integrados, com uma abordagem centrada no aluno, por meio de um processo de aprendizagem ativo, que estimule o pensamento crítico e reflexivo (HAVE, 2013).

O ensino de bioética refere-se à moralidade dos atos, o que implica reconhecer não ser mais possível a resolução dos conflitos éticos por meio de princípios absolutos sem considerar a complexidade dos dilemas, contexto e relações sociais (REGO; PALACIOS; SCHRAMM, 2004). Portanto, esse ensino precisa promover oportunidades de reflexão e discussão para a promoção do desenvolvimento racional e afetivo.

O ensino de bioética deve, ainda, integrar as bases científicas e técnicas necessárias para desencadear as interrogações fundamentais da ética, e promover uma ética da liberdade e da responsabilidade, preparando os indivíduos para o exercício das escolhas democráticas (REGO; ROSITO; YAMADA, 2007).

---

A disciplina de bioética analisada neste estudo, assim como diversos outros currículos universitários, apresenta uma forte característica conteudista, principalmente na bioética principialista (autonomia, beneficência, não maleficência e justiça).

Contudo, não se tem a intenção de desconsiderar a importância do principialismo para a construção da bioética, mas entende-se que, na educação em bioética, cabe ao estudante, antes de tudo, reconhecer os valores e princípios que fundamentam sua ação e só posteriormente conhecer os fundamentos teóricos do principialismo, a fim de que tenha condições de analisar o comportamento dos profissionais a partir desse referencial.

Outra questão bastante presente no ambiente educacional é como ensinar bioética?

Com base na premissa de que o ensino de bioética não pode incorrer no erro de repetir métodos que reforçam o comportamento heterônomo e também não pode seguir o ensino tradicional da ética profissional e oferecer respostas aos dilemas éticos, entende-se que deve, sim, promover um processo educativo que tenha como agente e objeto o próprio estudante, desenvolvendo sua autonomia e o respeito pela diversidade cultural (REGO, ROSITO e YAMADA, 2007).

Nessa perspectiva, a educação em bioética deve dar maior ênfase ao desenvolvimento moral, o que implica utilizar métodos alternativos que desencadeiem processos reflexivos e debates. Para tanto, reforça-se a importância do uso de métodos que estimulem a imaginação moral, como a arte, o cinema e o teatro (GORDIJN, 2013).

Destaca-se que, para um ensino efetivo da ética, não basta introduzir metodologias ativas: tais como discussão de filmes, dramatizações, discussões de caso, é preciso alinhar o objetivo da atividade ao método que se quer utilizar, e não achar que somente por estar utilizando uma metodologia ativa o aprendizado se fará, já que os métodos de ensino, em si, são meios, não garantem que o objetivo pedagógico seja alcançado. Além disso, o docente deve ter habilidade para utilizar o método e construir o conteúdo possível de ser alcançado.

Para Rego, Rosito e Yamada (2007), o processo de ensino entra em colapso ao priorizar o ensino no eixo conteúdo-metodologia e conteúdo-didática, sem valorizar e compreender como ocorre a aprendizagem dos sujeitos-alunos.

---

Hoje, por exemplo, a discussão de casos que apresentam um conflito ético-moral vem sendo bastante utilizada no ensino da bioética, entretanto, verifica-se a existência de problemas em sua aplicação: 1. Os casos não apresentam com clareza um conflito moral para subsidiar uma discussão ética; 2. A pergunta ou o questionamento levantado a partir do caso pode não ser a pergunta adequada, levando a uma decisão tendenciosa ou confundindo o pensamento; 3. O caso pode apresentar erros técnicos e conceituais que impedem que o estudante pense na questão moral, pois nem concordou com a informação técnica; e 4. O processo pode levar a uma discussão onde cada um fala o que entende, não sendo possível identificar um ponto de reflexão e o estudante sai da discussão da mesma forma que entrou, com suas velhas convicções.

Devido a essa problemática, muitas vezes, como professora, ouvi dos estudantes que a bioética é assim mesmo, “cada um pensa o que quiser, cada um tem uma opinião, e não há uma verdade”, ou seja, cada um fala o que pensa e o debate termina, entretanto, essa é uma forma inadequada de utilização do recurso, pois o debate deve gerar incerteza, questionar verdades, proporcionar a oportunidade de reconhecer que o outro também apresenta ideias nas quais se não havia pensado, ser, de fato, um processo de reconhecimento de si do outro.

Nesse cenário, ressalta-se o risco de delegar ao docente sem preparo específico a incumbência de lidar com o campo moral, uma vez que poderá ser levado, ainda, a adotar uma abordagem empirista ou apriorista no ensino da moral e da ética (REGO; ROSITO; YAMADA, 2007).

Exige-se que o docente tenha *background* teórico para compreender que as finalidades, os princípios e as regras de ação não são a mesma coisa ao se discutir casos concretos, evitando a análise simplista, infelizmente tão frequente quando se resolve empiricamente as questões concretas (RENAUD, 2006).

Como a bioética teve seu início na área da saúde, muitos profissionais das áreas técnicas, como por exemplo, medicina e enfermagem, foram introduzidos no ensino da ética sem ter uma capacitação específica.

Já em outras áreas como as ciências biológicas, exatas e humanas, percebe-se que os professores têm um escasso treinamento, formação, apoio ou recompensa para abordar a bioética nos seus programas e atividades de ensino universitário (ROSA, 2006).

---

Com relação ao preparo dos professores para atuar na formação ético-moral, a pesquisa de Serodio e Maia (2009) contraria os dados da literatura, pois revela que 57% dos docentes da graduação em medicina consideram-se razoavelmente preparados para ajudar na formação ético-moral dos estudantes, 39,2% se sentem bem preparados e somente 3,8% consideram-se despreparados para esta função.

Há de considerar que o professor, também, é um sujeito sempre em formação, cabe a ele entender seu processo formativo como possibilidade de articular passado e presente, compreendendo as circunstâncias na qual está inserido e como afeta e é afetado nesse processo (REGO; ROSITO; YAMADA, 2007).

---

## 6 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso teve como objeto o processo de formação para o desenvolvimento do sujeito ético no curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior.

A análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de enfermagem apresentou as disciplinas teóricas, as atividades teóricas e práticas (em laboratório) e as atividades práticas (estágios). Descreveu também as atividades de Ensino-Pesquisa-Extensão e constatou que não há clareza em sua articulação. Ao confrontar os dados do PPP com os dos planos de ensino e dos editais publicados na instituição, observou-se um forte investimento no ensino, mas não tão intenso na pesquisa e extensão, o que é um fator preocupante, pois o ensino superior se sustenta na articulação desses três pilares que devem se retroalimentar. Essa questão é reafirmada ao identificar os baixos índices de oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida em atividades semicurriculares e extracurriculares (intercâmbio, monitoria e iniciação científica), conforme a percepção dos estudantes.

Constatou-se, no PPP, a presença de disciplinas favoráveis ao desenvolvimento ético do estudante, como: antropologia, sociologia, psicologia, bioética (EaD), humanização, todavia, possuíam uma carga horária pequena e não se vislumbrou uma proposta pedagógica clara e lógica para a formação ética articulada no decorrer dos semestres do curso.

Em relação à disciplina de bioética, observou-se que é oferecida na modalidade de Educação à Distância (EaD) no 3º semestre do curso e identificou-se a fragilidade da proposta para sustentar um ensino, de fato, reflexivo. Foi também possível identificar, por meio dos questionários aplicados, que a disciplina de bioética não influenciou no aumento dos índices da competência moral, assunção de responsabilidade e reflexão dirigida e nem serviu para ativar tipos motivacionais de valores com interesses coletivos.

Desenvolveu-se um estudo descritivo exploratório com abordagem quantitativa, mediante o qual foram entrevistados estudantes do curso de enfermagem que constituíram a amostra total de 152 participantes, sendo a amostra

---

constituída por 50 estudantes que estavam cursando o 1º semestre (início do curso), 32, o 4º semestre (meio do curso) e 70, o 7º semestre (final do curso).

A amostra foi constituída por 92% de estudantes do sexo feminino, com faixa etária de 21 a 25 anos (36,2%), sendo que 58,3% cursavam o período noturno, 63,8% eram provenientes de escolas públicas e 82,6% estavam cursando sua primeira graduação. 66,5% eram trabalhadores com mais de 2 anos de vínculo empregatício e a maioria, 47,6%, eram trabalhadores na área da saúde, seguida por 24,1% que faziam estágios remunerados na área da saúde. Esses resultados apresentaram uma diferença estatisticamente significativa dentro de cada variável.

A aplicação do Questionário Ensino Superior: Ambiente Educacional – *ORIGIN/u1*, evidenciou uma média geral de percepção de oportunidade de assunção de responsabilidade de 0, com desvio padrão de 0,31, e percepção de oportunidade de reflexão dirigida com uma média de 1,03, com um desvio padrão de 0,53 nas atividades acadêmicas. Notou-se que maioria dos estudantes percebe a oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida como regular.

Ao observar os tipos de atividades oferecidas no ambiente educacional, os estudantes do curso de enfermagem percebem boas oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, respectivamente, nas atividades curriculares (principalmente as atividades práticas, com destaque para os estágios, com uma média de 1,74, com desvio padrão de 0,46 e de 2,21, com desvio padrão de 0,52). Entretanto, a média geral de oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades semicurriculares (intercâmbio, monitoria e iniciação científica) foi a mais baixa, com uma média de 0,30, com desvio padrão de 0,32 e uma média de 0,38, com desvio padrão de 0,87. Já a oportunidade de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida nas atividades extracurriculares, também, apresentou um baixo índice, sendo a média de 0,49, com desvio padrão de 0,49 e de 0,42, com desvio padrão de 0,69, evidenciando um descompasso entre o que é projetado no PPP do curso e a prática educativa.

Por meio do Teste do Juízo Moral estendido (*MJT-xt*), identificou-se um índice médio de competência moral dos estudantes de enfermagem com um escore C de 11,14 pontos. Observou-se, no decorrer do processo de formação do ensino superior, que o estudante apresentou uma regressão na competência moral de -3,43 pontos no 7º semestre (9,45) em comparação com o 4º semestre (12,88) e uma estagnação na competência entre o 1º semestre (12,39) e o 4º semestre (12,88).

---

Os resultados do presente estudo evidenciaram que o ambiente acadêmico não está totalmente adequado para o desenvolvimento da assunção de responsabilidade e reflexão dirigida. Compreende-se, assim, o porquê da estagnação e regressão da competência moral do estudante durante o processo de formação universitária.

Os resultados revelam, ainda, a segmentação moral expressa pela diferença entre as médias do escore C do dilema do médico (25,46), quando comparado com o do trabalhador (37,11) e do juiz (31,05), com uma diferença maior entre o dilema do trabalhador com relação ao do médico de -11,65 pontos. Ressalta-se que tal fenômeno não é exclusivo deste estudo, sendo identificado em estudos nacionais e internacionais.

Por meio do Questionário de Perfis de Valores (QPV), identificou-se o predomínio do tipo motivacional poder (57,3%), seguido por tradição (50,4%), realização (46,7%) e estimulação (46,5%), segurança (40,7%), conformidade (40%), hedonismo (38,5%). Os menores índices foram entre os tipos motivacionais: benevolência (32,2%), universalismo (32,2%) e autodeterminação (30,2%). Concluiu-se que a prevalência pelos tipos motivacionais de valores não variou no decorrer do processo de formação do estudante de enfermagem.

Constatou-se o predomínio das dimensões “conservação” (44%) sobre “abertura à mudanças” (38%) e da “autopromoção” (52%) sobre “autotranscendência” (32%). Inferiu-se, assim, que, com o predomínio da dimensão autopromoção (poder, realização) sobre a autotranscendência (benevolência e universalismo), as metas relacionadas a interesses pessoais se sobrepõem a interesses de outrem.

Observou-se, ainda, o predomínio de valores que expressam interesses individuais de 43,8% (autodeterminação, estimulação, realização, hedonismo e poder) sobre 40,9% dos interesses coletivos (benevolência, conformidade e tradição) e 36,4% dos mistos (segurança e universalismo), dados que sinalizam que cabe ao processo educacional propiciar ao estudante condições de identificar e vivenciar valores de interesse coletivo.

Por fim, logrou-se concluir, mediante o desenvolvimento deste estudo de caso, que o processo de formação do enfermeiro na graduação do ensino superior não contribui, substancialmente, para desenvolvimento do sujeito ético.

---

Compreende-se, aqui, que, para um satisfatório desenvolvimento moral, esse sujeito (estudante) necessita desenvolver suas capacidades racionais e emocionais, como a capacidade reflexiva e analítica dos conflitos morais, a capacidade de discussão e de convivência com os seus pares, bem como deve ser sensível ao sofrimento humano e privilegiar valores de interesse coletivo, pois somente assim estará preparado para ser um profissional comprometido com o outro e consigo, construindo um ambiente melhor para se viver.

Enfim, as instituições de ensino superior devem se responsabilizar pela formação ética do futuro profissional. Por conseguinte, devem pensar de que modo importantes aspectos, que aqui discutimos, podem ser introduzidos no currículo ao longo do processo de formação do estudante, o que é imprescindível.

Nesse sentido, o PPP do curso deve explicitar como foi projetada a formação ética do estudante. Posteriormente, é preciso discutir conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem que devem fazer parte de cada semestre do curso. Assim, conteúdos e métodos de ensino poderão ser desenhados de forma lógica e com objetivos pedagógicos claros, perpassando as disciplinas de antropologia, sociologia, psicologia, humanização e bioética existentes no currículo desse curso.

Seria ideal que a disciplina de bioética acontecesse em dois momentos ao longo do curso e na modalidade presencial. Primeiro para trabalhar com o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, a identificação e a expressão dos sentimentos morais, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento moral e a apropriação de valores com interesses coletivos. No segundo momento, no último ano de formação, a disciplina teria um foco voltado para prática profissional, pois os estudantes já estariam vivenciando a realidade da profissão nos estágios supervisionados e poderia ser desenvolvida a bioética clínica, a fim de preparar o futuro profissional para identificar e analisar os conflitos éticos vivenciados no cotidiano de trabalho, bem como habilitá-lo a buscar soluções.

Para que o ensino da bioética saia da incipiência, porém, é fundamental que as atividades pedagógicas tenham objetivos e métodos bem definidos, e que a atividade seja avaliada para saber se os objetivos pedagógicos propostos foram alcançados. Ademais, é imprescindível contar com professores capacitados, para a aplicação adequada, por exemplo, dos métodos de discussão de dilemas morais ou método de deliberação.

---

Pondera-se ainda que, para que se tenha um bom ambiente educacional, as responsabilidades e corresponsabilidades entre os sujeitos concretos precisam estar equilibradas, sendo a instituição de ensino responsável por criar melhores condições de trabalho para que o professor comprometa-se a estudar, pesquisar e desenvolver atividade de extensão. O professor, por sua vez, deve manter o compromisso de aprimorar-se para oferecer um ensino de ética ou bioética de qualidade aos estudantes, e por fim, mas não menos importante, o estudante precisa demonstrar comprometimento com o seu próprio aprendizado e ser participativo.

Como dificuldades para o desenvolvimento do estudo, aponta-se inicialmente a disponibilização de uma aula para a obtenção dos dados. A pesquisadora pediu aos professores para cederem uma aula para a coleta de dados, solicitando que agendassem o melhor dia de acordo com o seu calendário de aula. Alguns professores, categoricamente, disseram que não, causando estranheza, pois estamos em um ambiente que estimula e valoriza a pesquisa. Já outros docentes foram extremamente acolhedores.

Outra dificuldade encontrada foi em relação à devolução dos questionários. Os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa, quando abordados, responderam ao questionário 1 na sala e comprometeram-se a devolver os questionários 2 e 3 após uma semana, entretanto, o número de devoluções foi baixo. A pesquisadora foi várias vezes em sala para solicitar a devolução dos questionários. Em todas as abordagens os estudantes apresentavam-se atenciosos, simpáticos e diziam que os trariam na próxima aula. Entretanto, não traziam. Percebeu-se falta de comprometimento.

Este estudo apresenta limitações circunscritas à possibilidade que cada instrumento de coleta tem de fazer a leitura da realidade, entretanto, entende-se que o conteúdo desenvolvido nesta tese aplica-se a todos os cursos do ensino superior que se preocupam com a formação do sujeito ético.

---

## **Qual seria, então, o caminho para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior?**

A partir da literatura consultada, dos resultados obtidos e da experiência da pesquisadora na docência, elaborou-se um apontamento final de caráter propositivo para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior.

Com base na premissa de que o ser humano é constituído de moralidade, todo meio de ensino formal deve estar comprometido com o desenvolvimento moral do estudante. Cabe ao Ministério da Educação discutir, elaborar e instituir políticas de ensino para formação ética dos sujeitos. As políticas de educação devem apresentar diretrizes escolares com enfoque distintos para a formação desde a pré-escola até a pós-graduação, traçando um percurso formativo para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs.

Um ambiente educacional adequado para o desenvolvimento ético dos estudantes é aquele que promove oportunidades de aprendizado, que valoriza e integra o desenvolvimento moral nas dimensões cognitiva e afetiva e que propicie que o sujeito tenha atitude, tenha oportunidade de “ser” e não somente de “saber”.

Sprinthall (1994) considera que o desenvolvimento moral pode ser estimulado por meio de:

- a) reciprocidade ideal (*role-taking*);
- b) reflexão dirigida (*guided reflection*);
- c) equilíbrio entre ação e reflexão;
- d) continuidade (o processo educativo transcorre durante todo percurso formativo);
- e) ambiente de sala de aula desafiador, que requeira dos estudantes responsabilidade e capacidade de tomada de decisão, e ainda, forneça feedbacks continuamente.

A educação para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior necessita apresentar um modelo de ensino-aprendizagem que supere o relativismo e a doutrinação. Uma proposta de ensino-aprendizagem adequada não pode levar o estudante a acreditar que "cada um tem sua opinião, pois ética não tem resposta certa e assim cada um fica com sua verdade", ou ainda, esperar que os docentes apresentem aos estudantes respostas corretas para as questões éticas.

Desde a década de 1970, Kohlberg e seus colaboradores investiram na aplicação da teoria à prática, na tentativa de promover o amadurecimento do

---

juízo moral. Assim, M. Blatt, sob a orientação de Kohlberg, criou, em sua tese, a técnica de discussão de dilemas em grupo. Essa técnica propicia que, por meio do confronto de opiniões dos participantes, seja gerado um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de juízo moral (raciocínio e afetividade), evidenciado que o raciocínio de estágio superior é assimilado somente se causar conflito cognitivo, isto é, se for discrepante ou introduzir incerteza na decisão moral do participante (BIAGGIO, 2006).

Essa técnica exige que o professor, tenha papel de um líder, que conduza a discussão e estimule um processo “socrático”, promovendo uma dinâmica de discussão, por meio de um diálogo em que todos tenham a oportunidade de expor seus argumentos, de refletir sobre pontos conflitantes e compartilhar soluções. Esse método respeita o estudante e não cabe ao professor apresentar soluções prontas, e sim estimulá-lo a buscar caminhos (BIAGGIO, 2006).

Tal prática de ensino baseia-se na suposição de que não existem respostas simples, corretas, para os dilemas éticos, mas que há um valor em manter uma visão clara e agir em conformidade. Além disso, há um valor de respeito frente ao ponto de vista divergente. Com esse método o docente não tem como impor o que pensa, seus valores e crenças (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg preocupa-se em desenvolver os processos de discussão moral na prática, assim desenvolveu a ideia de comunidade justa. A teoria da comunidade justa enfatiza que não pode haver um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade viável, na qual todos os membros têm o sentimento de pertencimento a um grupo que é sensível às necessidades individuais. Desta forma, a escola passa ser o palco concreto de experiência democrática, onde os alunos e professores, em assembleia, decidem as normas que irão conduzir o comportamento de uma coletividade. Essa dinâmica permite uma educação moral por promover uma ligação social, o cuidado de uns com os outros. Blatt e Kohlberg (1975) relatam que os efeitos desse programa permanecem em longo prazo e que são mais marcantes quando se trabalha com pré-adolescentes (BIAGGIO, 2006).

Ao participar ativamente da comunidade democrática, os membros têm a possibilidade de chegar a consensos ao invés de regras majoritárias nas tomadas de decisão. E os alunos têm a oportunidade de praticar o que pregam, seguindo as regras determinadas nas reuniões da comunidade, levando em conta o contexto social no qual os indivíduos tomam decisões e agem (MURRAY, 2008).

---

A experiência vivenciada pelos docentes e estudantes na Escola Cluster-Cambridge High School (1974) ilustra bem a dinâmica da deliberação em assembleia e a integração de todos no processo deliberativos.

Houve um incidente em que um professor, Norman, foi levado ao comitê de disciplina, acusado de pisar e quebrar o gravador do aluno. Parece que o professor havia dito a um aluno que abaixasse o volume do gravador, várias vezes. O aluno foi sorrateiramente até a frente, por trás do professor, e de repente tocou a música em alto volume no seu ouvido. O comitê de disciplina empatizou com Norman, mas, apesar disso, achou que ele tinha reagido exageradamente. Recomendaram que Norman dividisse o custo do concerto do gravador com o aluno. A reunião começou com alguns alunos repreendendo Norman pela indignidade de um professor perder o controle emocional. Finalmente, um aluno interveio a favor de Norman: "Essa foi a primeira vez que Norman fez esse tipo de coisa, está bem. E ele admitiu que foi uma coisa fora do comum para um adulto e professor (...) Mas, ele admitiu, e está sentado aqui, como qualquer outro (...) Ele é humano como nós, e sujeito a emoções também. E ele tem sua vida lá fora, também, e tem uma vida pessoal. E pensem nisso, nessa escola todo mundo é igual etc, mas vocês esquecem que os professores também. A comunidade respondeu com grande aplauso. Norman concordou em dividir o custo do concerto e a questão foi resolvida satisfatoriamente por todos (BIAGGIO, 2006, p. 50)

Com base em Blatt e Kohlberg (1975), Lind (2006), após longo período de elaboração, propõe O Método Konstanz de Discussão de Dilemas (*The Konstanz Method of Dillema Discussion - KMDD*), fundamentado no paradigma da competência moral, definido por Kohlberg (1964, p. 425) como "a capacidade de tomar decisões e julgamentos morais (ou seja, com base em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos" e por Habermas (1990), que estende a definição de Kohlberg em sua teoria da ética comunicativa, afirmando que um verdadeiro discurso democrático deve ser livre de violência ou da força, e se restringir aos princípios éticos universais. Habermas ainda afirma que o racicínio moral implica na supressão das relações de poder que se encontram presentes de forma invisível nas comunicações e que impedem a resolução consciente de conflitos e as soluções consensuais (LIND, 2008b).

Lind (2008b) acredita que o comportamento democrático não é determinado, apenas, por competências democráticas (ou cognições), mas também por ideais e emoções democráticos (ou afeições), que constitui a teoria do duplo aspecto.

O método Konstanz de discussão de dilemas (*KMDD*) apresenta uma proposta sistematizada e sequencial de etapas que conduz o participante a reflexão e ao debate durante a discussão de um dilema moral semi-real, por aproximadamente 90 minutos, a partir da leitura de uma história fictícia (semi-real). A história descreve um personagem que vivencia um dilema moral e toma uma

---

decisão no final da história. O método é constituído por várias etapas de reflexão individual, discussão em pares e em grupo e apresentação de argumentos e contra-argumentos (LIND, 2010a).

Lind (2010b) chama a atenção para as histórias utilizadas na discussão de dilemas, pois não é qualquer história que apresenta um dilema moral. Um dilema moral educativo deve ser constituído por um dilema semi-real cuidadosamente concebido e apresentado, pois caso o dilema não desperte desconforto ou angústia no participante, não irá gerar um conflito cognitivo e o mesmo poderá acontecer se o dilema desencadear fortes emoções, com o que o processo cognitivo ficará suspenso. Portanto, é fundamental que a elaboração parta de um dilema moral educativo que possibilite certo equilíbrio ao despertar emoções nos participantes.

Após compará-lo outros métodos de discussão de dilemas, o autor conclui que o *KMDD* é mais eficaz e que o método funciona semelhante a uma vacinação, na qual o organismo é confrontado com um vírus enfraquecido, a fim de estimular a capacidade de combater o vírus real (LIND, 2008b). Por analogia, após a discussão vivencial de dilemas semi-reais, o estudante em formação terá condições de enfrentar os dilemas reais na prática profissional.

O modo de elaborar um dilema moral educativo e as etapas de execução do *KMDD* podem ser acessadas na obra de Lind, são questões não aprofundadas neste estudo.

Ao desempenhar minha atividade docente na disciplina de bioética, tive a oportunidade de aplicar o *KMDD* a um grupo de estudantes universitários e discutir um dilema semi-real no qual a protagonista da história era uma mulher casada que estava viajando e encontra um ex-namorado que a convida para ir ao seu quarto de hotel para tomar uma taça de vinho e ela aceita. A maioria dos estudantes focou a questão na traição, não aceitavam a possibilidade de que a protagonista da história não teria cometido a traição e nem eram capazes de pensar na hipótese de que um ato de traição não determina a separação de um casal, entre outras perspectivas. O grupo ficou focado no sofrimento dos filhos, com a separação dos pais em função da traição. Alguns estudantes expressaram grande emoção, identificada por meio do aumento do tom de voz, choro, fala embargada e expressão do sentimento de pesar.

Após conduzir o *KMDD*, percebi a responsabilidade do professor ao propor tal dinâmica. Percebi que é preciso selecionar cuidadosamente o tema do dilema moral, pois se ele despertar excessivamente as emoções, impede a atividade cognitiva.

---

Semelhantemente, ao propor dilemas relacionados ao morrer, como por exemplo discutir a eutanásia, em geral, os participantes não conseguem pensar na possibilidade da morte, o que impede o raciocínio.

Oliveira (2008) compreende que o *KMDD*, é um método que contribui para que o estudante articule seus próprios pensamentos e sentimentos ligados ao conflito moral e desenvolva habilidades, tais como: distinguir a qualidade dos argumentos (mesmo sendo contrários às suas opiniões), reconhecer conflitos e valores morais, diferenciar problemas de valor de problemas técnicos e utilizar o diálogo como ferramenta de resolução de conflitos.

Um aspecto desafiador na educação para a ética é o processo de avaliação dos processos educativos. Lind (2000a) resolveu essa questão ao apresentar o MJT, um instrumento que tem capacidade de aferir o impacto da intervenção educativa no desenvolvimento moral dos participantes. Desta forma, recomenda que, antes e após desenvolver o *KMDD*, seja aplicado o MJT para avaliar o impacto da intervenção educativa.

Outro método de ensino que vem ganhando espaço na área acadêmica é o método de deliberação proposto Diego Gracia, contudo, compreendemos que esse método deve ser utilizado após os estudantes terem vivenciado os métodos de discussão de dilema e, ainda, depois de terem a oportunidade de vivencia prática em sua área de formação, pois o método de deliberação proposto pelo autor está circunscrito aos conflitos éticos reais vivenciados pelos profissionais na prática clínica. Na prática, os profissionais vivenciam conflitos éticos que geram incerteza para se tomar uma decisão, nas quais seus valores morais são confrontados com os do paciente ou família. Assim, para se chegar a melhor decisão Gracia propõe um método de deliberação.

Gracia utilizou a teoria dos valores do filósofo alemão Max Scheler, assim, o método de deliberação busca analisar os problemas morais em toda sua complexidade, supõe ponderar tanto os princípios e valores implicados, como as circunstâncias e consequências existentes no caso clínico (FINKLER, 2009).

Gracia (2001) define que deliberação é um processo de ponderação dos fatores que intervém no ato frente à situação de conflito ético concreto, descrito no formato de um caso clínico, implica em uma sequência sistematizada de análise dos fatos, valores em conflito, circunstâncias e consequências em um determinado

---

contexto, a fim de buscar a solução ótima, ou seja, a decisão prudente, sendo que esse processo só é possível por meio do diálogo.

Assim, as decisões práticas não partem de um caráter universal e sim particular, sendo que o processo deliberativo parte da realidade concreta e não de princípios a priori (GRACIA, 1998).

A deliberação é um processo que tem por objetivo tomar uma decisão prudente (GRACIA, 1998, p. 42). Prudência pode ser compreendida como uma virtude intelectual que permite tomar decisões racionais, em condições de incerteza. A decisão prudente é o resultado de um processo de deliberação ponderado pelos valores morais dos agentes envolvidos. A priori, não há uma decisão certa. O processo de deliberação moral permite identificar todos, ou ao menos, o maior número de cursos de ações possíveis. Sendo considerado que a melhor decisão, é a prudente, assim cursos de ações extremas não são considerados como adequados, pois o ideal é buscar um caminho alternativo que preserve os valores morais em conflitos (GRACIA, 2001).

O diálogo permite a escuta de argumentos diferentes do seu e estar aberto para esses argumentos é fundamental para a busca da verdade, pois ninguém a tem a priori. Na perspectiva de Aristóteles, a escuta é compreendida como um processo em que o outro pode me ajudar a ser mais prudente em minha decisão, partindo do princípio de que o outro com seus valores, com suas crenças pode enriquecer meu ponto de vista e modificar minha tomada de decisão. Durante a discussão por meio de um processo denominado maiêutica (gera dúvidas e concebe nova ideia – a busca pela verdade interior do ser) os participantes podem exteriorizar aquilo que é mais sagrado para si e manejar de forma coerente e razoável, não se trata de fazer valer suas crenças sobre o outro (GRACIA, 1998).

Há de se considerar que deliberar é uma arte baseada no respeito mútuo, necessita de certo grau de humildade e modéstia intelectual, e do desejo de enriquecer a própria compreensão sobre os fatos, escutando e trocando opiniões e argumentos uns com os outros (GRACIA, 2000). Assim, nesse processo, os interlocutores (paciente, família, profissionais) apresentam uma relação de igualdade, não havendo a primazia do poder do profissional.

Em sala de aula, o método de deliberação frente a conflitos éticos vivenciados na prática clínica é uma metodologia de aprendizagem muito interessante, onde os diversos atores (estudantes) manifestam seus valores durante a discussão,

---

exercitam a capacidade de ouvir argumentos contrários aos seus e aprender a pensar em vários cursos de ação na busca de decisões prudentes.

Interessante observar que esse método de deliberação é ideal para ser implantado nos comitês de bioética clínica existentes nos hospitais, sendo possível a presença dos agentes envolvidos no conflito ético (profissional, paciente e familiares).

Percebe-se que, em todos os métodos de ensino, seja por meio de discussão de dilemas ou por meio de métodos deliberativos, o ponto nevrálgico é a capacitação docente para o sucesso das estratégias.

Ferreira e Ramos (2006) observam que nos cursos de graduação em enfermagem no Brasil, qualquer docente, de qualquer área, pode assumir a disciplina de ética ou bioética quando não se dispõe de um profissional habilitado, sendo uma das poucas disciplinas dos cursos de graduação em enfermagem para a qual não se exige um especialista na área.

Atualmente, já existem profissionais pós-graduados em bioética, mas ainda assim, não se pode garantir que eles tenham formação específica para o ensino da disciplina. Nessa área do saber, o professor precisa ter conhecimento específico e treinamento para manejar as metodologias de ensino para a formação ética.

Outro fator preocupante é que o desenvolvimento moral do próprio professor apresenta altos níveis de heteronomia e acaba por reproduzir práticas educativas autoritárias (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Logo, para a formação ética, o professor precisa abandonar a ideia da pedagogia clássica, pela qual o professor é um transmissor de conhecimento e também a ideia que predominou entre alguns partidários do construtivismo de que o educador “não deve intervir, e deve ter um papel quase contemplativo ante as produções de seus alunos” (LEITE, 1994, p. 46).

Cabe ao professor criar situações, implementar condições para que se desenrole o processo de construção do conhecimento, pois,

se entendermos o ensino como uma atuação do professor em conjunto com seus alunos, na qual ele supre as informações que estes lhe pedem, interpreta os passos e os erros que surgem, (...) então pode-se e deve-se ensinar a construir (LEITE, 1994, p. 46).

Assim, o professor tem um papel fundamental no processo educativo para que os processos de equilíbrio possam ocorrer, pois poderá guiar e orientar as construções cognitivas do estudante (LEITE, 1994).

---

O docente tem como papel ouvir atentamente e entender o raciocínio do aluno, a fim de ajudá-lo a alcançar o próximo nível de raciocínio. Isso requer um delicado equilíbrio entre deixar os alunos tomarem decisões e mostrar os limites de seu raciocínio (MURRAY, 2008).

O docente tem, ainda, que ter capacidade de liderar as discussões, de promover a interação entre os participantes, e fundamentalmente, deve conhecer o método, seu construto teórico, seus procedimentos e a condução de cada etapa, bem como, fazer somente a intervenção estritamente necessária. Para que os estudantes dominem o processo dialógico, sendo o docente um mediador do processo, considera-se imprescindível que os professores tenham treinamento específico no uso de cada método.

O método de discussão deve ser conduzido por um professor habilitado, pois ele será responsável por conduzir a discussão de forma que os participantes exercitem o respeito mútuo. Durante o debate o estudante mesmo discordando de ideias, concepções e valores, precisa exercitar o respeito pela pessoa do outro, pois nesse processo discute-se ideias e não pessoas, sendo um bom treinamento de auto percepção.

Interessante perceber que os métodos de discussão que abordam conflitos éticos são permeados pelo enfrentamento de valores morais, esses métodos não determinam, a priori, qual o valor que deve nortear a decisão, mas, sim, são um exercício de reconhecimento e de respeito pelo valor moral da pessoa. Nesse processo o professor não pode ter a intenção de transmitir valores, pois será o grupo que irá chegar até eles.

Outro componente importante para a formação do sujeito ético é perceber que a formação de valores morais depende de uma motivação interna para a ação, chamada de sentimento. Fala-se, aqui, de sentimentos morais que impulsionarão a uma ação moral, assim faz-se necessário identificar o que nos indigna, o que nos envergonha e do que nos arrependemos.

No processo educacional, despertar o sentimento de indignação é o primeiro passo.

A indignação caracteriza-se por um sentimento negativo próximo da cólera, desencadeado por um juízo negativo feito por quem a experimenta para recobrar um direito. A indignação (ou a revolta) só acontece por inclusão de exigências mútuas: só fico indignado quando desaprovo uma ação que considero ferir um bem moral que distingo em mim e como exigência ao outro enquanto um bom atrativo (uma boa pessoa). A indignação refere-se

---

essencialmente a um conteúdo moral que estaria em jogo: a justiça, assim denota a busca pela noção de igualdade (TOGNETTA e VINHA, 2009, p. 19).

O sentimento de indignação pode indicar os valores que uma pessoa tem, sente-se indignado quem considera que um direito foi violado. Assim, processos educativos implicam em fazer com que estudante experimente o sentimento de indignação, reconheça as violações dos direitos humanos e suas causas e o identifique o valor que supera esse sentimento (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Nesse contexto, estratégias pedagógicas, tais como a arte, a música, o teatro e o cinema podem despertar sentimento morais. O professor precisa descrever o objetivo da atividade, escolher a melhor estratégia, planejar sua execução e ao final avaliar se o objetivo foi alcançado. É fundamental que os sentimentos morais sejam acolhidos e que seja conduzida uma reflexão em grupo, ampliando a análise para identificar causas, motivações e saídas para a questão que causou tal sentimento.

A teoria dos valores reconhece que todo ser humano tem sua ação motivada por valores, que objetivam satisfazer interesses pessoais e coletivos, devendo esses interesses estar de certa forma equilibrados. Acredita-se que quando o sujeito valora os interesses coletivos, possa construir um ambiente saudável para viver em comunidade. Assim, processos formativos necessitam criar oportunidade de aprendizado para o reconhecimento e vivência de valores de interesse coletivo. A questão é como abordar os valores no ensino sem ser dogmático? A saída estaria em pensar em como os sujeitos se apropriam dos valores.

Puig (2007) considera que, para o que o sujeito tenha a apropriação de valores, presume-se dois aspectos diferentes: de um lado, a aquisição de valores de outro, a ativação de valores.

A aquisição é um processo de aprendizagem pelo qual se lida com os valores de uma comunidade, que inclui tanto os valores transmitidos de modo intencional ou não. Desse processo resulta um sujeito que tem boa parte dos valores presentes de sua comunidade. Ter valores significa possuir um conjunto de hábitos, de reflexão, significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, repeti-los não porque aprendeu, como um ato mecânico, mas porque tem a convicção de que deve manifestá-los. Assim, os valores são hábitos que aprendemos, tornando-se nossos, considerando a avaliação e refletindo as motivações que nos são oferecidas pela emoção e razão (PUIG, 2007, p. 110).

Como o processo educativo poderá promover oportunidade para que o sujeito adquira hábitos de reflexão? Pela participação em práticas socioculturais, por meio de práticas educativas que pretendem transmitir valores de modo intencional

---

ou não. Como, por exemplo, de forma intencional, ao participar de assembleias no ambiente educacional, ou de forma não intencional, ao participar de atividades de criação, dos ritos de entrada numa instituição, das festas sociais ou do sistema de trabalho de uma empresa. Mas, a plena aquisição de valores requer ter “convertido os hábitos de valor em algo próprio, o que só se consegue quando acrescentamos reflexão à prática”. Compreende-se por reflexão a consideração das razões e emoções que pretendem avaliar os hábitos de valor. Assim, “adquirir um valor é ter aprendido os comportamentos que ele pressupõe e ter considerado, até, aceitar como próprias às razões e motivos que dão aval àquele valor” (PUIG, 2007, p. 111).

Agora, para a ativação de valores, há de se considerar que “nem todos os valores adquiridos se manifestam sempre e no lugar adequado”. Cada sujeito tem um leque de valores à disposição, mas isso não garante que seja capaz de empregá-lo adequadamente em cada situação em particular (PUIG, 2007)

Nessa mesma perspectiva, porém com abordagem diferente, La Taille (2006, p. 57) afirma que

A maioria das pessoas experimenta o sentimento de obrigatoriedade, mas que esse às vezes não é forte o bastante para dirigir as ações e fazer com que os deveres morais sejam cumpridos. [...] Se uma pessoa age contra uma moral que ela mesma racionalmente legítima é que o autorrespeito não foi forte o bastante para impor-se sobre outros valores da autoestima.

Logo, há que se pensar que ativar os valores perpassa pelo autorrespeito e pela autoestima. A ativação de hábitos de valor obriga a identificar o que é melhor, há de se considerar o que é o mais adequado e avaliar os resultados. Em síntese, a ativação irá se dar de forma automática pela repetição de uma rotina ou impulsionada pela vontade de levar a cabo o que é correto e assumir o ônus.

Puig (2007, p.113) considera que

A ativação correta de hábitos de valor depende em boa parte de fatores pessoais. Em suma, a força para ativar de modo correto hábitos de valor depende da imagem de si mesmo que cada indivíduo forjou. Temos a força que nos dá a nossa identidade, agimos de acordo com a personagem que construímos, agimos para não nos defraudar, para manter o respeito pela pessoa que somos.

Ao reconhecer que a autoestima e o autorrespeito participam da estrutura de um valor moral, faz-se necessário estimular seu desenvolvimento. Assim, processos educativos necessitam propiciar que o sujeito valorize a si (autoestima) e ao valorizar a si próprio incida sobre valores morais (autorrespeito) (LA TAILLE, 2006).

No cenário pedagógico, podem ser propostas atividades que estimulem o estudante a entrar em contato consigo mesmo, como por exemplo, uma dinâmica

---

que provoque a reflexão sobre “Quem eu sou?” e “O que valorizo em minha história de vida?”

Schwartz (2005b) ainda considera que os valores precisam ser ativados para afetar o comportamento, o que faz pensar em como e quais estratégias pedagógicas poderá ativá-los.

1. A probabilidade de que um valor seja ativado depende, em parte, de sua acessibilidade. Assim, para que um valor seja ativado precisa estar acessível na mente do sujeito; mais acessíveis são aqueles que são mais importantes para o indivíduo. Os processos educacionais não podem ser impositivos e sim desveladores, nos quais o indivíduo reconheça valores, mesmo não os valorizando, como, por exemplo, mostrar pessoas ajudando outras pessoas em situação econômica desfavorável, expressão de solidariedade, cooperação e corresponsabilidade. Em contrapartida, quando o sujeito reage afetivamente frente a um valor, o tem como alta prioridade, pois são ativados conscientemente, não sendo preciso desvelá-los.
2. Outra questão importante é que o sujeito irá buscar um valor se acreditar que ele tem a capacidade de realizar a ação e que esta tende a produzir um resultado esperado. Assim, atividades educativas onde o estudante possa expressar valores frente a uma realidade devem ser incentivadas, como por exemplo, envolver-se em atividades de extensão comunitária e auxiliar em atividades de saúde em comunidades empobrecidas.
3. O peso que cada sujeito dá a um valor depende de suas próprias prioridades, assim, o momento que a pessoa está vivenciando influencia essa valorização. Contudo, o ambiente educativo deve promover que o sujeito saia de si e volte-se para o outro, reconhecendo além de sua necessidade a do outro. Assim, estratégias que despertem sentimentos morais são interessantes.
4. Quanto mais prioridade é dada a um valor, mais provável é que as pessoas formulem planos de ação que possam levar à expressão no comportamento. Assim, desafiar o estudante a escolher um valor de interesse coletivo, planejar uma ação e executá-la junto à comunidade local, no ambiente acadêmico ou durante o estágio, seria uma oportunidade de aprendizado.

---

Nesse sentido, Schwartz (2005a) afirma que, ao responder ao questionário de valores, o indivíduo relata as prioridades pessoais verdadeiras e não tem como priorizar ideias normativas aprovadas pelo grupo social, pois se isso fosse possível, as pesquisas evidenciariam maior importância somente para um tipo motivacional, entretanto, há um consenso entre os grupos sobre a importância de cada um dos tipos motivacionais.

Em síntese, pode-se reconhecer a proposta de Puig (2007), que indica que o processo de formação contribui para o desenvolvimento da inteligência moral. Considera que todo ser humano adapta-se e melhora sua adaptação ao meio natural e sociocultural pelo uso de ferramentas (internas e externas) que facilitam essa atividade fundamental para a vida. As ferramentas internas denominadas inteligência (ou inteligências) e as ferramentas externas, cultura. Em nossa caixa de ferramentas, há várias inteligências: espacial, afetiva, matemática, estética e a moral.

Diante de experiências de conflito moral, nos humanos colocamos em ação – de forma imediata e frequentemente inconsciente – uma série de capacidades que nos permitem atividades como valorar, questionar, compreender, contratar, tomar decisões e leva-las a termo (PUIG, 2007, p. 114).

Assim, para enfrentar os conflitos morais, o sujeito necessita desenvolver sua inteligência moral, que se refere a um conjunto de capacidades psicomorais que tornam possível a deliberação e a direção moral. O uso correto dessas capacidades faz com que o sujeito escolha valores que resultem em comportamentos valiosos no convívio social.

Puig (2007) mostra quais capacidades da inteligência moral devem ser reconhecidas e desenvolvidas e ainda destaca o valor implícito nessas capacidades, que são:

- Autoconhecimento: construir e valorar positivamente o próprio eu, conhecer a si mesmo e integrar a experiência biográfica projetando-a no futuro, desta forma, o valor implícito é a autenticidade.
- Empatia: colocar-se no lugar do outro e reconhecer seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos, tendo como valor explícito o reconhecimento dos demais.
- Julgamento moral: sensibilidade moral e capacidade de pensar em problemas morais de maneira justa e solidária, tendo como valor explícito a justiça.

- 
- Habilidades dialógicas: capacidade de intercambiar opiniões e de pensar nos pontos de vista dos outros interlocutores com interação de entrar em entendimento, tendo como valor explícito a vontade de entendimento.
  - Compreensão crítica: adquirir informação e comparar os diversos pontos de vista sobre a realidade, com a finalidade de entendê-la e comprometer-se em melhorá-la, evidenciando o valor da tomada de consciência.
  - Auto-regulação: procurar a coerência entre o julgamento moral e a ação moral, adquirir hábitos desejados e construir voluntariamente o próprio caráter moral, tendo como valores implícitos a coerência e a responsabilidade.

Por fim, reconhecer a importância do ambiente educacional, em si, como espaço concreto para que os estudantes possam vivenciar valores desejáveis na construção de uma sociedade solidária e democrática.

É mais importante que o ambiente educacional tenha uma atmosfera institucional em que os estudantes tenham oportunidade de vivenciar situações de respeito, de cooperação, de honestidade e de diálogo do que teorizar sobre esses temas. Por exemplo, a justiça, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas na experiência da relação em que regras sejam realmente necessárias e valham para todos (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Portanto, ao ensinar bioética, não basta falar para os universitários respeitarem a autonomia do paciente, terem ações justas e serem beneficentes. Eles precisam estar na relação com o outro e reconhecer se respeitam ou não a autonomia do paciente, compreender por que agiram daquela forma. Nessa perspectiva, as atividades de estágio são excelentes, pois propiciam esse cenário de aprendizado.

Tognetta e Vinha (2009, p. 39) mencionam estudos que confirmam que “o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das interações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais os indivíduos interagem”. Logo, dinâmicas pedagógicas que possibilitem que os estudantes interajam uns com os outros, em sala de aula e fora dela, por meio da cooperação e não da competição, podem auxiliar nesse processo.

Por fim, Have (2013) aponta alguns desafios que precisam ser superados para uma educação em bioética:

- 
- a) Embora a educação em bioética venha sendo realizada na maioria dos países, constitui somente 1% do currículo dos cursos de graduação.
  - b) O ensino de ética vem sendo utilizado como um antídoto, somente, quando profissionais infringem normas éticas importantes.
  - c) Há falta de professores qualificados. Para muitos professores o ensino da bioética não é o foco acadêmico primário.
  - d) Há grandes controvérsias sobre os objetivos, conteúdo, métodos, carga horária e em que momento a bioética deve ser inserida no curso.
  - e) Ausência de estudos comparativos sobre programas e métodos de ensino.
  - f) Valorização da formação ética, com incentivo à formação de docentes na área e introdução da disciplina no currículo.

Por fim, ao pensar no desenvolvimento do sujeito ético, compreende-se que a educação precisa ser transformadora, ajudar na construção das identidades profissionais e contribuir efetivamente para a formação do comportamento moral do indivíduo.

---

## REFERÊNCIAS

1. ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
2. ALMEIDA, D. V. et al. A competência moral de graduandos de enfermagem de duas instituições brasileiras. **Anais: X Congresso Brasileiro de Bioética**. Florianópolis, 2013.
3. ANJOS, M. F. A vulnerabilidade como parceira da autonomia. **Revista Brasileira de Bioética**, São Paulo, v. 2, n. 2, p.173-186, 2006.
4. \_\_\_\_\_. Sujeitos da missão ou sujeitos na missão? Conceitos que fazem diferença. **Revista Espaços**, São Paulo, v. 21/2, p. 195-208, 2013.
5. ARIÈS P. **História da morte no ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Rio de Janeiro: Alves; 1977.
6. BATAGLIA, P. U. R. et al. Testing the Segmentation Hypothesis with an Extended Version of the MJT. **29th Annual Conference**. Association for Moral Education. Jagiellonian University, Krakow, 2003. (Abstract)
7. BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p.83-91, jan./abr. 2010.
8. BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R.M. A teoria de Kolberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudo de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32., jan./abr. 2010.
9. BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M.R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: teoria e prática**. v. 14, n. 2, p. 126-140. 2012.
10. BATAGLIA, P. U. R. et al. Religiosity and moral competence - Study about the Segmentation of Moral Judgment in Brazil. **39th Conference of the Association for Moral Education**. Montreal, 2013.
11. BEIERLEIN, C. et al. Testing the discriminant validity of Schwartz' Portrait Value Questionnaire items: a replication and extension of Knoppen and Saris (2009). **Survey Research Methods**. v. 6, n. 1, p. 25-36, 2012.
12. BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
13. BRANCO, L. M. C. **O desenvolvimento da moralidade na teoria de Jean Piaget**. São Paulo: FDE; 1994. (Serie Ideias. n. 20).

- 
14. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em 16 out 2012.
  15. BRASIL. **Decreto nº 5.773**, de 9 mai. de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial, Brasília, 9 mai. 2006
  16. CARELLI, G. A geração coisa nenhuma. **Veja**, São Paulo, edição 2267, n. 18, p. 104-109, 2 mai. 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=a+gera%C3%A7%C3%A3o+coisa+nenhuma+revista+veja>>. Acesso 30/04/2014.
  17. CARVALHO, D. C. É possível definir uma geração? **Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/possivel-definir-geracao-683528.shtml>>. Acesso 30 abr. 2014.
  18. CHAUI, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2005.
  19. CHAVES, A. J. F. Bases teóricas da educação. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 50-71.
  20. CORTINA, A. **Cidadão do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.
  21. COUTO FILHO, J. C. F. et al. Ensino da bioética nos cursos de enfermagem das universidades federais brasileiras. **Revista Bioética**, Brasília. v. 21, n. 1, p. 179-185, jan./abr. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-80422013000100021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-80422013000100021&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 jun. 2013
  22. CRAIN, W. C. **Theories of development**: Kohlberg's stages of moral development. Chapter seven. Prentice-hall, 1985, p. 118-136. Disponível em: <[http://www.esociales.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/boletin\\_esoc/alfabet/KXYZ/Kohlberg%20desarrollo.pdf](http://www.esociales.fcs.ucr.ac.cr/biblioteca/boletin_esoc/alfabet/KXYZ/Kohlberg%20desarrollo.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2012.
  23. DOWNING, D; CLARK, J. **Estatística aplicada**. Tradução: Alfredo Alves de Farias. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
  24. FEITOSA, H. N. et al. Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. :5-14, jan./mar. 2013.
  25. FEITOSA, H. N., REGO, S. Moral judgment competence of medical students: a transcultural study. **Advances in Health Science Education**, v. 18, n. 5, p. 1067-1085, 2013.

- 
26. FEIXE, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, mai./ago. 2010.
  27. FERREIRA, A. P. J.; SOUZA, L. J. S.; LIMA, A. A. F. O profissional de saúde frente a distanásia: uma revisão integrativa. **Bioethikós**, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 462-469, out./dez. 2011.
  28. FERREIRA, B. J. A formação ética e cidadã: imperativo contemporâneo e campo fecundo da educação. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 3, p. 429-434, set./dez. 2009.
  29. FERREIRA, B. W. Análise de conteúdo. **Aletheia**, Canoas, n.11, p. 13-20, jan./jun. 2000.
  30. FERREIRA, H. M., RAMOS, L. H. Diretrizes curriculares para o ensino da ética na graduação em enfermagem. **Acta Paul Enferm.**, v. 19, n. 3, p. 328-31, jul./ago. 2006.
  31. FINKLER, M. **Formação ética na graduação em odontologia**: realidades e desafios. Florianópolis: UFSC, 2009. 259 F. Tese (Doutorado em Odontologia). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
  32. FORESTI, M. C. P. P. Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos**: reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 105-118.
  33. GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. ArtMed, 1998. p.13-26.
  34. GORDIJN, B. Moral improvement through ethics education (Chapter 14). In: HAVE, H. T. **Bioethics education in a global perspective**: challenges in global bioethics. Pittsburgh, Bookseries: Advances in Global Bioethics, 2013, p. p. 260-285.
  35. GRACIA, D. **La deliberación moral**. Conferencia pronunciada em Sesión Pública Y Solemne de 27 de septiembre de 1998. Academia Chilena de Medicina, Santiago, 1998.
  36. GRACIA, D. La deliberación moral: el papel de las metodologías em ética clínica. In: ALBAREZUDE, J. S.; LOPEZ, M. R. (Org.). **Jornada de debate sobre Comités Asistenciales de Ética**. Madrid: Asociación de Bioética Fundamental y Clínica, 2000, p. 21-41.
  37. GRACIA, D. La deliberación moral: el método de la ética clínica. **Med. Clin.**, Barcelona, n. 10, v. 117, p.18-23, 2001.
  38. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- 
39. HAIR JR. J. F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução: Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.
  40. HAVE, H. T. Introduction. Globalization of bioethics education (Chapter 1). **Bioethics education in a global perspective: challenges in global bioethics**. Pittsburgh, Bookseries: Advances in Global Bioethics, 2013, p. 1-30.
  41. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Relatório Síntese: Enfermagem. Brasília, 2010. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 fev. 2012.
  42. KNOPPEN, D.; SARIS, W. **Evaluation of the Portrait Values Questionnaire using SEM: a new ESS proposal**. Paper prepared for the QMSS2 seminar at Bolzano (Bozen), Italy, June 11-12, 2009, p. 1-24
  43. KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte: temas e reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.
  44. LA TAILLE, Y. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. São Paulo: FDE; 1994. (Série Ideias, n. 20).
  45. LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
  46. LA TAILLE, Y. MENIN, M. S. Introdução. In: de LA TAILLE, Y. MENIN, M. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 9-14.
  47. LACÃO, J. Discurso do Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros. In: CNECV, Educação e Formação em Bioética. **Actas do 9º Seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida**, Lisboa, 2006. (Coleção Bioética 10).
  48. LEITE, L. B. As intervenções sociais na perspectiva piagetiana. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, n. 20)
  49. LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.
  50. LIMA, A. C. T. Sobre o ensino de bioética: um desafio transdisciplinar. In: **Encontro luso-brasileiro de bioética**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2008.
  51. LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p.399-416, 2000a.
  52. LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Educational Research**, v. 10, p. 9-15, 2000b.
  53. LIND, G. **30 years of the moral judgment test: support for the cognitive-developmental theory of moral development and education**. Konstanz:

- 
- University of Konstanz, Department of Psychology, 2006. Disponível em: <[http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005\\_30\\_Years\\_of\\_MJT-Research.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2005_30_Years_of_MJT-Research.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2012.
54. LIND, G. The meaning and measurement of moral judgment competence: a dual aspect model. In: FASKO D. JR., WILLIS W. (Eds.). **Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education**. Creskill: Hampton Press; 2008a. p. 185-220.
55. LIND, G. Teaching students to speak up and to listen to others: fostering moral-democratic competencies. In: LUND, D. E.; CARR, P. R. (Eds.), **Doing democracy and social justice in education: political literacy for all students**. New York: Peter Lang Publishing, 2008b, p. 319-336.
56. LIND, G. (Editor). Seminar: **Fostering moral and democratic competencies with the Konstanz Method of Dilemma Discussion**, Konstanz, 2010a.
57. LIND, G. **Educative moral dilemmas**. Guidelines for dilemma construction for the Konstanz Method of Dilemma Discussion. Last revision: July 8th, 2010b. Disponível em: <<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/moral/formulare/english/d-dilemma-konstruktion>>. Acesso: 30 nov. 2011.
58. LIND, G. **Moral Competence Test (MCT)**. University of Konstanz: Konstanz, 2014. Disponível em: <<http://www.uni-konstanz.de/agmoral/mut/mjt-engl.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
59. MAGALHÃES, E. Da crítica à razão instrumental até a razão comunicativa (parte 1). Atualizado em 2009. Disponível em: <<http://antesquixote.blogspot.com.br/2009/10/da-crítica-razao-instrumental-ate-razao.html>>. Acesso em: 26 mar. 2012.
60. MARCHETTI, C. B. Uma análise sobre a Teoria das Gerações. **Revista InterAtividade**, Andradina, SP, v.1, n.2, p.110-121, 2º sem. 2013.
61. MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
62. MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade**. Bauru: UNESP, 2011.
63. MARTINS, L. M. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. In: PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 73-85.
64. MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na

---

enfermagem. **Texto e Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, out./dez. 2008.

65. MENDONÇA, P. R. C. **Concepções de educação moral na perspectiva de Durkheim, Piaget, Kohlberg e Puig**. Moral e Valores: Espaço dedicado a abordagem de educação moral e valores. Página de apoio as atividades docentes e de pesquisa do Prof. Paulo Roberto de Carvalho Mendonça. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/moralevalores/concepcoes-sobre-educacao-moral>>. Acesso em: 17 fev. 2012.
66. MINGUILI, M. G.; DAIBEM, A. M. L. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: PINHO, S. Z. (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008, p. 119-136.
67. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 nov. 2001, Seção 1:37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>.
68. MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 269-393, mai./ago. 2009.
69. MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
70. MURRAY, M. E. **Moral development and moral education: an overview**. Universidade de Illinois, Chicago, Grimm Sharon, 2008. Disponível em: <<http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/overview.html>>. Acesso em: 26 mar. 2012.
71. OLIVEIRA, M. S. **Desenvolvimento da competência de juízo moral e ambiente de ensino: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola Nacional de Saúde Pública, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2008.
72. PAGOTTO, M. D. S. Especificidades da docência no ensino superior. In: GRANVILLE, M. A. (Coord.) **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 209-223.
73. PASQUALI, L.; ALVES, A. R. Validação do Portraits Questionnaire - PQ de Schwartz para o Brasil. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2004.
74. PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
75. PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994. p. 83-122; 181-187.

- 
76. POLIT, D. F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização.** Tradução: Ana Thorell. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
77. PUIG, J. M. Pontuando e contrapondo. In: ARAÚJO, U. F, PUIG, J. M. ARANTES, V. A. **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007.
78. PUKA, W. **Moral development.** Internet encyclopedia of philosophy (IEP), 2004. Disponível em: <<http://www.iep.utm.edu/moraldev/>>. Acesso em: 21 mar. 2012.
79. REGO, S.; PALACIOS, M.; SCHRAMM, F. R. Ensino da bioética nos cursos de graduação em saúde. In: MARINS, J. J. N. et al. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades.** São Paulo: Hucitec, 2004. p. 165-184.
80. REGO, S.; ROSITO, M. M. B.; YAMADA, K. N. Didática, formação de professores e ensino em bioética. In: ANJOS, M. F.; SIQUEIRA, J. E. **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas.** Aparecida, SP: Ideias e Letras. Sociedade Brasileira de Bioética, 2007.
81. RENAUD, I. C. R. A formação da consciência bioética nas ciências humanas. In: CNECV, Educação e Formação em Bioética. **Actas do 9º Seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida**, Lisboa, 2006. (Coleção Bioética 10).
82. ROSA, H. D. Formação bioética no ensino superior das ciências biológicas. In: CNECV, Educação e Formação em Bioética. **Actas do 9º Seminário do Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida**, Lisboa, 2006. (Coleção Bioética 10).
83. RUIZ, Maria Jose F. **A ação educativa na práxis pedagógica: um estudo a partir de Habermas.** 2006. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.
84. SANTOS, M. C. C. **Morte encefálica na lei de transplantes de órgãos: conceito médico-forense de morte.** São Paulo: Oliveira Mendes; 1998.
85. SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
86. SAVIANI, D. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez., 1992 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 40).
87. SCHILLINGER, M.A. LIND, G. Learning environment at the University level: ORIGEM. **28th Annual Conference.** Association for Moral Education. Chicago, 2002. (Abstract).

- 
88. SCHILLINGER, M.A., LIND, Georg. **Moral Judgement Competence in Brazilian and German university students**. Annual Meeting of the American Education Research Assotiation, 2003.
  89. SCHWARTZ, S. H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, A., PORTO, J. B. (Eds.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005a, p. 21-55.
  90. SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da teoria de valores. In: TAMAYO, A., PORTO, J. B. (Eds.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005b, p. 56-95.
  91. SCHWARTZ, S. H. et al. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. **Journal Of Cross-Cultural Psychology**, n. 32, p. 519, 2001.
  92. SCHWARTZ, S. H. Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. In: JOWELL, R. et al. (Eds.). **Measuring attitudes cross-nationally**. Lessons from the European Social Survey, p. 169-203. London: Sage Publications, 2007.
  93. SCHWARTZ, S. H. **Basic values**: how they motivate and inhibit prosocial behavior. The Hebrew University of Jerusalem. To appear in a volume based on the First Herzliya Symposium on Personality and Social Psychology, 2010. Disponível em: <<http://portal.idc.ac.il/en/symposium/herzliyasympodium/documents/dcschwartz.pdf>>. Acesso 02/02/2014.
  94. SERODIO, A.; MAIA, J. A. Do humanismo à ética: concepções e práticas docentes na promoção do desenvolvimento moral do estudante de medicina. **Revista Bioética**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 281-296, 2009.
  95. SERODIO, A. **Avaliação da competência do júízo moral de estudantes de medicina**: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o Método Konstanz de Discussão de Dilemas. Tese, UNIFESP. 2013.
  96. SILVA, F. L.; SEGRE, M.; SELLI, L. Da ética profissional para a bioética. In: ANJOS, M. F.; SIQUEIRA, J. E. (Orgs.). **Bioética no Brasil**: tendências e perspectivas. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007. p. 57-68.
  97. SILVA, M. J. P. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. São Paulo: Gente; 1996.
  98. SILVA, S. A. I. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
  99. SPRINTHALL, N. A. Counseling and social role taking: promoting moral and ego development. In: REST, J. R., NARVÁEZ, D. F. (Eds.). **Moral**

---

**development in the professions: psychology and applied ethics.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Inc; 1994, p. 85-100.

100. TAMAYO, A.; Schwartz, S. H. Estrutura motivacional dos valores humanos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 329-348, 1993.
101. TAMAYO, A. Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. especial, p. 07-15, 2007.
102. TAMAYO, A.; PORTO, J. B. Validação do questionário de perfil de valores (QPV) no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 369-376, jul. set. 2009.
103. TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. M. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-45.
104. VAZ, H. C. L. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica** 1. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 33-67.

---

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Estudante,

Você está sendo convidado (a) a responder a três questionários, que integram o projeto de pesquisa intitulado “O ensino de bioética para o desenvolvimento do sujeito ético em curso de graduação em enfermagem” que tem como objetivo Identificar qual é a contribuição do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior.

Esse projeto está vinculado ao programa de doutorado do Centro Universitário São Camilo, tem como orientador o Prof. Dr. Márcio Fabri dos Anjos e pós-graduanda Adriana Aparecida de Faria Lima.

Sua participação implica em ter a disponibilidade de aproximadamente 45 min para responder ao questionário 1. Ambiente educacional, que irá identificar se o ambiente educacional estimula sua autonomia e em um segundo contato você está convidado a responderá aos questionários 2. Teste de julgamento moral e 3. Questionário de perfis de valores, esses questionários irão identificar, respectivamente, seu raciocínio moral e tipos motivacional de valores morais. Seu nome não será identificado em nenhum dos instrumentos, sendo garantido o seu anônimo. Todos os questionários tem a intenção de saber o que você pensa e como pensa, não havendo resposta certa ou errada. Portanto, escolha a resposta que você acredita.

Sua participação é voluntária, e, portanto tem a liberdade para recusar a participar desta pesquisa e de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pessoal.

Sua participação é importante para compreender sobre a contribuição do processo de ensino-aprendizagem ao desenvolvimento ético do estudante em curso de Enfermagem, sendo que o resultado da pesquisa trará benefícios indiretos à instituição pesquisada, no sentido de oferecer subsidio para estudos sobre a formação ética no curso de graduação, desta forma, o resultado poderá alavancar propostas concretas na reestruturação dos processos de ensino-aprendizagem na formação ética no ensino superior.

Caso tenha alguma dúvida com relação à pesquisa entrar em contato por meio do e-mail: [alima@saocamilo-sp.br](mailto:alima@saocamilo-sp.br) ou telefone 99821-6206 falar com Adriana. Mas se tiver dúvidas com relação à ética dessa pesquisa, contatar o Comitê de Ética

---

em Pesquisa do Centro Universitário São Camilo no e-mail [plantaocoep@saocamilo-sp.br](mailto:plantaocoep@saocamilo-sp.br) ou telefone 3465-2659.

Eu,

\_\_\_\_\_ declaro  
que minhas dúvidas foram esclarecidas pela pesquisadora e compreendi o que me  
foi explicado. Assim, consinto em participar da pesquisa assinando esse termo de  
consentimento em duas vias, recebendo a segunda via.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

---

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANO DE DISCIPLINA DO CURSO DE ENFERMAGEM**

Serão identificados os itens descritos abaixo no projeto político-pedagógico e nos planos de disciplinas do curso de enfermagem.

1. Ano em que o Projeto político-pedagógico foi atualizado
2. Carga horária total do curso
3. Carga horária teórica
4. Carga horária teórica e prática
5. Carga horária estágios
6. Objetivo do curso
7. Perfil profissional do egresso
8. Disciplinas na área das humanidades
9. Disciplinas específicas
10. Atividades que possibilitam oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, bem como cenário que evidencie a indissociabilidade entre: ensino-pesquisa e extensão.
11. Com relação a disciplina de bioética ou ética: inserida em qual semestre, carga horária, ementa, objetivo, conteúdo programático, referencial teórico, método de ensino, método de avaliação.

## ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



www.saocamilo-sp.br

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O "[REDACTED]" na condição de instituição co-participante do estudo autoriza a coleta de dados referente ao projeto de pesquisa intitulado: "O ENSINO DE BIOÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO ÉTICO EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM" de responsabilidade da pesquisadora "Adriana Aparecida de Faria Lima" que está vinculado ao Centro Universitário São Camilo-SP (Instituição Proponente), mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutado, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

[REDACTED]  
Nome do responsável institucional

*Pro-Reitor Acadêmico*  
Cargo do responsável [REDACTED]

Pró-Reitor Acadêmico

*[Handwritten Signature]*  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

DATA *01/10/12*

▷ Campus Pompeia 1  
Rua Raul Pompeia, 144  
05075-010 São Paulo SP

▷ Campus Pompeia 2  
Rua Padre Chico, 688  
05008-010 São Paulo SP

▷ Campus Ipiranga 1  
Av Nazaré, 1501  
04263-200 São Paulo SP

▷ Campus Ipiranga 2  
Rua Moreira de Godoy, 312  
04266-060 São Paulo SP

OBSERVAÇÃO: Com o objetivo de manter o anonimato da Instituição Coparticipante do estudo utilizou-se uma tarja na identificação da mesma.

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE BIOÉTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO ÉTICO EM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

**Pesquisador:** Adriana Aparecida de Faria Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08221612.7.0000.0062

**Instituição Proponente:** Centro Universitário São Camilo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 220.500

**Data da Relatoria:** 20/02/2013

#### Apresentação do Projeto:

A emenda ao projeto apresenta a seguinte proposta:

Compreende-se que o ensino formal possa contribuir significativamente no processo formativo do sujeito. No epicentro da educação estão sujeitos humanos, caracterizados pela capacidade ética. Assim, para que a escola seja um ambiente de reconstrução crítica do pensamento e da ação, faz-se necessário rever suas práticas pedagógicas, funções e atribuições dos sujeitos envolvidos (docentes, estudantes e instituição) na dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Estudos evidenciam que a disciplina de bioética ou ética está presentes nos currículos dos cursos superiores na área da saúde, principalmente na área da medicina, entretanto, poucos estudos apontam para o impacto da formação ética nos estudantes. Assim, estudar como se dá a dinâmica da formação ética no processo ensino-aprendizagem no ensino superior poderá contribuir para desvelar esse fenômeno e facilitar processos pedagógicos na construção de um sujeito ético. Tem-se por objetivo identificar qual é a contribuição do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior. O método empregado no presente estudo de Bioética procura corresponder às exigências interdisciplinares que caracterizam esta área de conhecimento. Como interfaces disciplinares assumidas no estudo do objeto em pauta se colocam particularmente recortes filosóficos de Ética e da Psicologia da Educação, na medida em que iluminam as exigências da contribuição ao desenvolvimento ético do estudante de Enfermagem em um processo de ensino-aprendizagem. Este passo se faz por meio de pesquisa bibliográfica

**Endereço:** Rua Raul Pompéia, 144  
**Bairro:** Pompéia **CEP:** 05.025-010  
**UF:** SP **Município:** SÃO PAULO  
**Telefone:** (11)3465-2669 **Fax:** (11)3465-2654 **E-mail:** secretariacoep@saocamilo-sp.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO  
SÃO CAMILO

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO  
CAMILO - UNISC



seletiva sobre teorias de Piaget e Kohlberg. A este passo se soma um estudo de caso, pelo qual se possa ganhar maior clareza a elaboração teórica em torno da contribuição do ensino-aprendizagem ao desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior. Trata-se de estudo de caso a ser realizado em duas Universidades uma pública e outra privada na cidade de São Paulo. Será analisado o projeto político-pedagógico e os planos de disciplina do curso de enfermagem e aplicado 3 questionários juntos a 50 estudantes do primeiro, quinto e oitavo semestres do curso de enfermagem. Assim, os estudantes responderão ao Questionário Ensino Superior: Ambiente Educacional; Teste de Julgamento Moral (TJMext) e Questionário de Perfis de Valores (QPV). Os dados serão analisados por meio estatístico.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Geral:**

Identificar qual é a contribuição do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito ético no ensino superior.

##### **Objetivos específicos:**

¿ Identificar se o ambiente de ensino-aprendizagem proporciona oportunidades de desenvolvimento ético ao estudante de enfermagem.

¿ Identificar se o processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento da competência de juízo moral do estudante de enfermagem.

¿ Identificar a prevalência dos tipos motivacionais de valores nos diferentes momentos da formação do estudante de enfermagem.

Os objetivos estão mais claros e podem ser respondidos por meio dos instrumentos de coleta.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O presente estudo não oferece riscos, tendo em vista que os participantes terão a liberdade, após serem esclarecidos, em escolher se querem participar ou não do estudo, sem coação. Os estudantes que estarão tendo aula com a autora não serão abordados para evitar constrangimentos. Os questionários direcionados aos estudantes são longos, entretanto, todos os participantes terão o direito de desistir de respondê-los sem nenhuma sanção. Com relação aos benefícios, esse estudo trará um benefício indireto aos participantes, pois os resultados da pesquisa serão entregues as coordenações das duas instituições participantes podendo contribuir na reformulação curricular e na revisão da condução da disciplina de ética ou bioética.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

\*Instituição Proponente: Centro Universitário São Camilo.

\*Instituição Co-Participante: [REDACTED]

\*Coleta de dados ocorrerá de fevereiro a junho de 2013.

Endereço: Rua Raul Pompéia, 144

Bairro: Pompéia

CEP: 05.025-010

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3465-2669

Fax: (11)3465-2654

E-mail: secretariacoep@saocamilo-sp.br



UNIVERSIDADE  
SÃO CAMILO

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO  
CAMILO - UNISC



\*Orçamento total do estudo será de R\$ 1.400,00 e será subsidiado pelos próprios pesquisadores. O estudo não terá patrocínio.

\*TCLE atende as exigências da Resolução CNS 196/96. Os participantes terão a liberdade, após serem esclarecidos, de escolher se querem participar ou não do estudo, sem coação. Os alunos que estarão tendo aula com a autora não serão abordados para evitar constrangimentos. Os questionários direcionados aos alunos são longos, entretanto todos os participantes terão os direitos em desistir de respondê-los sem nenhuma sanção.

Na emenda apresentada o termo foi alterado, pois a coleta de dados junto dos estudantes acontecerá em dois momentos, no primeiro momento os estudantes responderão ao questionário 1 e no segundo momento responderão aos questionários 2 e 3. Assim, a frase do 3. parágrafo necessita ficar mais clara, desta forma, faz-se necessário substituir a seguinte parágrafo " Sua participação implica em ter a disponibilidade de aproximadamente 45 min por dia para responder a ao questionário, denominado 1. Ambiente de educacional, que irá identificar se o ambiente educacional estimula sua autonomia e em outro dia dois questionários: 2. Teste de julgamento moral e 3. Questionário de perfis de valores, esses questionários iram identificar, respectivamente, seu raciocínio moral e tipos motivacional de valores morais. Seu nome não será identificado em nenhum dos instrumentos, sendo garantido o seu anônimo. Todos os questionários tem a intenção de saber o que pensa e como pensa, não havendo resposta certa ou errada. Portanto, escolha a resposta que você acredita" PARA "Sua participação implica em ter a disponibilidade de aproximadamente 45 min para responder ao questionário 1. Ambiente educacional, que irá identificar se o ambiente educacional estimula sua autonomia e em um segundo contato você está convidado a responderá aos questionários 2. Teste de julgamento moral e 3. Questionário de perfis de valores, esses questionários irão identificar, respectivamente, seu raciocínio moral e tipos motivacional de valores morais. Seu nome não será identificado em nenhum dos instrumentos, sendo garantido o seu anônimo. Todos os questionários tem a intenção de saber o que você pensa e como pensa, não havendo resposta certa ou errada. Portanto, escolha a resposta que você acredita"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

1. Folha de Rosto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos assinada pelo pesquisador e instituição proponente,
2. Formulário de encaminhamento de pesquisa devidamente preenchido,
3. Autorização da instituição co-participante assinada pelo responsável da instituição.
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atende a Resolução CNS 196/96, bem como a forma de obtenção.

Endereço: Rua Raul Pompéia,144

Bairro: Pompéia

UF: SP

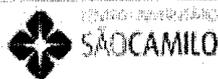
Telefone: (11)3465-2669

Município: SAO PAULO

Fax: (11)3465-2654

CEP: 05.025-010

E-mail: [secretariacoep@saocamilo-sp.br](mailto:secretariacoep@saocamilo-sp.br)



CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO  
CAMILO - UNISC



5. Instrumento de Coleta de dados apresenta coerência frente a proposta de estudo.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após avaliação da banca de qualificação do Programa de Doutorado em Bioética do Centro Universitário São Camilo, a pesquisadora realizou as adequações solicitadas. Assim, por ter ocorrido modificações no objetivo e metodologia, a pesquisadora encaminhou para avaliação deste Comitê a emenda do projeto de pesquisa.

Resumo das alterações:

-O estudo ficou direcionado à percepção do estudante, desta forma, foram retirados os questionários e TCLEs direcionados aos coordenadores e professores;

-Foi adicionado o instrumento "Questionário Ensino Superior: ambiente educacional" (ORIGIN/u1);

-Alteração do TCLE frente às alterações acima citadas. Alterar o parágrafo 3 conforme orientação.

Este comitê entende que as adequações realizadas foram positivas para o projeto de pesquisa e, assim como o projeto inicial, o projeto emendado atende aos requisitos éticos.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Apresentar após 6 meses da data de aprovação o relatório parcial ou final.

SAO PAULO, 15 de Março de 2013

---

**Assinador por:**  
**Maria Auxiliadora Cursino Ferrari**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Raul Pompéia,144  
Bairro: Pompéia CEP: 05.025-010  
UF: SP Município: SAO PAULO  
Telefone: (11)3465-2669 Fax: (11)3465-2654 E-mail: secretariacoep@saocamilo-sp.br

**OBSERVAÇÃO:** Com o objetivo de manter o anonimato da Instituição Coparticipante do estudo utilizou-se uma tarja na identificação da mesma.

(Código\_\_\_\_\_)

## ANEXO C – Questionário Ensino Superior: Ambiente Educacional

### QUESTIONÁRIO ENSINO SUPERIOR: AMBIENTE EDUCACIONAL - *ORIGIN/u*<sup>1</sup>

Nr.	Perguntas	Por favor, responda sempre nesta coluna.			
1	Qual termo cursa atualmente?	1°. ( ) 2°. ( ) 3°. ( )	4°. ( ) 5°. ( ) 6°. ( )	7°. ( ) 8°. ( )	
2	Período:	1. Matutino ( ) 2. Noturno ( )			
3	Idade:				
4	Sexo:	1. Feminino ( ) 2. Masculino ( )			
	Escolaridade:	Favor completar abaixo:			
5	Em que ano concluiu o segundo grau?	Ano de conclusão: _____			
5a	Em qual tipo de escola?	1. Pública ( ) 2. Particular ( )			
6	Frequentou outro curso superior anterior ao atual programa?	1. Sim ( ) 2. Não ( ) a. Incompleto ( ) b. Completo ( )			
6a	Qual?				
7	Você trabalha atualmente? (caso não trabalhe, vá direto à questão 12)	1. Sim ( ) 2. Não ( )			
8	Há quanto tempo?	1. até 2 anos ( ) 4. 10-15 anos ( ) 2. 3-5 anos ( ) 5. 16-20 anos ( ) 3. 6-9 anos ( ) 6. há mais de 20 anos ( )			
9	Função atual:				
	No seu trabalho, você tem a oportunidade de:	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
10	a) discutir em grupo questões importantes que impliquem em considerar diferentes pontos de vista antes de chegar a decisões?				
11	b) definir sua própria forma de trabalho para atingir os objetivos estabelecidos?				
12	Qual atividade você deseja exercer após a conclusão do curso:				
13	Participou de algum programa de intercâmbio ou residiu no exterior por mais de dois meses sem vínculo com seu atual curso de graduação?	1. Sim ( ) 2. Não ( )			
14	Participou de algum programa de intercâmbio ou residiu no exterior por mais de dois meses com vínculo com seu atual curso de graduação?	1. Sim ( ) 2. Não ( )			
15	Qual o grau de escolaridade do seu pai?	1. até o 5º ano ( ) 3. Ensino Médio ( ) 2. até o 9º ano ( ) 4. Superior ( )			
16	Qual o grau de escolaridade da sua mãe?	1. até o 5º ano ( ) 3. Ensino Médio ( ) 2. até o 9º ano ( ) 4. Superior ( )			
17p 17m	Qual a nacionalidade de seus pais?	1. Brasileiros ( ) 2. Outra (favor especificar): _____			
18	Qual a sua nacionalidade?	1. Brasileiros ( ) 2. Outra (favor especificar): _____			

<sup>1</sup> Questionnaire for assessing opportunities for role-taking and Guided reflection in the University ORIGIN/u (c) 2002 Georg Lind.& Marcia Agati. Adaptado por BATAGLIA, PUR; SHIMIZU, AM; LEPRE, RM (2012)

Esse instrumento poderá ser acessado na íntegra por meio dos autores (Prof. Lind e-mail: [georg.lind@uni-konstanz.de](mailto:georg.lind@uni-konstanz.de))

**ANEXO D - TESTE DE JUÍZO MORAL ESTENDIDO (TJM-xt)****The Moral Judgment Test (MJT)**

Edição em Português

O proprietário do copyright de todas as versões do Teste de Julgamento Moral é o autor, Dr Georg Lind. O MJT pode ser copiado livremente quando usado para pesquisa e ensino em instituições públicas. Para o uso do MJT em instituições privadas ou em projetos comerciais (programas de avaliação ou semelhantes), por favor contacte o autor. O copyright conjunto para a versão em português é com a Dra Patricia Bataglia. O MJT foi elaborado para uso em pesquisas e projetos de avaliação. Ele não foi desenhado como instrumento para diagnóstico individual ou com propósitos de seleção. O MJT foi elaborado para acessar a competência de juízo moral de sujeitos. Esta competência foi definida por Kohlberg como a capacidade de tomar decisões e julgamentos que são morais (i.e. baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais julgamentos.

**Instruções**

Você está recebendo três dilemas éticos para serem analisados: I) Dilema dos operários, II) Dilema do médico e III) Dilema do Juiz. Inicie com o dilema dos operários (I). Leia atentamente a descrição do dilema e a solução para ele apresentada. Você deve então, em primeiro lugar, julgar o comportamento dos operários. O que você acha da atitude tomada? Por favor, responda no item A, na escala de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 o quanto você concorda ou discorda com o comportamento dos operários. Em seguida, na parte B encontram-se 6 argumentos A FAVOR da atitude dos operários e na parte C, 6 argumentos CONTRA essa mesma atitude. A sua tarefa é decidir, em uma escala de -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4 o quanto você aceita ou não, cada um dos argumentos oferecidos em ambas as partes. Assim que terminar, siga as mesmas instruções para o dilema do médico que se encontra no verso e, em seguida, para o do juiz. Note que as escalas que você encontrará devem ser interpretadas da seguinte forma:

-4	Rejeito completamente
-3	
-2	
-1	
0	Indeciso ou impossível decidir
1	
2	
3	
4	Aceito completamente

Endereço do autor: Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Department of Psychology, D-78457 Konstanz, Germany. Fax: +49-7531 882899, Phone: +49-7531 882895. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. [Http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/)

© MJT 1977-2005 by G. Lind & Patricia Bataglia (1998, for the Portuguese version). <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

**OBSERVAÇÃO:** Conforme orientação do Prof. Georg Lind, não está autorizada a divulgação do Teste do Juízo Moral na íntegra. Assim, quem desejar conhecer melhor o instrumento poderá entrar em contato com o Prof. Lind pelo e-mail: [georg.lind@uni-konstanz.de](mailto:georg.lind@uni-konstanz.de).

(Código\_\_\_\_\_)

## ANEXO E - QUESTIONÁRIO DE PERFIS DE VALORES (QPV)

### Questionário de Perfis de Valores (QPV)

#### INSTRUÇÕES

Descrevemos resumidamente abaixo algumas pessoas. Leia cada descrição e avalie o quanto cada uma dessas pessoas é semelhante a você. Assinale com um "X" a opção que indica o quanto a pessoa descrita se parece com você.

	Quanto esta pessoa se parece com você?					
	Se parece muito comigo	Se parece comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece pouco comigo	Não se parece comigo	Não se parece nada comigo
1) Pensar em novas idéias e ser criativa é importante para ela. Ela gosta de fazer coisas de maneira própria e original.						
2) Ser rica é importante para ela. Ela quer ter muito dinheiro e possuir coisas caras.						
3) Ela acredita que é importante que todas as pessoas do mundo sejam tratadas com igualdade. Ela acredita que todos deveriam ter oportunidades iguais na vida.						
4) É muito importante para ela demonstrar suas habilidades. Ela quer que as pessoas admirem o que ela faz.						
5) É importante para ela viver em um ambiente seguro. Ela evita qualquer coisa que possa colocar sua segurança em perigo.						
6) Ela acha que é importante fazer várias coisas diferentes na vida. Ela sempre procura novas coisas para experimentar.						
7) Ela acredita que as pessoas deveriam fazer o que lhes é ordenado. Ela acredita que as pessoas deveriam sempre seguir as regras, mesmo quando ninguém está observando.						
8) É importante para ela ouvir as pessoas que são diferentes dela. Mesmo quando não concorda com elas, ainda quer entendê-las.						
9) Ela acha que é importante não querer mais do que se tem. Ela acredita que as pessoas deveriam estar satisfeitas com o que têm.						
10) Ela procura todas as oportunidades para se divertir. É importante para ela fazer coisas que lhe dão prazer.						

11) É importante para ela tomar suas próprias decisões sobre o que faz. Ela gosta de ser livre para planejar e escolher suas atividades.					
12) É muito importante para ela ajudar as pessoas ao seu redor. Ela quer cuidar do bem-estar delas.					
13) Ser muito bem-sucedida é importante para ela. Ela gosta de impressionar as demais pessoas.					
14) A segurança de seu país é muito importante para ela. Ela acha que o governo deve estar atento a ameaças de origem interna ou externa.					
15) Ela gosta de se arriscar. Ela está sempre procurando aventuras.					
16) É importante para ela se comportar sempre corretamente. Ela quer evitar fazer qualquer coisa que as pessoas possam achar errado.					
17) É importante para ela estar no comando e dizer aos demais o que fazer. Ela quer que as pessoas façam o que manda.					
18) É importante para ela ser fiel a seus amigos. Ela quer se dedicar às pessoas próximas de si.					
19) Ela acredita firmemente que as pessoas deveriam preservar a natureza. Cuidar do meio ambiente é importante para ela.					
20) Ser religiosa é importante para ela. Ela se esforça para seguir suas crenças religiosas.					
21) É importante para ela que as coisas estejam organizadas e limpas. Ela realmente não gosta que as coisas estejam bagunçadas.					
22) Ela acha que é importante demonstrar interesse pelas coisas. Ela gosta de ser curiosa e tentar entender todos os tipos de coisas.					
23) Ela acredita que todas as pessoas do mundo deveriam viver em harmonia. Promover a paz entre todos os grupos no mundo é importante para ela.					
24) Ela acha que é importante ser ambiciosa. Ela quer demonstrar o quanto é capaz.					
25) Ela acha que é melhor fazer as coisas de maneira tradicional. É importante para ela manter os costumes que aprendeu.					
26) Aproveitar os prazeres da vida é importante para ela. Ela gosta de se mimar.					
27) É importante para ela entender às necessidades dos outros. Ela tenta apoiar aqueles que conhece.					
28) Ela acredita que deve sempre respeitar seus pais e os mais velhos. É importante para ela ser obediente.					
29) Ela quer que todos sejam tratados de maneira justa, mesmo aqueles que não conhece. É importante para ela proteger os mais fracos na sociedade.					

30) Ela gosta de surpresas. É importante para ela ter uma vida emocionante.						
31) Ela se esforça para não ficar doente. Estar saudável é muito importante para ela.						
32) Progredir na vida é importante para ela. Ela se empenha em fazer melhor que os outros.						
33) Perdoar as pessoas que lhe fizeram mal é importante para ela. Ela tenta ver o que há de bom nelas e não ter rancor.						
34) É importante para ela ser independente. Ela gosta de contar consigo mesmo.						
35) Contar com um governo estável é importante para ela. Ela se preocupa com a preservação da ordem social.						
36) É importante para ela ser sempre educada com os outros. Ela tenta nunca incomodar ou irritar os outros.						
37) Ela realmente quer aproveitar a vida. Divertir-se é muito importante para ela.						
38) É importante para ela ser humilde e modesta. Ela tenta não chamar atenção para si.						
39) Ela sempre quer ser aquela a tomar decisões. Ela gosta de liderar.						
40) É importante para ela se adaptar e se ajustar à natureza. Ela acredita que as pessoas não deveriam modificar a natureza.						

## **Concluo essa tese com palavras de Paulo Freire ...**

### **Carta de Paulo Freire aos Professores**

**Paulo Freire**

#### **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**

*Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.*

*O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.*

*O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.*

*Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente estudar. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significaria uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me interessa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.*

*Não gostaria, assim, sequer, de dar a impressão de estar deixando absolutamente clara a questão do estudar, do ler, do observar, do reconhecer as relações entre os objetos*

para conhecê-los. Estarei tentando clarear alguns dos pontos que merecem nossa atenção na compreensão crítica desses processos.

Começemos por estudar, que envolvendo o ensinar do ensinante, envolve também de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que-fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

Assim, em nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Se, na verdade, estou estudando e estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui com relativa clareza, ganhar sua significação. Minha saída não está em memorizar porções de períodos lendo mecanicamente duas, três, quatro vezes pedaços do texto fechando os olhos e tentando repeti-las como se sua fixação puramente maquinal me desse o conhecimento de que preciso. Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha.

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação (1) que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da "leitura" de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cultura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da compreensão que caracteriza a leitura do mundo e/ou da palavra. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua compreensão do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho

---

*com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.*

*Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de generalizar que caracteriza a “experiência escolar”. Criar o jarro como o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer cultura, de fazer arte. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que-fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: “Faço cultura. Faço isto”.*

*(...)*

*Texto: extraído na íntegra do artigo “Carta de Paulo Freire aos Professores” publicado na Revista Estudos Avançados 15 (42), 2001.*