



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO



ÉTICA, DIREITO E EDUCAÇÃO:
uma abordagem interdisciplinar

WILMA ALVES SANTOS VIVAS

WILMA ALVES SANTOS VIVAS

ÉTICA, DIREITO E EDUCAÇÃO:
uma abordagem interdisciplinar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito do Recife / Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Área de concentração: Filosofia, Sociologia e Teoria Geral do Direito.

Orientador: Prof. Dr. José Luciano Góis de Oliveira.

Recife
2007

Vivas, Wilma Alves Santos

Ética, direito e educação: uma abordagem interdisciplinar / Wilma Alves Santos Vivas. – Recife : O Autor, 2007.

195 folhas : tabelas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCJ. Direito, 2008.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação moral. 2. Educação - Aspectos filosóficos. 3. Teoria Kohlberguiana - Crítica. 4. Lawrence Kohlberg - Desenvolvimento moral - Crítica e interpretação. 5. Jean Piaget - Desenvolvimento moral. 6. Direito e ética. 7. Consciência - Ética. 8. Educação humanística. 9. Educação moral - Aspectos jurídicos - Brasil. 10. Ensino jurídico - Crítica - Brasil. I. Título.

340.12
340.112

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
BSCCJ2007-021

Wilma Alves Santos Vivas

ÉTICA, DIREITO E EDUCAÇÃO - UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito do Recife / Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Pernambuco PPGD/UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora.

Área de concentração : Filosofia, Sociologia e teoria Geral do Direito

Orientador: Dr. José Luciano Gois de Oliveira

A banca examinadora composta pelos professores abaixo, sob a presidência do primeiro, submeteu o candidato à defesa, em nível de Doutorado, e o julgou nos seguintes termos:

MENÇÃO GERAL: Aprovada

Professor Dr. ARTUR STAMFORD DA SILVA (Presidente - UFPE)

Julgamento: Aprovada Assinatura: Artur Stamford da Silva

Professora Dr.^a AIDA MONTEIRO (1º Examinadora - UFPE)

Julgamento: Aprovada Assinatura: Aida Monteiro

Professor Dr. EDUARDO RAMALHO RABENHORST (2º Examinador - UFPE)

Julgamento: Aprovada Assinatura: Eduardo Ramalho Rabenhorst

Professor Dr. KARL HEINZ EFREN (3º Examinador - UNICAP)

Julgamento: Aprovada Assinatura: Karl Heinz Efren

Professor Dr. TORQUATO DA SILVA CASTRO JÚNIOR (4º Examinador - UFPE)

Julgamento: aprovada Assinatura: Torquato da Silva Castro Júnior

Recife, 28 de março de 2007.

Coordenador Prof.º Dr. Torquato da Silva de Castro Júnior

AGRADECIMENTOS

À professora Marly Geralda, pelo carinho e disposição em ajudar-me, nunca me dizendo não e ensinando-me a respeito da solidariedade, do amor à pesquisa e ao estudo. A ela, minha profunda admiração.

Ao professor Eduardo Rabenhorst, mentor inicial da pesquisa, incentivando-me ao trabalho da ética.

À Luciano Oliveira, orientador dedicado, prestativo, disponível, pessoa a quem já aprendi a admirar e amar profundamente, desde o Mestrado em Direito.

À minha família como um todo: pelo amor, dedicação, compreensão, afeto e estímulo.

À Sebastião, Lucas e Rafael, pelo constante retorno a todo o amor que lhes dediquei.

Há mais para uma pessoa do que a felicidade; a busca da verdade, assim como a busca da beleza é um objetivo tão válido para a vida de uma pessoa quanto a busca da felicidade, mesmo quando a própria felicidade é o preço a ser pago.

Lawrence Kohlberg

RESUMO

VIVAS, Wilma Alves Santos. **Ética, direito e educação**: uma abordagem interdisciplinar. 2007. 195 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas/FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

O presente trabalho de pesquisa objetivou a mensuração dos níveis de desenvolvimento moral em alunos formandos do Curso de Direito da UESC, tomando por base os estágios desenvolvidos por Lawrence Kohlberg em sua obra *Psicologia Del Desarrollo Moral* através de pesquisa de campo com a constatação dos estágios em que estão inseridos - 3 e 4 - , precedida tal pesquisa de uma outra onde analisamos acerca do enfoque dado à Ética pelos alunos e professores da mesma universidade, tecendo uma crítica ao ensino jurídico no Brasil a partir da pesquisa inicialmente efetuada. A seguir, centramos o nosso pensamento no trabalho desenvolvido por Lawrence Kohlberg, começando pelos estágios iniciais desenvolvidas por Jean Piaget considerando que Kohlberg aperfeiçoou, ou seja, deu continuidade ao estudo e às teorias já inicialmente desenvolvidas por tal autor, seguindo-se com a segunda pesquisa desenvolvida com os alunos objetivando a mensuração dos níveis de desenvolvimento moral tomando por base os estágios desenvolvidos por Kohlberg, através da coleta de dados, tabelamento e análise, para chegarmos à comprovação da nossa hipótese. Fizemos uma crítica à teoria kohlberguiana demonstrando a sua aceitabilidade no mundo científico, através do pensamento de Jürgen Habermas. Assim feito, aprofundamos o nosso trabalho com a apresentação de uma prática pedagógica voltada para a sala de aula e para o cotidiano dos acadêmicos, numa forma de demonstrarmos a possibilidade de melhoria no trato da questão moral através de práticas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ética. Direito. Educação

ABSTRACT

VIVAS, Wilma Alves Santos. **Ethic, law and education**: a approximation interdisciplinary 2007. 195 p. Doctoral Thesis (PhD of Law) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas/FDR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

The present work of search has the purpose of measure the levels of the moral development in the students that are going to graduate from UESC in law course. Based on the training developed by Lawrence Kohlberg in this work *Psicologia Del Desarrollo Moral* by search in the field in accordance with the trainees that are inserted – 3 e 4 –, preceded such search from another that we analyse about the emphasis given to ethic by the students and teachers from the same university, criticizing the juridical courses in Brazil, from the search on, we has done. Afterward we centered our thoughts in the work developed by Lawrence Kohlberg, starting in the initial trainings developed by Jean Piaget, considering that Kohlberg improved, in other words, continued doing the studies and theories already developed by such an actor. Afterward, with the second search developed with the students in order to evaluate the levels of moral development based on the trainings developed by Kohlberg through data collected, analysis in order to get the verification of our theory. Our work criticize Kohlberg theory, demonstrating its acceptability in the cientific word, throught the Jürgen Habermas troughs. Therefore we study in depth our work in a presentation of pedagogic practice, turned toward the classroom and the quotidian of the academics, so that to demonstrate the possibility of improvement about the moral through the practice to be developed in the quotidian of the students.

Keywords: Ethic. Law. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
APRESENTAÇÃO DO TEMA	16
JUSTIFICATIVAS	18
CAPÍTULO 1 – A CRISE NO ENSINO JURÍDICO	22
1.1 PESQUISA INICIAL	22
1.1.1 Primeira pesquisa – apresentação	22
1.1.2 Metodologia – sujeitos e instrumentos	25
1.1.3 A entrevista e o questionário na pesquisa qualitativa	31
1.1.4 Análise de dados	34
1.2 UMA CRÍTICA AO ENSINO JURÍDICO	69
1.2.1 O ensino superior no Brasil: uma abordagem	69
1.2.2 Momentos históricos importantes	73
1.2.3 Crítica ao ensino jurídico - contextualização	75
1.2.4 O exegetismo	77
1.2.5 A ética	80
1.2.6 Atuais diretrizes curriculares	81
CAPÍTULO 2 – DE JEAN PIAGET A LAWRENCE KOHLBERG – OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL	84
2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL EM JEAN PIAGET	84
2.1.1 Cooperação, educação moral e desenvolvimento da idéia de justiça em Jean Piaget	92
2.1.2 A noção dos estágios em Jean Piaget	96
2.1.3 Anomia	97
2.1.4 Heteronomia	97
2.1.5 Autonomia	99
CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG	100
2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL	100
2.1.1 Descrição teórica dos estágios morais em Lawrence Kohlberg	103
2.1.2 Tabela dos estágios morais segundo Lawrence Kohlberg	104
2.1.3 As perspectivas sociais dos três níveis morais	106
CAPÍTULO 4 – UMA PESQUISA SEGUNDO LAWRENCE KOHLBERG	110
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	110
4.1.1 O curso de Direito da UESC	112
4.1.2 O instrumento da pesquisa	114
4.1.3 A montagem da pesquisa	115
4.1.4 Os sujeitos da pesquisa	116
4.2 ANÁLISE DE DADOS	116
4.3 UMA CRÍTICA À TEORIA KOHLBERGUIANA	145

CAPÍTULO 5 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM – UMA SUGESTÃO À PROGRESSÃO DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG	154
5.1 PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR – BREVE ANÁLISE	176
5.1.1 A universidade	177
5.1.2 Construção de um novo fazer pedagógico	183
REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa objetiva uma análise aos postulados éticos no meio acadêmico a partir da elaboração de duas pesquisas empíricas de caráter qualitativo, a segunda tomando como suporte as pesquisas longitudinais desenvolvidas por Lawrence Kohlberg.

Ao observar a postura dos Operadores do Direito dentro da área que desenvolvem suas ações, é possível perceber a existência de desvios de conduta, culminando em fatos que certamente marcarão as suas trajetórias profissionais de máculas muitas das vezes inapagáveis.

Nesse sentido podemos citar a ocorrência de fatos que surgem no cotidiano, a maioria sequer divulgados pela mídia, mas que estão presentes nos escritórios de advocacia, nos gabinetes dos magistrados, mostrando uma realidade que foge aos padrões da moral no sentido de que uma parte dos operadores utilizam-se de instrumentos duvidosos objetivando atingir o desejado no campo profissional. Casos existem onde se efetivam cobranças indevidas em relação aos clientes; pedido de adiantamento de valores para pagamento de custas quando na verdade as ações tramitam pela assistência judiciária gratuita, e as famosas “propinas”, elemento aliciador de Oficiais de Justiça e Servidores do Estado de uma forma geral.

A mídia, por sua vez, vem trazendo à baila escândalos envolvendo autoridades do Poder Judiciário. Lastima-se, portanto, que a conduta moral demonstrada nos casos veiculados seja posta de lado, menosprezada, imperando a facilitação, o apadrinhamento, e o tão divulgado favorecimento ilícito mediante a

utilização de expedientes como o tráfico de influência amplamente utilizado pelos que se encontram no poder, usando de tal condição de forma errônea.

Urge, assim, a busca por uma peculiar reflexão a respeito de tal tema com o intuito de obter-se um melhor preparo, especificamente no que se refere à formação moral dos alunos, sendo necessário anteriormente observamos o olhar que os alunos e professores dispensam ao tema Ética.

Atualmente os Cursos de Direito vêm passando por severa crise na medida em que ocorre a prevalência do ensino jurídico de cunho ainda dogmático e engessado a velhos conceitos, não atendendo às exigências sociais e as reais necessidades e carências do cidadão em geral.

Em tal sentido, tais aspectos já foram diagnosticados por diversos estudiosos da área jurídica no sentido do estabelecimento de uma releitura acerca da educação jurídica e formação do profissional da área do Direito, buscando encontrar soluções às demandas advindas da sociedade.

Afirmando tal concepção, sustenta o Professor Paulo Luiz Neto Lôbo¹, quanto à questão do ensino jurídico, o pressuposto imediato é, em geral, o da necessidade da reforma do sistema educacional como medida saneadora em face da proliferação de cursos jurídicos ou da readaptação curricular para ajustamento de programas para atender a exigência de formação profissional ou de mercado de trabalho, considerando que a complexidade dos conflitos de interesses exige um profissional com padrão de competência que poucos cursos estão aptos a produzir, levando-se em conta o peso do exegetismo no ensino.

A partir daí, prevalece o empobrecimento do raciocínio jurídico mediante o reforço do positivismo que servirá, a partir de então, de suporte à carreira dos futuros

¹ LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). Uma cartografia dos problemas. In: _____. **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 13.

Operadores do Direito, tendo como conseqüência o distanciamento entre o Direito e a Justiça, o que releva a necessidade de um repensar, de uma releitura dos cursos jurídicos levando-se em conta também a questão curricular objetivando a formação de uma postura crítica do acadêmico, a ensejar a reformulação do sistema de ensino buscando adaptá-lo às necessidades da sociedade e aos padrões compatíveis com as exigências sociais no sentido de aquisição de uma justiça igualitária.

Tais questões – educação, ensino jurídico e moral – serão analisadas, havendo necessidade, entretanto, de chamarmos a atenção para a questão interdisciplinar, ou seja, de um olhar diversificado ao Direito, na medida em que, não esgotando os meios necessários a dar conta das respostas que surgem no âmbito social, procura-se recorrer a disciplinas diversificadas na tentativa de buscar-se uma inteireza, uma solução a tais questões, razão pela qual nos valem da interdisciplinaridade – Direito e Educação – na medida em que acreditamos que a última seja uma das vias para encontrarmos soluções para tão grave problemática que envolve o ensino jurídico.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma perspectiva e uma exigência que se coloca no âmbito de um determinado tipo de processo, possuindo estreita ligação com a procura de um equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora entre o saber especializado do cientista, do *expert* e o saber do filósofo.²

Para Pedro Demo³ uma das fontes mais evidentes da necessidade interdisciplinar encontra-se na artificialidade do olhar científico, compreendendo-se, por isso, a necessidade de trabalhar com um “objeto construído”, não com a realidade imediata.

² JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio de. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p. 197.

³ DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 2001. p. 83.

Define interdisciplinaridade como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real, buscando horizontalizar a verticalização para que a visão completa também seja profunda, e verticalizar a horizontalização para que a visão profunda também seja completa, sustentando que, seja como for, a interdisciplinaridade parte, como regra, da análise especializada, ou seja, seu objetivo é a verticalização. Assim, não se trata de tornar superficial a crítica científica, mas de garantir que a visão complexa seja suficientemente profunda para ser considerada científica.

Sustenta Pedro Demo: ⁴

A necessidade de outros saberes advém também de situações dramáticas da vida das pessoas em sociedade, onde transparece a busca de sensibilidade pela complexidade da realidade, que precisa desbordar a sistematização científica; isso se aplica também a marcas humanas muito profundas e nisto dificilmente formalizáveis, como a questão da felicidade, da ética, da esperança, etc.

Para Ivani C. Arantes Fazenda⁵ existe a necessidade de superação da dicotomia ciência/existência no trato da interdisciplinaridade, levando-nos a pensar que qualquer atividade interdisciplinar, seja ela de ensino seja de pesquisa, requer uma imersão teórica nas discussões epistemológicas mais fundamentais e atuais, uma vez que a questão da interdisciplinaridade envolve uma reflexão profunda sobre os impasses vividos pela ciência atualmente, sendo que a chamada crise das ciências tem sido proclamada por muitos, em diversas escolas de pensamentos em diferentes países, falando-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, restando a seguinte questão: *é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente*, tudo levando a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento

⁴ DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 2001. p. 78.

⁵ FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo : Papyrus, 2005. p. 14.

dessa crise do conhecimento e das ciências, sendo necessário, portanto, que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados num projeto que a contemple.

A exemplo de Pedro Demo⁶, também Ivani Fazenda⁷ e Norberto Etges⁸ sustentam acerca da necessidade da prática interdisciplinar na universidade, ponto que nos interessa, na medida em que afirmam a necessidade de superação dos malefícios notórios da compartimentalização do conhecimento, não podendo servir apenas como uma panacéia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

Afirma Norberto Etges: ⁹

A consequência mais radical do construtivismo lógico e histórico aponta para uma rearticulação total da universidade atual. Em primeiro lugar há de ser um lugar de produção de saber e esta se faz mediante a criação de redes interdisciplinares de pesquisa.

Pode-se afirmar, assim, ser a interdisciplinaridade a responsável pelo redimensionamento teórico das ciências e pela revisão dos hábitos de pesquisa, propugnando novos caminhos para o seu desenvolvimento, o que leva a concepção de um novo tipo de cientista: o interdisciplinar através de uma nova consciência e de uma nova pedagogia voltada para a melhoria das universidades que, por sua vez, passam por processo de crise institucional, sustentando Pedro Demo que a universidade atualmente acomodou-se na situação de mera espectadora, necessitando rever-se na raiz, dedicando sistemática e renovadamente à pesquisa

⁶ DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 2001. p. 95.

⁷ FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo : Papirus, 2005. p. 22.

⁸ ETGES, Norberto. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p. 51.

⁹ Ibidem, p. 81.

como sua inspiração central, forjando a competência humana moderna, com qualidade formal e política, tanto para poder ir além do mercado, quanto para promover os profissionais capazes de inovar com ética.

Exige-se, assim, uma nova análise ao fazer universitário, uma reconstrução e reestruturação dos cursos jurídicos a partir da realização de projetos interdisciplinares considerando que a maioria dos problemas, sendo o mais grave, a meu ver, a prevalência do dogmatismo, só poderão ser superados num esforço interdisciplinar e interinstitucional, levando-se em conta que a prevalência do arcaico gera uma formação marginalizada, além do isolamento social, o que gera uma ditadura epistemológica.

Observamos a necessidade, assim, de um repensar, ou seja, da efetivação de uma releitura aos projetos pedagógicos como via de inclusão do tema Ética no cotidiano dos acadêmicos dos Cursos de Direito.

Afirma Gaudêncio Frigotto:¹⁰

A necessidade do trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento não é prerrogativa apenas das ciências sociais. Todavia, nelas, sem dúvida, mostra-se mais crucial, já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica) somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática. A busca da objetividade, que significa a explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos histórico-sociais, ao afirmar o caráter relativo de todo o conhecimento, não apenas nega a tese do relativismo absoluto ou do agnosticismo, como afirma o método científico das ciências sociais.

Daí a acreditarmos que a questão interdisciplinar através de uma visão conjugada entre Direito e Educação, nos trará as balizas necessárias a uma análise crítica acerca das considerações inicialmente trazidas no presente trabalho no que pertine a uma crise relativamente aos padrões morais, estreitamente atrelada às

¹⁰ FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTASCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1995. p. 33.

dificuldades pelas quais também passa o ensino jurídico, a ensejar a proposição de reformas.

Não obstante, sabemos da lentidão na consolidação de tais reformas ante a burocracia institucional, o que implica numa constante análise a tais padrões com o intuito de que sejam reformulados, revistos e por fim consolidados, ainda que lentamente.

Afirma Paulo Luiz Neto Lôbo:¹¹

As tentativas que se fizeram, ao nível da graduação, de reformular o ensino jurídico, continuam sendo muito poucas e os seus resultados, pelos seguintes fatores, ainda dispersos. Em primeiro lugar, porque reformular os currículos jurídicos implica, sempre e necessariamente, reformular as formas institucionais de se pensar a organização da produção e da convivência social. Em segundo lugar, porque as reformas sempre sofreram a resistência não só das elites tradicionais, que sempre viram nos currículos jurídicos formas eficazes de acomodação social, como também dos mais diferentes grupos de professores pelos mais diversos motivos. Em terceiro lugar, como já assinalamos, porque elas nunca refletiram os resultados de estudos sistemáticos sobre as necessidades ou exigências de se adaptar o conhecimento jurídico ao processo de desenvolvimento, como fórmula viável para se impedir que a liberdade de intervenção social se sobreponha à intervenção de liberdade como pré-requisitos da reflexão jurídica. Há, nessa constatação, o reconhecimento de que o ensino jurídico não se pode desvincular enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida.

Nesse caminhar, afirma o Professor Tércio Sampaio Ferraz Júnior¹² que o adolescente, com 17 ou 18 anos, quando entra em uma Faculdade de Direito tem apenas noções, não importando se qualitativa e quantitativamente boas ou más de diversas ciências sociais, exatas, naturais. Mas não tem nenhuma noção do Direito, salvo por aquilo que lhe foi transmitido pelo senso comum. E começa, de pronto, estudando algumas disciplinas dogmáticas. É, por isso, incapaz de perceber

¹¹ LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). Uma cartografia dos problemas. In: _____. **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 13.

¹² FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **OAB ensino jurídico**. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996, p. 283.

onde se insere o estudo que vai realizar. Quando muito tem uma visão vaga do seu futuro profissional.

Afirma, nesse sentido, acreditar que o estudo das disciplinas mais tecnicamente operacionais (dogmáticas) fosse procedido anteriormente ao ano em que o aluno fosse submetido ao estudo de abordagens específicas do direito por ciências humanas. Não que devesse estudar sociologia, economia, filosofia ou metodologia. Mas seria importante que conhecesse a história do saber jurídico, de alguns de seus institutos fundamentais, das funções sociais do direito, das dificuldades metodológicas de estudar e ensinar o direito, a origem das divergências doutrinárias, dos papéis profissionais e do tipo de atividade por eles realizada através da discussão da ciência jurídica, do fenômeno jurídico, do exercício das atividades profissionais à luz de ciências humanas, o que demandaria formação e treinamento de professores para a especificidade do assunto, além de que as técnicas hermenêuticas são dadas – quando o são – de forma muito apressada, razão pela qual deveria o aluno ser treinado na interpretação como um dos mais importantes instrumentos de trabalho no futuro exercício profissional.

Acreditamos que a via seria, então, a educação, na medida em que existe a necessidade de um reajuste das formações escolares às exigências da sociedade, devendo-se proceder a uma revisão dos métodos, fórmula que parece não estar adstrita apenas à didática especial, mas a uma série de questões mais gerais, a exemplo do significado do papel do ensino, o significado real dos métodos, a atualização dos conhecimentos e ao caráter interdisciplinar em todos os níveis educacionais, em oposição ao fracionamento que ainda vigora principalmente nas universidades.

Assim, ocorre a necessidade de análise a tendências disciplinares através de uma atenta revisão no que diz respeito ao entrelaçamento entre as ciências humanas e as chamadas ciências naturais, ambas separadas por divisões estanques.

Do ponto de vista pedagógico - objeto de apreciação em um dos capítulos do presente trabalho -, atentamos para o fato de que a educação deverá orientar o aluno para uma redução dos entraves de ordem dogmática, possibilitando-lhe a abertura de outros caminhos a fim de possibilitar-lhes a livre transferência de ações e pensamentos, com combinações múltiplas, a ensejar a formação de um pensamento crítico, reflexivo.

Constitui-se como nossa pretensão, assim, fazermos um estudo interdisciplinar entre Ética, Educação e Direito como forma de observamos qual o olhar que os alunos e professores do Curso de Direito da UESC atribuem à Ética, como se posicionam a respeito do tema e como o tratam atualmente.

Afiguram-se tais questões, nesse primeiro momento, como aquelas que serão pontuadas ao longo do presente trabalho, percorrendo, a seguir, acerca das nossas proposições sobre o tema.

2. Apresentação do tema “Relação do Operador do Direito com a Ética”

Qual a relação do Operador do Direito – o profissional da área jurídica – com a Ética, e qual o papel que a formação profissional pode exercer na consolidação de uma inter-relação entre eles? É isto que desejamos com as pesquisas efetuadas: estabelecer uma relação entre a atuação do Operador do Direito através da análise da forma pela qual observa a Ética, e mensuração do nível

de Desenvolvimento Moral em que se encontram tomando por base os estágios morais desenvolvidos por Lawrence Kohlberg e, após, apresentarmos análise através da utilização da via pedagógica como caminho.

Interessa-nos, nesse particular, e com apoio em tais pesquisas, após detecção da visão apresentada tanto pelos alunos como pelos professores no que diz respeito ao trato das questões éticas, tecermos uma crítica ao ensino jurídico no Brasil, ou seja, das dificuldades pelas quais vem passando tal ensino atrelado à crise pela qual passam as Faculdades de Direito, analisando a posição dos nossos juristas diante de tão evidente problema, a exemplo da proliferação dos cursos de Direito, da falta de capacitação dos professores, da forma tecnicista e dogmática que imperam no pensamento jurídico etc., para, a partir de então, fazermos uma conexão entre tais problemas, estabelecendo a efetiva relação entre tais dificuldades e a questão ética, tema do nosso trabalho.

Para alcançarmos tal desiderato partimos inicialmente de uma pesquisa onde analisamos qual o olhar que o alunado e professores do Curso de Direito da UESC atribuem à Ética. A partir daí, passamos a mensurar os níveis de desenvolvimento moral em que se encontram inseridos os alunos, a partir dos estágios desenvolvidos por Lawrence Kohlberg, aplicando os dilemas apresentados por tal autor com a intenção de efetivarmos tal mensuração conforme será demonstrado no capítulo específico destinado a tal pesquisa.

Buscamos dar enfoque especial a tais pontos – justiça, ética, ensino jurídico – pelo fato de tais temas, principalmente no que se refere aos desvios de conduta, chamar tanto a atenção do público em geral, recebendo, assim, críticas ferrenhas e acirradas quando profissionais da área jurídica envolvem-se em

escândalos, esses atrelados à corrupção e a tomada de decisões contraditórias no sentido de serem consideradas “desviadas”.

Assim, constitui-se como nosso objetivo no presente trabalho aliarmos temas interdisciplinares como Ética, Educação e Direito como forma de demonstrarmos qual a visão que os estudantes e professores do Curso de Direito da UESC dispensam ao tema.

3. Justificativas

Buscamos, desta forma, os pressupostos e fundamentos da Ética especificamente no mundo jurídico, e análise a respeito do enfoque dado aos seus postulados na contemporaneidade, especialmente pelos estudantes ligados à área jurídica.

Poderíamos questionar: que valoração é atribuída à Ética atualmente? Até que ponto os alunos estão, na condição de futuros bacharéis, interessados em aprender práticas adquiridas com base em preceitos éticos? Até que ponto entendem da necessidade de transferência dos postulados éticos às suas tarefas diárias?

Acreditamos ser necessário análise minuciosa no que diz respeito à forma como os postulados éticos são tratados no âmbito educacional, com especificidade no campo do Direito.

Por tal razão é importante que esse assunto seja revisto com maior profundidade. A nosso ver, uma análise a respeito da formação acadêmica dos futuros profissionais da área jurídica merece uma melhor reflexão, uma vez que a educação se constitui como suporte para tal releitura, porquanto não podemos

dissociar os postulados de uma formação moral adequada relativamente a futuros bacharéis em Direito, da prática jurídica a ser desenvolvida.

Portanto, imprescindível uma estreita vinculação entre Educação e a Ciência do Direito, justificando-se tal consideração pelo fato de a Educação envolver, de forma abrangente e genérica, a base do alunado no âmbito das faculdades.

As universidades possuem funções tradicionais associadas à transformação do saber como a pesquisa, o ensino, a formação e a educação permanente. No caso específico das Faculdades de Direito, imagina-se que elas seriam o veículo adequado para o alcance da boa formação dos acadêmicos tanto no que se refere à formação profissionalizante quanto à formação moral, ainda que no caso específico da educação moral consideremos as limitações que envolvem o seu ensino.

Não obstante, tem-se que a preocupação dos Cursos de Direito restringem-se aos aspectos formais, teóricos e dogmáticos, propiciando poucas oportunidades para análise das questões morais. Podemos observar, nesse sentido, que esses cursos tratam de questões no mais das vezes pragmáticas e positivistas, sem qualquer preocupação com uma reflexão mais abrangente e necessária para a formação dos futuros profissionais.

Observamos, ao longo do curso, a formação de um perfil socialmente diferenciado, impondo ao alunado, já na universidade, uma postura no que se refere ao portar-se, ao vestir-se, e a forma de manifestação escrita e oral. A linguagem é rebuscada, pesada, incompreensível ao cidadão comum, observando-se sempre certa formalidade.

Entretanto, é de questionar-se se tais aspectos são de ordem sociológica, enquadrando-se o futuro bacharel em um perfil pragmático sem que, na

realidade, lhe seja repassado o cerne das questões que envolvem o próprio Direito, ou um conceito de justiça, o Direito como ciência social, e os conceitos e “pré-conceitos”, os quais precisam assimilar e conseqüentemente despir-se no sentido de tornarem-se profissionais qualificados e formadores de opiniões.

Tais posturas foram particularmente por nós observadas quando aluna do Curso de Direito, bem como, após, ao atuar como professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Como exemplo de tais posturas podemos fazer referência aos crimes praticados via Internet, da união livre entre parceiros homossexuais, aos crimes ambientais, ao tardio reconhecimento às uniões estáveis e tantos outros casos que o Direito ainda não cuidou de enfrentar.

O que interessa, entretanto, a uma sociedade, é a implementação de uma justiça célere e que atenda aos interesses de uma grande maioria de excluídos. Mas não é assim que ocorre. O que se observa, em exemplos diversos colhidos nos órgãos jurídicos, é a aplicação de um direito “injusto”, falho, calcado em bases já ultrapassadas.

A permanência desse estado de coisas decorre do fato de o acadêmico não ter recebido a formação profissional no sentido de pensar criticamente, mas de ser um simples repetidor de leis, de emendas, de arestos.

Se o aluno está envolvido nesse quadro de limitações, o professor, geralmente, constitui-se como um profissional bem sucedido – uma vez que aprovado em concursos públicos, onde cada vez um grupo mais seletivo de profissionais consegue ingressar.

Nesse desiderato e com o intuito de alcançarmos o nosso objetivo – análise aos postulados éticos dos alunos e professores e mensuração dos níveis de

desenvolvimento moral dos alunos da UESC – apresentamos questionários aos alunos, quando da primeira pesquisa, passando a apreciação de algumas questões relativas ao trato da Ética na universidade e, mediante a segunda pesquisa buscamos mensurar o nível de desenvolvimento moral em que se encontram inseridos, tomando como pressupostos os dilemas desenvolvidos por Lawrence Kohlberg – O Dilema de Heinz, o Dilema de Louise e o Dilema do Navio que Afunda – incluindo questões que demonstrassem uma idéia conceitual sobre justiça e injustiça, correção e incorreção, lealdade e traição, solidariedade e egoísmo, individualidade e coletividade.

Percebemos, pela pesquisa efetuada, a visão atual que os alunos e professores do Curso de Direito da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, atribuem atualmente ao tema Ética.

Interessa-nos então apresentar respostas às questões? O que é Moral e o que é Ética na visão dos alunos e professores do Curso de Direito da UESC e qual o nível de Desenvolvimento Moral dos alunos segundo Lawrence Kohlberg?

CAPÍTULO 1 – A CRISE NO ENSINO JURÍDICO

1.1 PESQUISA INICIAL: O OLHAR ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS E PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DA UESC ÀS QUESTÕES ÉTICAS - SUA LIGAÇÃO COM O ENSINO JURÍDICO

Interessa-nos, a partir de então, efetivarmos uma análise a respeito do ensino jurídico e a visão atual a respeito das questões éticas atribuída pelos alunos e professores do Curso de Direito da UESC, a partir do quanto ensinado no Curso de Direito.

Para comprovarmos tal afirmação fizemos inicialmente a presente pesquisa de campo que nos levou a tal resultado e, posteriormente, pesquisa complementar mensurando o nível de desenvolvimento moral dos alunos, razão pela qual nos valem do método utilizado por Lawrence Kohlberg para tal mensuração.

Nesse sentido, iniciaremos tomando como base a primeira pesquisa realizada onde demonstramos os resultados apresentados para, a partir de então, tecermos uma crítica ao ensino jurídico, com ênfase às questões morais e éticas.

1.1.1 Primeira pesquisa – apresentação

Constatar através da pesquisa empírica realizada a visão dispensada pelos alunos e professores do Curso de Direito da UESC, bem assim do conhecimento a respeito dos princípios que norteiam a Ética Profissional e a presença de concepções sobre o assunto podem levar à consciência do significado de Ética Profissional entre os professores do Curso de Direito da UESC, gerando a

possibilidade de organização de uma prática docente voltada para a formação ética dos estudantes do curso: tal se afigura como a hipótese sustentada na presente pesquisa.

Assim, possibilitar uma visão empírica relativamente aos professores do Curso de Direito da UESC quanto ao conhecimento dos Princípios da Ética e sua influência na organização de uma prática docente voltada para a formação dos estudantes, atrelada ao trato das questões éticas tanto pelos professores como pelos acadêmicos constituiu-se como objetivo da pesquisa ora apresentada.

Para obtenção dos resultados ora apresentados trabalhamos com 30 (trinta) professores do Curso de Direito da UESC envolvidos com o problema aqui investigado, pelo fato de o professor possuir maior permanência no curso, acompanhando o alunado desde o seu ingresso até o final. Tal professorado constituiu-se como sendo os sujeitos principais da pesquisa.

Os sujeitos secundários foram os alunos do mesmo curso, tomados em amostra, uma vez que necessário se fez uma avaliação no sentido de analisarmos se tal alunado possui conhecimento sobre o assunto.

Para obtenção dos resultados utilizamos inicialmente como instrumento o questionário, de sorte a analisarmos as respostas dadas por um professor de cada disciplina. Não sendo viável o trabalho desenvolvido via questionários, uma vez que encontramos dificuldades na devolução, optamos pela utilização do instrumento entrevista, considerando que numa relação direta poderíamos demonstrar a intenção da nossa pesquisa.

Para tanto e num primeiro momento efetivamos um roteiro, tendo como entrevistado um professor de cada disciplina, incluindo-se o Diretor do Curso, o Coordenador do Curso, o professor da disciplina Ética Geral e Profissional, o

professor da disciplina Filosofia, o professor da disciplina Prática Jurídica e o professor da disciplina Direito Constitucional.

Nossa opção inicial por tais escolhas justificou-se pelo fato de o Diretor do Departamento ser aquela pessoa que mais de perto lida com as dificuldades inerentes ao curso, assim também no que se refere à pessoa do Coordenador. Já o professor da disciplina Fundamentos da Ética Geral e Profissional gerou-nos interesse particular por ser o mesmo o encarregado na transmissão dos conceitos éticos que nos interessa.

No que se refere ao professor da disciplina Filosofia, acreditamos que dentro do fluxograma do curso ser a matéria que guarda maior relação de afinidade com a disciplina Ética Geral e Profissional, uma vez que se insere a Ética como ciência a ser analisada dentro de tal âmbito.

A disciplina Direito Constitucional foi também eleita pelo fato de que se insere no seu âmbito o estudo acerca dos Princípios Constitucionais, de sorte que não poderíamos desatrelar a ética aos princípios fundamentais que norteiam a vida humana, como a dignidade, aí também se observando a questão dos Direitos Fundamentais como direito à intimidade, à vida privada, à honra e à imagem, o direito à opção pela escolha da crença religiosa ou convicção política e filosófica, dentre outros.

Já a opção também pela disciplina Prática Jurídica nos levou a uma observação no sentido de avaliarmos de que forma os acadêmicos, ainda que não concluído o curso, iniciam a prática ou não das concepções éticas no dia-a-dia da vida forense.

Assim, buscamos investigar questões como: que princípios de ética profissional tais professores cultivam? Como aplicam tais concepções na sua prática

pedagógica? Quais os efeitos dessa prática na formação dos alunos? De que forma a matéria Fundamentos da Ética Geral foi vista e tratada pelo professor?

Constituíram-se tais questionamentos como os problemas centrais a serem enfrentados na pesquisa.

O universo pesquisado foi o Curso de Direito da UESC que se constitui como um dos cursos mais bem estruturados da universidade a ser trabalhada, uma vez que possui um quadro completo de professores e não existem, ao menos aparentemente, deficiências na parte material.

Efetivada a coleta, analisamos os dados colhidos com a feitura de tabelas avaliativas, seguidas de interpretação de dados com texto inerente à pesquisa.

1.1.2 A metodologia – sujeitos e instrumentos

A pesquisa efetuada é descritiva, ou seja, aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos através de variáveis; estuda fatos e fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano.

Segundo Lino Rampazzo¹³ para alguns o termo “fenômeno” indica apenas um sinônimo para o fato, podendo-se estabelecer uma distinção dizendo-se que fenômeno é o fato percebido por alguém. Os fatos acontecem na realidade, independentemente de haver ou não quem os conheça. Mas, quando existe um observador, a percepção que ele tem do fato é que se chama fenômeno. Pessoas diversas podem observar, no mesmo fato, fenômenos diferentes. Assim, por exemplo, um jovem viciado em drogas pode ser visto por um médico como um

¹³ RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 2002. p. 105.

fenômeno fisiológico, por um psicólogo como um fenômeno psicológico, por um jurista como um fenômeno jurídico.

A pesquisa descritiva procura, assim, descobrir com a precisão possível a frequência com que um fenômeno ocorre e sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Tal tipo de pesquisa desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujos registros não constam de documentos ou de publicações e, por serem coletados tais dados de seu *habitat* natural precisam ser, além de coletados, registrados ordenadamente para seu estudo.

Insere-se, pois, a nossa pesquisa, no campo da pesquisa qualitativa, ou seja, busca a última uma compreensão particular daquilo que estuda, ou seja, o foco de sua atenção é centrado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados, sendo, assim, considerada descritiva, uma vez que privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, enfim, valorizam o humano, que não pode ser reduzido a “quantidade”, a “número”, a “esquema generalizado”, conforme sustenta Rampazzo.¹⁴

Em tal sentido insere-se o pensamento de Uwe Flick:¹⁵

Aqui o objeto de estudo é fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário. Portanto, os campos de

¹⁴ RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 2002. p. 60.

¹⁵ FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre : Bookman, 2004. p. 38.

estudo não são situações artificiais em laboratório, mas as práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Aqui, em particular, situações e pessoas excepcionais são freqüentemente estudadas. Em justiça à diversidade da vida cotidiana, os métodos caracterizam-se por uma abertura para com seus objetos, garantida de diversas formas. A meta da pesquisa concentra-se menos em testar o que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente embasadas.

Para o autor a pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes. As inter-relações são descritas no contexto concreto do caso e explicadas em relação a este; considera que pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e ambientais sociais a eles relacionadas. A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida.

Trabalha, sobretudo, com textos. Métodos para a coleta de informações – como entrevistas e observações – produzem dados que são transformados em textos por gravação e transcrição. Os métodos de interpretação partem desses textos. Caminhos diferentes conduzem aos textos do centro da pesquisa e também se afastando deles. De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. A interseção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico.

Sustenta Selltitz, Wrightsman e Cook ¹⁶ que as pesquisas descritivas tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada

¹⁶ SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Organizadora da 4. ed. norte-americana Louise H. Kidder. São Paulo : E.P.U., 2001. p. 52.

população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Propõem ainda estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação dos seus habitantes, o índice de criminalidade etc, **incluindo-se nesse grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.** (grifei)

Para o autor algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.

As pesquisas sociais tanto pelos seus objetivos, tanto pelos procedimentos que envolvem são muito diferentes entre si, o que torna impossível apresentar um esquema que indique todos os passos do processo de pesquisa. Entretanto, os autores inseridos nesse contexto a exemplo de Franz Vítor Rudio,

Sellitz Cook, Pedro Demo etc. são unânimes em afirmar que todo processo de pesquisa social envolve planejamento, coleta de dados, análise e interpretação e redação, sendo que cada uma dessas grandes etapas pode ser subdividida em outras mais específicas, dando origem aos mais diversos esquemas.

Afirma Sellitz que até o momento não foi possível definir um modelo que apresente, de forma absolutamente precisa e sistemática, os passos a serem observados no processo de pesquisa, **uma vez que não há uma teoria suficientemente abrangente para tal, o que faz com que os diversos autores procedam a determinação e ao encadeamento das fases da pesquisa com certa arbitrariedade.** (grifo nosso)

Entretanto, apresenta o esquema a seguir transcrito compreendendo nove etapas:¹⁷

- a) formulação do problema;
- b) construção de hipóteses ou determinação dos objetivos;
- c) estabelecimento do plano de pesquisa;
- d) operacionalização dos conceitos e variáveis;
- e) seleção da amostra;
- f) elaboração dos instrumentos de coleta de dados;
- g) coleta de dados;
- h) análise e interpretação dos resultados;
- i) redação do relatório.

A sucessão dessas fases nem sempre é rigorosamente observada, podendo ocorrer que algumas delas não apareçam em muitas pesquisas. Contudo, esse encadeamento de fases parece ser o mais lógico, afirma Sellitz.

¹⁷ SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Organizadora da 4. ed. norte-americana Louise H. Kidder. São Paulo : E.P.U., 2001. p. 50.

Assim, antes de se deparar com os dados empíricos pela primeira vez, uma certa compreensão do processo de pesquisa – como linear ou encadeado – é transformada em um plano de pesquisa, formulando-se a questão da pesquisa para, então, procurar-se uma resposta para o problema do acesso ao campo e aos indivíduos que estão sendo estudados.

Assim, os dados verbais são coletados em entrevistas semi-estruturadas e, a seguir, transformados em textos através de sua documentação e transcrição, com interpretação orientada ou para a codificação e categorização ou para análise de estruturas seqüenciais do texto.

Como avaliar, a partir daí, a **confiabilidade da pesquisa descritiva/explicativa?** (grifo nosso)

Para Uwe Flick tal atrela-se a **qualidade do registro e da documentação dos dados** como base central para avaliação da confiabilidade destes e das interpretações subseqüentes, tendo como ponto de partida as notas de campo nos quais os pesquisadores documentam suas observações, de forma que a fim de ampliar a confiabilidade desses dados, sugere **uma padronização mais ou menos geral das anotações.** (grifo nosso)

Assim, a idéia que subjaz é a de que a aplicação de notas convencionadas aumenta a comparabilidade das perspectivas que conduzem aos dados correspondentes, possibilitando a reinterpretação e a avaliação por diferentes analistas. Quanto aos dados da entrevista, é possível aumentar a confiabilidade **através da checagem das guias de entrevista ou das questões gerativas da entrevista.** De um modo geral, a discussão acerca da confiabilidade na pesquisa qualitativa pode ser resumida à necessidade de explanação sob dois aspectos. Primeiramente, é preciso explicar a gênese dos dados de forma a possibilitar uma

verificação, por um lado, daquilo que for o enunciado do sujeito, e por outro, de onde começa a interpretação do pesquisador. Em segundo lugar, os procedimentos no campo ou na entrevista, bem como aqueles em relação ao texto, precisam ser explicitados no treinamento e na checagem para que se amplie a comparabilidade entre a conduta de diferentes entrevistadores ou observadores. Por fim, a confiabilidade de todo o processo será incrementada através de sua documentação.¹⁸ (grifo nosso)

1.1.3 A entrevista e o questionário na pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa tem como pressuposto uma entrevista narrativa ou um questionário, tendo como de partida do pesquisador o conhecimento teórico extraído da literatura, devendo, a partir de então, desenvolver hipóteses que são testadas sobre condições empíricas, sendo os objetos empíricos da pesquisa, a exemplo de pessoas reais como modelos, passando a testar relações gerais supostas na forma de hipóteses, objetivando a garantia de representatividade dos dados e das descobertas através de amostras aleatórias das pessoas estudadas.

Inicia-se tal processo – de campo – com a formulação de entrevistas ou questionários, cuja construção relativamente às questões a serem respondidas devem levar em conta os objetivos a serem esclarecidos, o que os contatos com o campo irão revelar, havendo a possibilidade de utilização de questões abertas, podendo ser respondidas com base no conhecimento que o pesquisado possui, **além da possibilidade de serem feitas perguntas controladas pela teoria estudada e direcionada para as hipóteses, voltadas para a natureza científica**

¹⁸ FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre : Bookman, 2004. p. 232.

do tópico, ou baseadas nas pressuposições teóricas do pesquisador, conforme afirma Flick.¹⁹ (grifo nosso)

Na pesquisa presente trabalhamos o tema Ética, com respostas efetivadas no sentido de análise ao olhar atribuído ao tema no Curso de Direito da UESC, entendendo acerca da possibilidade de utilização de uma definição subjetiva através da formulação de questões abertas como elemento à entrevista semi-estruturada conforme afirmam Rudio e Flick.

Para a coleta de dados nos levantamentos empreendidos na pesquisa utilizamos os instrumentos da entrevista e do questionário, de sorte que as entrevistas foram aplicadas a 30 (trinta) professores num universo de 42 (quarenta e dois).

Ressalto que os questionários foram entregues aos professores no mês de março de 2003, sendo que no início do mês de julho somente 05 (cinco) nos foram devolvidos, apesar de contatarmos freqüentemente com os pesquisados. Percebendo que não retornariam, optamos pela transformação dos questionários em entrevistas com perguntas básicas e simples acerca de ética profissional e seu papel na prática docente. Assim, aplicamos pessoalmente as entrevistas aos professores, levando-as a cabo.

Na elaboração das entrevistas tomamos por base, inicialmente, a necessidade de questionarmos o professorado a respeito do que entendia por ética, o conceito utilizado, se achava o tema ultrapassado, qual o conceito de ética profissional que adota e o porquê da adoção do conceito. Assim agimos por acreditar que tais perguntas nos dariam um direcionamento no que diz respeito a

¹⁹ FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre : Bookman, 2004. p. 96.

formação ética do próprio professor, assim como, dentro de um contexto mais abrangente, quais as concepções de ética que possuíam.

Questionamos, ainda, se o tema foi tratado durante a sua graduação, assim como quais os princípios éticos que norteiam a sua prática docente, além de questionarmos acerca do estabelecimento da relação professor/aluno a respeito do tema, acreditando que tais enfoques nos dariam uma visão do tema estudado, uma vez que retrataria a formação ética do docente.

No que diz respeito aos questionários aplicados aos alunos (35 alunos), efetuamos 13 (treze) questões acrescidas de uma **questão problema** sendo que, dentro desse espectro, efetivamos questionamentos acerca do tema ética, ética profissional, qual a concepção de ética apreendida a partir do curso, se houve interesse a respeito do tema, em que matéria tal tema foi abordado e em caso positivo de que forma, e se ocorreu interesse por parte dos alunos.

Já no que diz respeito a questão problema, criamos uma situação objetivando aquilatar a avaliação positiva ou negativa de ética profissional a partir da questão dada, sendo que os 36 (trinta e seis) questionários foram respondidos e devolvidos sendo, em seguida, submetidos a análise dos dados coletados.

Relativamente à questão problema, tomamos por base na sua efetivação a possibilidade de efetivação de questões abertas na pesquisa qualitativa, considerando ainda a possibilidade de combinação de narrativas e questões tendo como objetivo focalizar a opinião do entrevistado em relação ao problema em torno do qual a entrevista se centraliza, possibilitando a inclusão de diferentes tipos de questões, bem assim ao entrevistado responder emitindo opiniões próprias, posição sustentada por Lino Rampazzo, Uwe Flick e Franz Vítor Rudio.²⁰

²⁰ FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre : Bookman, 2004. p. 95, 114.

1.1.4 Análise dos dados

Retomando o problema da pesquisa, buscamos elucidar a seguinte questão: que concepções de Ética Profissional são cultivadas pelos professores do Curso de Direito da UESC e qual a relação entre as citadas concepções e a organização de uma prática docente voltada para a formação Ética dos estudantes do Curso de Direito? A partir daí desdobramos as perguntas a partir da distribuição das variáveis, como se segue.

VARIÁVEL DEPENDENTE – FORMAÇÃO ÉTICA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE DIREITO DA UESC

Necessário, para chegarmos ao resultado pretendido, fôssemos a campo coletar os dados essenciais.

Neste sentido, a nossa pretensão inicial foi analisar a variável dependente, qual seja, a importância dispensada ao tema ética pelos estudantes do Curso de Direito da UESC.

Buscando encontrar os dados que acreditávamos essenciais ao deslinde da pesquisa empírica levada a cabo, aplicamos questionários contendo treze perguntas e uma questão problema a ser analisada e respondida, de forma que condensados os dados em tabelas ilustrativas, passamos a transcrição dos dados coletados.

As tabelas avaliativas foram lançadas no corpo do trabalho tomando por base a ordem de perguntas lançadas tanto nos questionários como nas entrevistas.

Perguntados os alunos sobre suas concepções de ética obtivemos dos dados constantes na tabela 1.

Tabela 01 - Concepções de ética entre os estudantes

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Pessoa que age de acordo com a consciência	03	08
Estar de acordo com os padrões morais de determinado lugar	11	30
Buscar sempre o bem e conhecer os problemas da ética	01	03
Juízo de valor pautado no equilíbrio, probidade e moralidade	05	13
Estado com a intenção de preservar a convivência social	05	13
Comportamento correto no dia-a-dia	02	06
Ciência que estuda a moral e o comportamento social	05	13
Fundamento filosófico do agir com racionalidade	04	11
Conjunto de condutas compatíveis com um código	01	03
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados, portanto, acerca das concepções éticas que possuíam, 30% (trinta por cento) dos alunos responderam que ter ética é estar de acordo com os padrões morais de determinado lugar; 13% dos alunos afirmaram ser a ética uma ciência que estuda a moral e o comportamento social; 13% que é o juízo de valor pautado no equilíbrio, probidade e moralidade; 13% estado com a intenção de preservar a convivência social; 11% que é o fundamento filosófico do agir com racionalidade; 8% pessoa que age de acordo com a consciência; 6% comportamento correto no dia a dia; 3% buscar sempre o bem e conhecer os problemas da ética e 3% conjunto de condutas compatíveis com um código.

Por tratarmos do tema ética, necessário uma idéia conceitual a respeito do tema.

Relativamente aos temas moral e ética, Paul Ricoeur²¹ afirma a necessidade de efetivar-se uma distinção entre moral e ética, considerando que na etimologia ou no uso das palavras nada impõe seja efetivada tal distinção.

Considerando a origem dos termos, moral originou-se do latim *mores*, enquanto o termo ética teve sua origem no grego, sendo que ambas remetem à idéia de costume (*ethos*, *morus*) podendo-se, entretanto, discernir um aspecto estabelecendo-se o que seja considerado bom ou sobre o que se impõe como obrigatório. Ricoeur²² admite que, apenas por convenção reservou o termo “ética” para a intenção de uma vida realizada sob o signo das ações estimadas boas, e o termo moral para o lado obrigatório, marcado por normas, obrigações, interdições caracterizadas ao mesmo tempo por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrição.

Salienta:²³

Pode-se facilmente reconhecer na distinção entre intenção da vida boa e obediência às normas a oposição entre duas heranças: a herança aristotélica, na qual a ética é caracterizada por sua perspectiva teleológica (de *télos*, significando fim); e uma herança kantiana, na qual a moral é definida pelo caráter de obrigação da norma, portanto por um ponto de vista deontológico (deontológico significando precisamente “dever”).

Batista Mondin²⁴ não faz distinção entre os termos ética e moral, afirmando que ambos dizem respeito ao estudo da atividade humana com relação ao seu fim último que é a realização plena da humanidade. Para o autor o problema ético toma dois aspectos principais: um relativo ao fundamento e ao valor dos códigos, dos princípios, das normas, das convicções morais; o outro diz respeito às

²¹ RICOEUR, Paul. **Em torno ao político**. São Paulo : Loyola, 1995. p. 161.

²² RICOEUR, loc. cit.

²³ RICOEUR, loc. cit.

²⁴ MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. Trad. J. Renard. 2. ed. São Paulo : Paulinas, 1982. p. 91.

condições que possibilitam a ação moral em absoluto; o critério daquilo que é moral ou imoral para o homem; o fim último da vida humana e os meios mais aptos para atingi-lo.

Yves de La Taille²⁵ faz citação a Comte-Sponville acerca da utilização das palavras ética e moral, assim afirmando:

Jogando com as palavras moral e ética, Comte-Sponville explica essa velha/nova perspectiva: “entendo por moral tudo o que fazemos por dever (como em Kant), ou seja, submetendo-nos a uma norma vivida como coação ou mandamento; e entendo por ética tudo o que fazemos por desejo ou por amor (como Spinoza), ou seja, a forma espontânea, sem nenhuma coação outra que aquela da adaptação ao real. A moral ordena; a ética aconselha. A moral responde à pergunta: “o que devo fazer?; A ética à pergunta: como devo viver?”

Nicola Abagnano²⁶ afirma ser a ética a ciência da conduta, existindo duas concepções fundamentais da ética enquanto ciência. A primeira que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto os meios quanto os fins da natureza do homem; a segunda que a considera como ciência do *móvel* da conduta humana e procura determinar tal *móvel* com vistas a disciplinar tal conduta. Já a moral teria, em primeiro lugar, os dois significados correspondentes aos do substantivo moral; primeiro atinente a doutrina ética; segundo atinente a conduta e, portanto, suscetível de avaliação, especialmente de avaliação positiva, ou seja, coisas positivamente valoráveis, consideradas boas.

Afirma-se, nesse desiderato, e tomando como base a corrente empirista, que a palavra ética significa costume e por tal razão foi definida, segundo José Ferrater Mora²⁷ como a *doutrina dos costumes*.

²⁵ LA TAILLE, Yves de. **Vergonha**: ferida moral. Petrópolis : Vozes, 2002. p. 30.

²⁶ ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 2000. p. 380.

²⁷ MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1998. p. 245.

Não obstante e tomando como fundamento a visão aristotélica, o termo Ética foi tomado, inicialmente, num sentido “adjetivo”, referindo-se a uma ação, a uma qualidade, a uma virtude ou a um modo de ser. Assim, as “virtudes éticas”, para Aristóteles, são aquelas que se desenvolvem na prática e que estão orientadas para a consecução de um fim, e estão atreladas a uma ordem na vida do Estado, ou seja, possuem ligação estreita com a justiça, a amizade, o valor etc., possuindo origem direta nos costumes.

Posteriormente e considerando a evolução no sentido do vocábulo, o sentido de ética passou a identificar-se com o sentido de moral, chegando a ética a significar a ciência que se ocuparia dos objetos morais em todas as suas formas, ou seja, a Filosofia Moral, resultando difícil o estabelecimento de uma separação rigorosa entre os sistemas morais que seria, então, o objeto próprio da ética como conjunto de normas e atitudes de caráter moral predominantes numa determinada sociedade ou em determinado momento histórico.

Segundo Ferrater Mora²⁸, e objetivando por fim a tal problemática, os historiadores da ética limitaram o seu estudo às idéias de caráter moral que possuem base filosófica, ou seja, que em vez de se darem simplesmente como supostas, são examinadas em seus fundamentos. Por tal razão foi somente em Aristóteles que a história da ética pode ser considerada formal, em que pese entre os pré-socráticos já existirem reflexões de caráter ético vinculadas às normas sociais então vigentes.

Aristóteles pode ser considerado, pois, o fundador da Ética como disciplina filosófica, assim como formulou a maior parte dos problemas dos quais ocuparam-se os filósofos morais. Com efeito, questionou a relação entre as normas

²⁸ MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1998. p. 246.

e os bens; a relação entre a ética individual e a social; a classificação das virtudes; a relação entre a vida teórica e a vida prática. Pode-se ressaltar, também, os ensinamentos de Sócrates e de Platão, considerando que foi Sócrates o fundador de uma reflexão ética autônoma, dada a postura com que lidava com a ética na Grécia antiga.

Buscou-se também descobrir um fundamento da ética na natureza, nascendo daí correntes éticas denominadas de naturalistas, baseando-se em dois aspectos: o de considerar a ética como a ética dos bens, ou seja, de estabelecer uma hierarquia de bens concretos desejados pelo homem e pelos quais mede-se a moralidade de seus atos; num outro aspecto, pretendeu-se buscar a tranquilidade de ânimo fundada no desprezo às convenções (Cínicos) e, segundo os Epicuristas no prazer moderado baseado no equilíbrio entre as paixões e sua satisfação.

Com o nascimento do Cristianismo modificaram-se muitas das idéias éticas anteriores, uma vez que os pensadores cristãos absorveram o ético no religioso, com uma propensão para a edificação de uma ética que mais tarde denominaram de heterônoma ou teônoma, fundamentada em Deus e nos princípios da moral, de forma que à medida que o pensamento grego foi acolhido pelo pensamento cristão, certos fundamentos resultaram comuns a ambos, a exemplo da clássica equiparação entre o bom e o verdadeiro.

Com o Renascimento fortes correntes neo-estóicas foram divulgadas durante os séculos XV a XVII, abrangendo filósofos como Descartes e Spinoza, com a ocorrência de mudanças nas normas estabelecidas nas relações entre as pessoas e as nações, o que gerou profundas modificações nas relações éticas. Iniciou-se, então, a implementação de vários sistemas apoiando-se nas noções tradicionais,

ocorrendo mudanças nas reflexões ético-filosóficas a exemplo da Teoria do Egoísmo sustentada por Hobbes e o realismo Político de Maquiavel.

No decorrer dos séculos ocorreram fatores determinantes na formação da origem das idéias morais, a exemplo da idéia de que assim ocorria dada às faculdades inatas do homem, especificamente no que diz respeito ao seu caráter intelectual e emotivo; ainda uma idéia de moral baseada no senso comum, ou mesmo no papel desempenhado pela sociedade ou, por fim, numa crença ou dogmática ou religiosa.

Sustenta Wilhelmus Godefridus Hermans²⁹ que para chegarmos a uma idéia clara sobre Ética precisamos remontar às primeiras indicações que encontramos nos grandes pensadores da humanidade a respeito do assunto, constituindo-se o problema central da Ética ou o problema central da Filosofia Ética como dupla tarefa: da metaética, ou seja, a análise do sentido, do significado e da natureza dessa vivência ética, normativa da ação, do pensamento e da linguagem humana; da ética normativa, isto, é, a avaliação dessa vivência, apresentando e apreciando critérios para justificar regras e julgamentos daquilo que é moralmente certo ou errado, bom ou mau, existindo uma conexão entre as duas concepções cuja discussão remonta aos séculos de conhecimento filosófico, de sorte que na ética normativa há a divisão principal entre deontologistas, teleologistas e axiologistas.

Os deontologistas baseiam tudo no conceito de obrigação, aquilo que é obrigatório, que é lei. Os teleologistas fundamentam tudo sobre a finalidade, sobre o destino do ser humano. Os axiologistas sobre o valor em si, o que é bom ou ruim em si.

²⁹ HERMANS, Wilhelmus Godefridus. *Ética* : ensaio sociofilosófico. Brasília : OAB, 2004. p. 20.

Para Godefridus Hermans junto com essas opiniões diferentes a respeito do estudo lógico dos julgamentos éticos e os critérios para justificá-los, os filósofos procuraram analisar o conceito da eticidade ou moralidade em si, no sentido de contraste entre moral e não moral, mais do que imoral, de sorte que para ser ético devem existir algumas condições formais e materiais, constituindo-se como condição formal que os atos éticos, bem assim os julgamentos e regras éticas e morais têm que ser prescritíveis, universais, de importância superior acima de qualquer coisa ou autoridade.

A condição material é que os atos, julgamentos e regras precisam promover a plenitude e o bem estar das pessoas e da sociedade, sendo que tanto para os deontologistas como para os teologistas e axiologistas a ênfase é para as duas condições – formal e material -, sendo que os antigos também consideravam a ética ou moralidade como um complexo de regras e mandamentos necessários para alcançar a felicidade e o bem estar.

Hermann afirma que a visão deontologista é encontrada nos dez mandamentos e em Kant no seu imperativo categórico, sendo a moralidade vista primeiramente como disciplina e até repressão das tendências naturais humanas.

Já a visão teleológica encontrada em Aristóteles e nos Utilitaristas, a exemplo de David Hume, um escocês cético do século XVIII, a moralidade ou ética é vista primeiramente como algo desenvolvendo ou completando as tendências humanas, sendo que Platão combinou as duas visões da mesma maneira como faz o Novo Testamento, uma vez que algumas regras são de absoluta obrigatoriedade mesmo que levem ao desastre ou à perda da vida, assim como a obediência leva à felicidade e ao bem estar futuro.

Surge, então, a questão dos valores, especificamente para os axiologistas, a exemplo de Kant.

É de considerar-se, nessa evolução, a profunda modificação implementada por tal filósofo que, por sua vez, rejeitou a ética baseada no bem, fundamentando uma ética formal, autônoma e impregnada de rigorismo, influenciando sobremaneira muitas das teorias anteriormente estabelecidas.

Em Nietzsche ocorreram mudanças revolucionárias nas concepções éticas, com a introdução de uma inversão completa nos valores já estabelecidos. Todas estas questões leva-nos ao questionamento no sentido de que teoria deve ser aceita. Certo que desde Kant as teorias vem sendo classificadas em formais e materiais, embora nenhum sistema ético seja absolutamente formal ou material. Preponderam, entretanto, os elementos formais sustentados por Kant, e ante o fato de as teorias anteriores basearem-se em categorias das coisas consideradas “boas”, ou seja, materiais, diferenciou-se a ética kantiana do restante das filosofias morais.

Evidenciado breve histórico a respeito da evolução da ética através das teorias aceitas ao longo da história, assim como uma tentativa do estabelecimento de uma conceituação entre ética e moral, a despeito de considerarmos a existência de um dissenso entre os filósofos quando conceituam os dois termos, quais sejam, ética e moral, continuamos a análise dos dados coletados.

Percebemos, então, que a pesquisa empírica demonstrou que entre os alunos pesquisados não ocorreu distinção entre Ética e Moral, sendo a concepção ao termo aquilatada da mesma forma pelo alunado, estando inseridas tais respostas, portanto, no âmbito da cientificidade, senão vejamos:

Ética é a pessoa que age de acordo com a sua consciência, respeitando os limites impostos pela sociedade;

Ética é estar de acordo com os padrões morais de determinado lugar;

Ética é um juízo de valor pautado no equilíbrio, probidade e moralidade no exercício da cidadania e vida profissional;

Ética é ciência que estuda a moral; é ciência do comportamento social;

Ética é o estado humano-individual-coletivo com intenção de preservar a convivência entre os homens;

Ética é o comportamento correto para as situações do dia-a-dia;

Ética é o conjunto de condutas compatíveis com um código, com uma profissão;

Ética é o fundamento filosófico através do qual o ser humano age dentro da racionalidade, com retidão e justiça;

Ética é o conjunto de normas de comportamento desenvolvido entre os membros da sociedade, objetivando a convivência;

Ética é agir de acordo com a consciência;

Ética é a essência transcendental do ser humano que se cultiva ao longo da vida;

Ética é respeito aos valores e compromissos;

Ética é respeitar o direito dos outros, é pautar-se no socialmente correto;

Ética é possuir retidão de princípios comprometidos com a dignidade humana;

Ética é o que é correto.

Assim e tomando por base as respostas apontadas pelos alunos através dos questionários que lhes foram apresentados, observa-se que possuem

noções sobre ética, perpassando entre conceitos de moral e de ética sem, entretanto, resultar o estabelecimento do que seja ético e do que seja moral. Atrelaram a ética às correntes teleológica e naturalista, associando ética ao bom e ao bem, assim como a incluindo, intuitivamente, na origem da palavra que, por sua vez, possui co-relação com os usos e costumes.

Observamos também a expressão do pensamento kantiano, uma vez que 11% associaram a concepção de ética ao agir com racionalidade, em que pese o não estabelecimento de co-relação entre qualquer filósofo.

Notamos, assim, que a concepção que os alunos possuem acerca do tema ética constituiu-se também tomando por base elementos da história de vida, uma vez que surgiram expressões como: *necessidade de convivência entre os homens; formação adquirida no âmbito familiar; comportamento correto no dia-a-dia; regras morais que regem uma sociedade; essência do ser humano que se cultiva desde os primeiros anos de vida; respeito ao direito do outro, etc.*

Questionados a respeito da concepção que possuíam sobre ética profissional, obtivemos como respostas os dados transcritos na tabela nº 02.

Tabela 02 - Concepção de ética profissional a partir do curso

ÉTICA PROFISSIONAL	N	%
Agir de acordo com os princípios basilares da profissão	01	03
Prestar serviços à sociedade	02	05
Agir segundo princípios gerais de conduta	05	13
Ser imparcial	01	03
Exercício do universo teórico assimilado no curso	08	21
Exercício contínuo de determinada profissão	12	32
Idéia de experimentação do ofício por meios técnicos	04	11
Experiência	01	03
Não responderam	03	09
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos pelas respostas dadas que os alunos possuem uma noção sobre ética profissional, atrelando-a ao exercício de uma profissão, sendo que 9% dos entrevistados não responderam ao questionamento. Observamos, desta forma, que a maioria dos pesquisados, qual seja, o equivalente a 32% atrelaram a ética profissional ao exercício contínuo de determinada profissão.

Observamos ainda que 21% responderam que seria a ética profissional o exercício do universo teórico a ser assimilado no curso; 13% a um agir segundo princípios gerais de conduta; 11% responderam que seria uma idéia de experimentação do ofício por meios técnicos; 5% afirmaram que seria uma prestação de serviços à sociedade; 3% afirmaram da necessidade de ser imparcial; 3% atrelaram a ética à experiência e mais 3% acreditou acerca da necessidade de um agir de acordo com os princípios basilares da profissão.

Vamos observar que possuem os alunos uma noção a respeito de ética profissional.

Questão de nosso interesse foi aquilatar, a partir das respostas dos entrevistados, acerca das informações obtidas a respeito do tema ética a partir do curso de Direito, obtendo os seguintes resultados.

Tabela 03 - Informações acerca da ética a partir do curso de direito

ÉTICA A PARTIR DO CURSO	N	%
Ética é agir de acordo com as regras institucionais	05	14
Desenvolver virtudes (temperança/coragem/simplicidade)	03	08
O curso frustrou expectativas. Nada tratou sobre ética	09	24
O docente não possuía senso ético	02	06
Deveria influenciar mais o aluno	01	03
Existência de vários contornos para o conceito	06	16
Ética é padrão razoável de conduta	01	03
Que vence o mais forte	03	08
Não responderam	07	18
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos alunos (24%) afirmou que o curso frustrou as suas expectativas, uma vez que nada tratou sobre ética. Assim, tem-se que do universo pesquisado, 18% dos pesquisados não responderam a questão. Ainda 3% afirmaram que o docente deveria influenciar mais o aluno; 6% que o docente não possuía senso ético; 8% que vence o mais forte; 14% que ética é agir de acordo com as regras institucionais; 8% desenvolver virtudes; 16% existência de vários contornos para o conceito; 3% padrão razoável de conduta.

Questionados se o tema foi tratado durante o curso de Direito da UESC, assim responderam:

Tabela 04 - O assunto foi tratado durante o curso

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
SIM	35	94
NÃO	01	03
NÃO RESPONDERAM	01	03
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

94% dos alunos afirmaram que sim e 3% afirmaram que não, sendo que 3% não responderam à pergunta formulada.

Questionados sobre as disciplinas que trataram do tema Ética, assim responderam:

Tabela 05 - Disciplinas que trataram de ética

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Fundamentos da Ética, superficialmente, desvirtuada.	26	71
Sociologia	02	05
Introdução ao Direito	01	03
Medicina Legal	02	05
Direito Penal	02	05
Direito Comercial	01	03
A faculdade não se preocupa mais com isso	01	03
Não responderam	03	05
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Ressaltamos que entre os pesquisados (71%) afirmaram que o tema ética foi tratado na matéria Fundamentos da Ética Geral e Profissional, ainda que superficialmente, com alegações de que o professor não comparecia; 5% Sociologia; 3% Introdução ao Direito; 5% Medicina Legal; 5 % Direito Penal; 3% Direito Comercial; 3% que a faculdade não se preocupa mais com isso; 5% não responderam.

Tabela 06 – Interesse do aluno sobre o tema

OPINIÃO DOS ALUNOS	N	%
Não houve interesse	07	18
Pouco interesse	07	18
Possuía interesse anterior	01	03
Sim, interessou-se pelo tema	15	40
Sim, embora o professor não contribuísse	01	03
Somos programados a repetir códigos	01	03
O curso não estimula o tema	02	06
Não responderam	03	09
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que 40% dos alunos afirmaram que se interessaram pelo tema e que 18% demonstraram desinteresse. Nesse contexto, percebe-se que 6% afirmaram que o curso não estimulou o tema e que 3% afirmaram que são estimulados a repetirem códigos. Ainda 18% pouco interesse; 3% possuía interesse anterior; 3% sim, embora o professor não contribuísse; e 9% não responderam.

Questionados a respeito do interesse dos outros alunos pelo tema, afirmaram os pesquisados:

Tabela 07 - Interesse dos outros alunos sobre o tema

OPINIÃO DOS ALUNOS	N	%
Houve interesse	15	41
Alguns se interessaram	05	14
Interesse mínimo	04	10
Interesse aquém da expectativa	02	05
Sim, houve interesse, mas pouco resultado	07	19
Interesse regular	01	03
Não responderam	03	08
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que 41% dos pesquisados disseram que os outros alunos interessaram-se pelo tema; 14% alguns se interessaram; 10% interesse mínimo; 5% interesse aquém da expectativa; 19 que sim, houve interesse, mas pouco resultado; 3% interesse regular e 8% não responderam.

Questionados acerca do conceito de ética profissional utilizado no curso, responderam os pesquisados:

Tabela 08 - Conceito de ética profissional utilizado no curso

OPINIÃO DOS ALUNOS	N	%
A ética varia espaço-temporalmente	03	08
A ética como atividade propicia a captação da essência das coisas	01	03
Conjunto de diretrizes voltadas ao mister profissional	01	03
Ética é aplicação da moral	04	10
Ética é proceder de forma justa, para alcançar a felicidade	01	03
Conjunto de regras de comportamento	02	05
Os conceitos variam segundo os filósofos	01	03
O conceito não foi trabalhado	06	16
Não considero o conceito importante	01	03
Conceitos religiosos	01	03
Não lembro	09	24
Não responderam	07	19
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito ao conceito de ética profissional utilizado 24% dos pesquisados afirmaram que não se lembram do conceito; nesse contexto, 19% não

responderam; 16% expressaram que o conceito não foi trabalhado e 10% que ética seria a aplicação da moral; 8% ética varia espaço-temporalmente; 3% ética como atividade propicia a capacidade da essência das coisas; 3% conjunto de diretrizes voltadas ao mister profissional; 3% que ética é proceder de forma justa, para alcançar a felicidade; 5% conjunto de regras de comportamento; 3% que os conceitos variam segundo os filósofos; 3% que não consideram o conceito importante e 3% conceitos religiosos.

Tabela 09 - Concepções de ética tratadas pelos professores durante o curso

CONCEITO APREENDIDO	N	%
Com aulas expositivas	01	03
De forma deficiente. O professor não ajudou muito	06	17
Em uma perspectiva histórica	02	05
Bem	01	03
Superficialmente	08	21
Não lembro	02	05
O tema careceu de maior discussão	01	03
Com base no Código de Ética da OAB	01	03
Mal	01	03
Foi abordado na seara cristã	02	05
Em forma de debates	04	10
Erroneamente. Falava-se de tudo menos de ética	01	03
De forma ingênua. Talvez até hipócrita	01	03
Em histórias contadas pelo professor e relacionadas ao exercício da magistratura	01	03
Péssimo	01	03
Não responderam	04	10
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente à questão de como o tema ética foi abordado durante a disciplina, 21% expressou que o tema foi tratado superficialmente; 3% com aulas expositivas; 17% de forma deficiente, o professor não ajudou muito; 5% em uma perspectiva histórica; 3% bem; 5% não lembro; 3% que o tema careceu de maior discussão; 3% com base no Código de Ética da OAB; 3% mal; 5% abordado na

seara cristã; 10% em forma de debates; 3% erroneamente, falava-se de tudo menos de ética; 3% de forma ingênua, talvez até hipócrita; 3% em histórias contadas pelo professor e relacionadas ao exercício da magistratura; 3% péssimo; 10% não responderam.

Em análise aos dados coletados a respeito da concepção de ética apreendida, assim responderam:

Tabela 10 - Concepção de ética apreendida

CONCEPÇÃO APREENDIDA	N	%
Ética é agir de acordo com as regras institucionais	10	28
Durante o curso, nenhuma	12	34
A existência de várias concepções	02	06
Que ética diz respeito a lei do mais forte	01	03
Lisura e honestidade profissional	01	03
Concepção frustrante. Não existe ética entre os operadores	04	12
Não responderam	05	14
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que a maioria dos entrevistados, ou seja, 34% afirmaram que durante o curso, nenhuma; 28% ser agir de acordo com as regras institucionais; 6% a existência de várias concepções; 3% que ética diz respeito a lei do mais forte; 3% lisura e honestidade profissional; 12% concepção frustrante; 14% não responderam.

Tabela 11 - Concepção de ética profissional apreendida durante o curso

CONCEPÇÃO APREENDIDA	N	%
Agir de acordo com os princípios da profissão	01	03
Prestar serviços à sociedade	02	05
Estar de acordo com os ditames profissionais	05	13
Ser imparcial	01	03
Exercício do universo teórico	08	21
Exercício contínuo de uma profissão	14	37
Realizar um ofício pela técnica	03	09
Significa experiência	01	03
Não responderam	02	06
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar na tabela nº 11 as seguintes respostas dadas ao questionamento acerca da concepção de ética profissional apreendida durante o curso: 3% agir de acordo com princípios da profissão; 5% prestar serviços à sociedade; 13% estar de acordo com os ditames profissionais; 3% ser imparcial; 21% exercício do universo teórico; 37% exercício contínuo de uma profissão; 9% realizar um ofício pela técnica; 3% que significa experiência; 6% não responderam.

Questionados se o tema ética já havia sido abordado no currículo escolar, responderam:

Tabela 12 – Abordagem no currículo escolar

ABORDAGEM ANTERIOR DE ÉTICA	N	%
Não	17	47
Sim, superficialmente	05	13
No 2º grau na matéria Sociologia	01	03
Sim	08	21
Sim, na matéria Filosofia no 2º grau	01	03
Sim, já no curso de Direito	04	10
Não responderam	01	03
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos a respeito de abordagem curricular anteriormente á ética 47% responderam que não tiveram; 13% que sim, superficialmente; 3% que no

segundo grau, na disciplina Sociologia; 21% que sim; 3% que sim na matéria Filosofia no 2º grau; 10% que sim, já no curso de Direito e 3% não responderam.

Colocada a seguinte questão problema:

Analise a questão problema abaixo tomando por base os princípios legais (igualdade, razoabilidade, cidadania, dignidade da pessoa humana e soberania) e princípios éticos (conduta ilibada, dignidade e decoro profissional, coleguismo, diligência, confiança, fidelidade, lealdade e verdade, discricionariedade, reserva, correção e independência profissional).

Maurício foi nomeado Juiz de Direito da Comarca de Chorrochó e, lá chegando, encontrou grande receptividade por parte de toda a sociedade, inclusive do prefeito local que o recepcionou com casa mobiliada, carro especial com motorista, título de sócio do melhor clube recreativo da cidade e convite para participar do mais importante Clube de Serviços da pequena cidade. Maurício aceitou todas as benesses e após quatro meses no exercício do cargo o Ministério Público ingressa com Ação Popular contra a Prefeitura Municipal por desvio das verbas relativas à Educação. Maurício, então, acolhe a Ação Popular e condena a prefeitura e, via de consequência, o Sr. Prefeito, irressignado, retira-lhe todas as benesses, deixando-o sem local para morar. Maurício, desalentado, pede remoção da comarca e ingressa com ação pessoal contra o município. Na sua opinião, agiu acertadamente o juiz? Por que?

Tabela 13 - Questão problema

ABORDAGEM ANTERIOR DE ÉTICA	N	%
Resposta a – juiz errado – avaliação ética positiva	25	67
Resposta b – juiz correto – avaliação ética negativa	07	21
Não responderam	05	12
TOTAL	37	100

Fonte: Dados da pesquisa

Analizadas as respostas dadas à questão problema concluímos, no que diz respeito ao recebimento de benesses pelo magistrado, uma avaliação positiva, ou seja, o juiz estaria errado quando da aceitação de benesses. Observamos que 67% dos pesquisados afirmaram que o juiz agiu erroneamente,

ensejando uma avaliação ética positiva; 21% que o juiz agiu corretamente – avaliação ética negativa -; 12% não responderam.

Concluimos, assim, e com base na pesquisa empírica efetuada, que os alunos do Curso de Direito da UESC construíram concepções sobre ética e ética profissional durante o Curso de Direito da UESC.

Relativamente ao tema, teceremos alguns comentários a respeito da necessidade de observância a ética.

Chamamos a atenção para recente notícia divulgada pela mídia em relação à corrupção instalada no âmbito dos três poderes no Estado de Rondônia, incluindo inclusive o Presidente do Tribunal de Justiça. Observamos, nesse passo, como a notícia veiculada choca a ³⁰opinião pública, mormente quando se encontram envolvidas autoridades ligadas à justiça.

Questiona-se: será que o escândalo da máfia das ambulâncias, o denominado “Esquema das Sanguessugas”, com investigação de um em cada cinco deputados, é visto pela população em geral com a mesma crítica atribuída aos chefes do Poder Judiciário?

Observamos que existe uma aceitação tácita, uma permissividade à corrupção quando ela instala-se em outro poder que não o Judiciário. Quando a mídia mostra que a corrupção instala-se em tal poder – o Judiciário – existe uma grita maior da sociedade, por entender atrelado a tal o dever de punição, de coibir que situações como a apresentada, ou seja, a da Máfia das Sanguessugas sejam cessados, e punidos os culpados.

³⁰ REVISTA VEJA. São Paulo, Abril, ano 39, n 35, 2006.

Em tal sentido, existe o questionamento: se o próprio Poder Judiciário encontra-se sob suspeita, se “tingido” de obscuridade, corrupção e lama, a quem competirá o comando, o direcionamento, a aplicação da punição?

Compete, então, ao próprio Poder Judiciário e órgãos a ele inerentes, cuidar de dar uma resposta à sociedade, combatendo conjuntamente com instituições como a Polícia Federal, o Ministério Público, as polícias Civil e Militar o crime organizado, a corrupção, os desvios de verbas públicas etc., competindo ainda às instituições escolares a conquista de novos meios pedagógicos a uma inserção abalizada do tema como objeto de interação professor/aluno em sala de aula.

VARIÁVEL INDEPENDENTE 1 – CONCEPÇÕES DE ÉTICA PROFISSIONAL ENTRE OS PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO DA UESC

Objetivando a percepção da visão que os professores do Curso de Direito atribuem à Ética, fomos a campo coletar dados em tal sentido, com a apresentação de questionários contendo questionamentos a respeito do tema e buscando, também, dar suporte à variável independente 1, ou seja, a concepção de Ética Profissional existente entre os pesquisados.

Perguntados sobre as concepções de Ética que cultivavam na sua vida cotidiana e profissional, estas foram as respostas colhidas dos professores:

Tabela 01 - Concepções de ética entre os professores

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Visão moral sem tendência religiosa e humanitária	01	10
Ramo do conhecimento que estuda a conduta humana	02	20
Ciência moral que trata dos costumes e deveres do homem	02	20
Liame entre o ser e a conduta social	01	10
Ramo da Filosofia que estuda as normas do comportamento humano	02	20
Exercício de valores positivos para realização do bem	01	10
Juízo que se faz sobre o comportamento do indivíduo ou coletividade	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Ao questionamento obtivemos o seguinte resultado: 10% ser a visão moral sem tendência religiosa ou humanitária; 20% ramo do conhecimento que estuda a conduta humana; 20% ciência moral que trata dos costumes e deveres do homem; 10% liame entre o ser e a conduta social; 20% ramo da filosofia que estuda as normas de comportamento humano; 10% exercício de valores positivos para realização do bem; 10% juízo que se faz sobre o comportamento do indivíduo ou coletividade.

Para avaliar o conceito de ética utilizado pelos professores, foi apresentada a seguinte questão: Que conceito de ética utiliza?

Tabela 02 – Conceito de ética utilizado

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Não causar prejuízo a outrem, pautado na felicidade e na virtude	01	10
Observando o comportamento virtuoso do homem relativo à moral	02	10
Ética segundo a maneira de ser, de viver	02	20
O fornecido pela Igreja Católica Romana	01	10
O evangélico	01	10
Respeito à moral e aos costumes, ao sexo, cor, opção religiosa, idade	02	20
Temor a Deus	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Ao questionamento, assim responderam os pesquisados: 10% não causar prejuízo à outrem, com conceito pautado na felicidade e na virtude; 10% observando o comportamento virtuoso do homem relativo à moral; 20% segundo a maneira de ser, de viver; 10% o fornecido pela Igreja Católica Romana; 10% o evangélico; 20% respeito à moral e aos costumes, ao sexo, cor, opção religiosa e idade e 10% temor à Deus.

Questionados a respeito da possibilidade de acreditarem ser o tema ultrapassado, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 03 – Se acham o tema ultrapassado

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Tema atual e necessário. Ensinar Ética é pautar a vida nela	02	20
Nunca foi, não é e jamais será	01	10
Não, é uma preocupação da humanidade	04	40
Sim e não. Depende da abordagem	01	10
De forma alguma. É necessário à formação dos novos profissionais	01	10
Não	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Afirmaram os entrevistados em sua grande maioria (40%) que não acham o tema ultrapassado, constituindo-se mesmo como uma preocupação da humanidade, seguindo-se de 20% (vinte por cento) que acreditam ser o tema atual e necessário aduzindo que *ensinar ética é pautar a vida nela*.

Nesse contexto, 10% responderam que a ética jamais será um tema ultrapassado; 10% afirmaram ainda que não consideram o tema ultrapassado; 10% que sim e não, dependendo da abordagem; 10% de forma alguma, sendo necessário à formação de novos profissionais e 10% não.

Também com a pretensão de avaliarmos o conceito de ética profissional utilizado pelos professores, foi-lhes apresentada a seguinte questão:

Qual o conceito de ética profissional adotado? Para tal questão obtivemos as seguintes respostas contidas na tabela 4.

Tabela 04 – Conceito de ética profissional adotado

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Estatuto da OAB e respeito aos necessitados	02	20
Todo aluno cresce na direção de sua mente (capacidade)	01	10
Limitação do comportamento profissional dentro dos padrões	01	10
Princípios éticos como respeito outros e aos ditames da lei e da justiça	01	10
Agir de tal forma que a ação seja paradigma universal	01	10
Aplicação à moral, ao bom e ao correto, (generosidade e prudência)	04	40
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Pelas respostas dadas vamos observar

À questão, assim responderam: 20% Estatuto da OAB e respeito aos necessitados; 10% que todo aluno cresce na direção de sua mente (capacidade); 10% limitação do comportamento profissional dentro dos padrões estabelecidos; 10% princípios éticos como respeito aos outros e aos ditames da lei e da justiça; 10% agir de forma tal que a ação seja paradigma universal; 40% aplicação à moral ao bom e ao correto – generosidade e prudência.

Questionados o motivo pelo qual se utilizaram de tal conceito junto o alunado, assim responderam:

Tabela 05 – Porque utiliza tal conceito

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Fazem parte do cotidiano e do processo educacional	01	10
Porque a ética profissional tem fundamentos particularizados	02	20
Porque o discurso não pode divergir do comportamento	01	10
Porque sempre busca atender as pessoas que a solicitam	01	10
Porque é o que equilibra e permite a convivência social	02	20
Por ser justo	01	10
Porque existe limitações na conduta humana pelas regras sociais	01	10
Porque todos poderão chegar onde chegou, dependendo do esforço	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

20% dos entrevistados afirmaram: *porquê a ética profissional tem fundamentos particularizados*. 20% afirmaram: *porquê é o que o equilibra e permite a convivência social, no sentido de que a ética equilibra o homem*; 10% afirmaram *que utilizou o conceito descrito na questão anterior porque o discurso não pode divergir do comportamento*; ainda 10% disse que sempre busca atender as pessoas que a solicitam; 10% por ser o conceito utilizado justo; 10% *porquê existem limitações na conduta humana pelas regras sociais*; e 10% afirmando que todos poderão chegar onde o entrevistado chegou, dependendo do esforço.

Perguntados se consideram a ética profissional um tema atual responderam com os dados reunidos na tabela 6:

Tabela 06 – Ética profissional como um tema atual

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Sim, porque a sociedade não pode viver sem tais regras	01	40
Sim, operadores que não pautam sua conduta na ética	02	20
Sim, porque precisamos confiar mais nas pessoas	01	10
Sim, porque sem ela o profissional fica sem “um norte”	01	10
Sim, as pessoas falam muito sobre ética, mas praticam pouco	01	10
Sim, para o aperfeiçoamento dos novos profissionais	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

40% dos entrevistados responderam que o tema é atual porque a sociedade não pode viver sem tais regras; 20% afirmaram que existem operadores que não pautam sua conduta na ética; 10% afirmaram que precisamos confiar mais nas pessoas; 10% asseveraram que sem a ética o profissional fica “sem um norte”; 10% que as pessoas falam muito sobre ética, mas praticam pouco e 10% acreditou atual o tema porque necessário ao aperfeiçoamento dos novos profissionais.

Conforme respostas sobre o que entendem sobre um comportamento profissionalmente ético, responderam conforme consta no conteúdo da tabela 7:

Tabela 07 – Comportamento profissionalmente ético

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
O pautado na coragem, na justiça e na moderação	01	10
O que conjugue a deontologia com a deciolgia nas atividades	01	10
Comportamento ilibado, que prima pela dignidade e decoro	01	10
É ser bom, honesto, ágil, disponível, ter senso humano, eficácia e tratar dos problemas alheios como se fossem seus	01	10
Permite uma convivência social	01	10
Pautado no respeito e é fiel às normas deontológicas da profissão	01	10
Ser coerente consigo mesmo	01	10
Agir com presteza, cumprir os seus deveres com educação, dentro da lei e do Direito e com lisura	01	10
Fundamentado no contexto das normas éticas comportamentais	02	20
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas dadas englobam uma diversidade de características: 20% dos entrevistados afirmaram que possuir um comportamento profissionalmente ético é fundamentá-lo no contexto das normas éticas comportamentais; 10% afirmaram que é o pautado na coragem, na justiça e na moderação; 10% disse que é o que conjugue a deontologia com a deciolgia nas atividades; 10% baseou-se na necessidade de um comportamento ilibado, primando pela dignidade e pelo decoro; 10% disse que é ser bom, ser honesto, ter senso humano, eficácia, e tratar

os problemas alheios como se fossem seus; 10% afirmaram que é o comportamento que permite uma convivência social; 10% que é o pautado no respeito e é fiel às normas deontológicas da profissão; 10% dos entrevistados afirmaram que é ser coerente consigo mesmo; ainda 10% que é agir com presteza, cumprir os seus deveres com educação, dentro da lei, com lisura.

As questões decorrentes da Variável Independente 2 (Organização de uma prática docente voltada para a formação ética dos professores do Curso de Direito da UESC) compõem o conteúdo das respostas organizadas nas tabelas 08 a 16, colocadas neste texto na seqüência das perguntas específicas dirigidas aos entrevistados. A seguir apresentamos as tabelas e os dados respectivos:

Questionados sobre como desenvolvem sua prática docente no cotidiano de sua sala de aula, responderam:

Tabela 08 – Desenvolvimento da prática docente

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Partindo do complicado para o simples; utilizando estudos dirigidos	01	10
Aulas expositivas, discussões de textos, análise de artigos	01	10
Observação ao programa; raciocínio crítico; procurando ser exemplo	01	10
Fazendo despertar no outro as diferenças para ser consciente	01	10
Via exemplos, debates, respeito aos deveres do professor e direitos dos alunos	02	20
Com atendimento de forma satisfatória e eficiente	01	10
Tentando ser leal, verdadeira, solidária cultural e moralmente	01	10
Com estratégias que possibilite aos alunos perceberem os ideais de justiça pautados em critérios lícitos	01	10
Enfatizando como a ecologia tornou-se um tema ético para todos	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que a maioria (20%) dos entrevistados trata o tema com exemplos, debates, acerca do respeito aos deveres dos professores e direitos dos

alunos; 10% afirmaram que partem do complicado para o simples. 10% também fizeram referência a utilização de textos e análise de artigos; outros 10% afirmam acerca da necessidade de serem modelo, exemplo; 10% fazendo despertar no outro as diferenças para ser consciente; 10% com atendimento de forma satisfatória e eficiente; 10% tentando ser leal, verdadeiro, solidário cultural e moralmente. 10% com estratégias que possibilite ao aluno perceber os ideais de justiça pautados em critérios lícitos; 10% enfatizando como a ecologia tornou-se um tema ético para todos

Questionados se estudaram o assunto ética durante a graduação em Direito, responderam:

Tabela 09 – Estudou o tema durante a graduação em direito?

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
NÃO	10	100
SIM	0	0
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Tem-se que 100% dos entrevistados afirmaram que não.

Tabela 10 – Autores em que estudou o assunto

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Marx, Engels e a Bíblia	01	10
Não estudou	03	30
Bobbio, Kant, Spinoza, Agostinho e São Tomás de Aquino	01	10
Eduardo Leite de Oliveira	01	10
Fernando Tourinho, Maria Helena Diniz, Celso Delmanto	01	10
José Renato Nalini, Miguel Reale	01	10
Aristóteles, Spinoza, Sidnei Benett	01	10
John Rawls, Zygmunt Bauman	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados sobre os autores em que estudaram o assunto, 30% dos entrevistados afirmaram que não estudaram; 10% citaram Marx, Engels e a Bíblia;

10% em Bobbio, Kant, Spinoza, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino; 10% em Eduardo Leite de Oliveira; 10% em José Renato Nalini, Maria Helena Diniz e Celso Delmanto; 10% em Aristóteles e Sídnei Bennet e 10% em John Rawls e Zigmunt Bauman.

Perguntados quais os recursos didáticos que utilizam em sua prática docente, afirmaram:

Tabela 11 – Recursos didáticos utilizados na prática docente

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Aulas dialogadas, exposição de temas ambientais, elaboração de trabalhos científicos, pesquisa quali-quantitativa.	03	30
Dinâmica de grupos	02	20
Pesquisa doutrinária, Internet, seminários, jurisprudência, visitação a cartórios e audiências	03	30
Data-show, retroprojektor, micro-seminários	01	10
Com a doutrina do evangelho	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

30% dos entrevistados afirmaram utilizar-se de aulas dialogadas, com exposição de temas ambientais, elaboração de trabalhos científicos e pesquisas quali-quantitativa; ainda 30% afirmaram valerem-se de pesquisas doutrinárias, Internet, seminários, jurisprudência, visitação a cartórios e audiências; 20% que utilizam dinâmica de grupos; 10% utilizam-se de data-show, retroprojektor e micro-seminários e 10% que utilizam-se da doutrina do evangelho.

Perguntamos aos docentes se os princípios da ética encontravam-se presentes em sua prática docente, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 12 – Presença dos princípios da ética na prática docente

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Sim	06	60
Faço questão de vivê-los a cada dia	01	10
Espero que sim	01	10
Acho que sim	02	20
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

60% dos entrevistados afirmaram que sim; 20% que acham que sim; 10% afirmaram que fazem questão de vivê-los a cada dia e 10% afirmaram que esperam que sim e 10% afirmaram que esperam que sim.

Na questão 13 da entrevista foram os entrevistados questionados se acham viável tratar de ética com os alunado e caso positivo, de que forma.

Tabela 13 – Tratamento da ética com os alunos

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Sim, como uma prática de vida	01	10
Sim, inserindo diálogos neste sentido	05	50
Sim, inserindo valores morais	03	30
Sim, orientando para a prática profissional	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Como respostas, 50% afirmaram que sim, através da inserção de diálogos nesse sentido; 30% afirmaram que inserindo valores morais; 10% como uma prática de vida e 10% orientando para uma prática profissional.

Na questão 14 perguntamos aos entrevistados como incluem os conceitos de ética na disciplina que ministram, pelo que responderam:

Tabela 14 – Inclusão de conceitos éticos na disciplina ministrada

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Conversas em sala de aula	03	30
Mostrando casos concretos	02	20
Observando a conduta do profissional e sua relação com o cliente	01	10
Traçando um paralelo entre a teoria e a prática	02	20
Dando importância aos problemas alheios	01	10
Destacando o desafio da construção de uma sociedade bem ordenada e justa	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

30% dos entrevistados afirmaram que em conversas em sala de aula; 20% afirmaram que mostrando casos concretos; 20% traçando um paralelo entre a teoria e a prática; 10% observando a conduta do profissional e sua relação com o cliente; 10% dando importância aos problemas alheios e 10% destacando o desafio da construção de uma sociedade bem ordenada e justa.

Buscando analisar como ampliam o conceito de ética na matéria ministrada, fizemos tal questionamento aos entrevistados, que assim responderam:

Tabela 15 – Ampliação dos conceitos éticos na disciplina ministrada

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Conscientizando os discentes para o caos ambiental no ambiente global	01	10
Mediante abordagens filosóficas (interdisciplinaridade, multiplicidade, metafísica etc.)	01	10
Despertando o aluno para o resgate do operador jurídico	01	10
Buscando aprimorar a sabedoria e o conhecimento do assunto	01	10
Ética não é conceito a ser ampliado; a aplicação é que deve ser observada	01	10
Ministrando simpósios, painéis e debates	01	10
Mostrando conceitos jurídicos que busquem o divino e o sentimento social	01	10
Enfocando o desemprego, o trabalho em si, o lucro etc.	01	10
Que o ministrado é suficiente à formação do aluno	01	10
Não tem novas idéias	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

10% - conscientizando os discentes para o caos ambiental no ambiente global; 10% - mediante abordagens filosóficas (interdisciplinaridade, multiplicidade e metafísica); 10% - despertando o aluno para o resgate do operador jurídico; 10% - buscando aprimorar a sabedoria e o conhecimento do assunto; 10% - que ética não é conceito a ser ampliado; a aplicação é que deve ser observada; 10% - ministrando simpósios, painéis e debates; 10% - mostrando conceitos jurídicos que busquem o divino e o sentimento social; 10% - enfocando o desemprego, o trabalho em si, o lucro; 10% - que o ministrado é suficiente à formação do aluno; 10% - não tem novas idéias.

Questionados se possuem alguma proposta de inserção do tema ética na prática docente, responderam:

Tabela 16 – Proposta para inserção do tema na prática docente

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
O tema ser tratado como disciplina no curso	01	10
Obrigatoriedade da disciplina ética profissional	01	10
Viver o que se ensina; ser exemplo	01	10
Incluí-la na Filosofia do Direito	01	10
Realização de atividades extra-classe a respeito do tema	01	10
Discussão do tema com os alunos	02	20
Não responderam	01	10
Humanização da prática jurídica	01	10
Desmistificar que a matéria é “filigrana jurídica”	01	10
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

10% dos entrevistados afirmaram que o tema deve ser tratado como disciplina no curso; 10% acenaram para a necessidade de obrigatoriedade da disciplina Fundamentos da Ética Geral e Profissional; 10% disseram da necessidade de viver o que se ensina, ser exemplo; 10% incluí-la na Filosofia do Direito; 10% afirmaram da necessidade de realização de atividades extra-classe a respeito do tema; 20% da necessidade de discussão do tema com os alunos; 10% afirmaram

que não possuem qualquer sugestão; 10% da necessidade de humanização da prática jurídica e 10% da necessidade de desmistificar que a matéria é “filigrana jurídica”, sendo que 10% não responderam.

Por fim, foi colocada a seguinte questão problema:

Analise a questão problema abaixo tomando por base os princípios legais (igualdade, razoabilidade, cidadania, dignidade da pessoa humana e soberania) e princípios éticos (conduta ilibada, dignidade e decoro profissional, coleguismo, diligência, confiança, fidelidade, lealdade e verdade, discricionariedade, reserva, correção e independência profissional).

Maurício foi nomeado Juiz de Direito da Comarca de Chorrochó e, lá chegando, encontrou grande receptividade por parte de toda a sociedade, inclusive do prefeito local que o recepcionou com casa mobiliada, carro especial com motorista, título de sócio do melhor clube recreativo da cidade e convite para participar do mais importante Clube de Serviços da pequena cidade. Maurício aceitou todas as benesses e após quatro meses no exercício do cargo o Ministério Público ingressa com Ação Popular contra a Prefeitura Municipal por desvio das verbas relativas à Educação. Maurício, então, acolhe a Ação Popular e condena a prefeitura e, via de consequência, o Sr. Prefeito, irressignado, retira-lhe todas as benesses, deixando-o sem local para morar. Maurício, desalentado, pede remoção da comarca e ingressa com ação pessoal contra o município. Em sua opinião, agiu acertadamente o juiz? Por que?

Como resposta, encontramos os seguintes dados:

Tabela 17 – Recebimento de benesses por magistrado

OPINIÃO DOS PROFESSORES	N	%
Juiz errado – avaliação ética positiva	08	80
Juiz correto – avaliação ética negativa	00	00
Não responderam	02	20
TOTAL	10	100

Fonte: Dados da pesquisa

Analisadas as respostas dadas a tal questão fizemos, no que diz respeito ao recebimento de benesses pelo magistrado, uma avaliação positiva, ou seja, o juiz estaria errado quando da aceitação.

Assim, obtivemos as seguintes respostas: 80% dos entrevistados responderam no item avaliação positiva, ou seja, o juiz que recebe benesses deve ser considerado como errado em sua atitude; a avaliação negativa não recebeu resposta, sendo que 20% dos entrevistados não responderam ao questionamento.

Vamos perceber, na realidade, que os professores fizeram uma avaliação correta, positiva.

Observamos, assim, que cumprimos o nosso objetivo, ou seja, apresentamos na pesquisa o olhar que os professores do Curso de Direito da UESC atribuem à ética.

Apresentada a pesquisa, teceremos alguns comentários, a título de fechamento do presente capítulo, a respeito do tema Ética.

Afirma Olinto A. Pegoraro³¹ que o maior desafio contemporâneo é a construção de uma ordem social justa no plano das nações e do mundo.

Nesse caminhar, entende-se que no âmbito do Direito, e a busca por uma ordem social justa demanda que o bacharel na área jurídica esteja em sintonia com as modificações legislativas e com as aspirações sociais, devendo combater as ilegalidades, o abuso de poder, as práticas de corrupção, a fraude e as manipulações, as práticas mercadológicas aviltantes do sentido e da nobreza do direito. Para Guilherme Assis de Almeida³² a sociedade quer ver, e precisa ver, na figura do bacharel em Direito um humanista completo, um representante da ética institucional, um legítimo guerreiro das causas públicas e sociais, enfim, um insistente batalhador da causa humana.

³¹ PEGORARO, Olinto A. **Ética é justiça**. Petrópolis : Vozes, 2002. p. 104.

³² ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Ética e direito: uma perspectiva integrada**. São Paulo : Atlas, 2002. p. 84.

Assis de Almeida faz referência a San Tiago Dantas³³ aduzindo que o Direito, como técnica de controle da sociedade, vem perdendo terreno e prestígio para outras técnicas, menos dominadas pelo princípio ético, e dotadas de grau mais elevado de eficiência. A ciência da administração, a ciência econômica, as ciências que procuram sistematizar as diversas formas de controle social, fazem progressos que algumas vezes colocam os seus métodos e normas em conflito com as normas jurídicas. E o Direito assume, nesse conflito, entre um critério ético e um critério puramente pragmático o papel de força reacionária, de elemento resistente, que os órgãos de governo estimariam contornar para poderem promover por meios mais imediatos e diretos o que lhes parece ser o bem comum.

Sustenta Guilherme Almeida:³⁴

Ao estudante de Direito cabe a consciência de que o Direito inserido no campo da Ética não é, em absoluto, um dado da realidade e sim um construído. Para realizar essa construção, o primeiro passo é escolher a perspectiva a ser adotada. A escolha do ponto de vista é fundamental, já que é ele que há de iluminar toda a trajetória acadêmica e profissional do estudante. Nossa enfática sugestão é de que o estudante e a estudante de Direito, os guerreiros e as guerreiras do dever-ser, visualizem o Direito contido na Ética, conforme o título desta obra: ÉTICA E DIREITO: UMA PERSPECTIVA INTEGRADA.

Advém daí o nosso objeto de estudo: viabilizar uma percepção ao professor da área acadêmica a respeito da posição com que é tratado o tema Ética no âmbito da universidade pesquisada.

A respeito dos objetos estudados – Ética e formação acadêmica – necessário frisar que tais temas nos interessam de perto, fato que nos levou a dispensar-lhes grande parte do nosso trabalho, uma vez que se constituem como temas centrais.

³³ ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Ética e direito: uma perspectiva integrada**. São Paulo : Atlas, 2002. p. 84. p. 86.

³⁴ *Ibidem*, p. 87.

1. 2 UMA CRÍTICA AO ENSINO JURÍDICO

Após a apresentação da primeira pesquisa, passamos a tecer uma análise crítica da formação acadêmica nessa seara, fazendo uma abordagem à formação jurídica nos Cursos de Direito no âmbito do nosso país para, após, adentrarmos no tema central – o desenvolvimento moral cuja análise inicia-se em Jean Piaget – fase infantil – complementada por Lawrence Kohlberg – fase juvenil – para, a partir daí apresentarmos a segunda pesquisa que tratou de mensurar os níveis de desenvolvimento moral nos alunos da UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz.

1.2.1 O ensino superior no Brasil: uma abordagem

O contexto no qual estão inseridas as universidades brasileiras, na atualidade, merece especial atenção por parte dos educadores e demais pessoas que possuem ligação estreita com a questão educacional no Brasil, enquanto alunos, professores, gestores, enfim, todos aqueles que pretendem dar atenção sob um olhar crítico para as políticas que envolvem tal problemática.

Temos, portanto, questões que se encontram no centro da problemática universitária como a autonomia, as relações com o Estado e a necessidade de propostas práticas para solução das questões aventadas. Nesse sentido, há que se questionar os objetivos reais da universidade, a sua estrutura e a sua avaliação; observância às relações entre os cursos profissionais e as licenciaturas, bem assim os cursos superiores não profissionais. Inclui-se a necessidade de análise à carreira docente e os processos de escolha dos dirigentes

universitários. Essencial, dado ao processo de construção da universidade, análise acerca da compreensão da história das universidades no Brasil com as imposições sociológicas do momento presente, bem como observância aos atores sociais ali inseridos.

Na lição de Florestan Fernandes³⁵ a universidade enfrenta a pior crise com que já se defrontou durante sua curta formação no Brasil. Aduz que três ameaças principais pairam sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional. Inicialmente, pretende-se submetê-la a uma tutela exterior cega e inflexível. Segundo, o radicalismo intelectual é focalizado como um mal em si mesmo e como um perigo para a sociedade. Por último, de uma forma ou de outra, os professores vêem-se diante de um novo dilema: fortalece-se dia a dia a aspiração de isolar-se o jovem do fluxo de reconstrução da sociedade.

Analisemos a questão da autonomia. Tem-se no Brasil a inexistência de qualquer universidade até o início do século XX, conquanto existissem cursos superiores como os de Arte e Filosofia na Bahia, instalado em 1572, além de cursos no Rio de Janeiro, Olinda, Belém, São Paulo e Mariana. Contavam tais cursos com uma média de 300 alunos, de sorte que 1/3 deles estudavam na Bahia. Em 1808 foram criadas aulas de anatomia e de cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro e em 1810 uma Academia Militar de Engenharia no Rio de Janeiro. Já em 1827 foram criados dois cursos jurídicos, um em São Paulo e o outro em Recife (Olinda). Iniciou-se, assim, o marco de referência para o ensino superior no nosso país.

O ensino superior desenvolveu-se, então, através de faculdades que foram criadas de forma isolada, sem o padrão universitário e com precária

³⁵ FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo : Alfa-Omega, 1975. p. 33.

administração, motivo que ensejou um desenvolvimento muito lento entre as unidades universitárias.

Narra Luiz Antônio Cunha³⁶ que a primeira vez que a palavra autonomia apareceu no cenário do ensino superior brasileiro foi em 1911, quando da existência de um movimento de contenção da expansão das inscrições nas faculdades, propiciada pelo ingresso irrestrito dos concluintes das escolas secundárias oficiais e das privadas a elas equiparadas. Nesse sentido e objetivando suprimir tal privilégio das instituições oficiais, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República declarava as instituições oficiais de ensino secundário e superior corporações autônomas do ponto de vista didático e administrativo.

Em sua fase moderna o ensino superior teve início no Brasil em 1808. Com relação aos Cursos Jurídicos, possui 1.038 faculdades, sendo que 225 encontram-se implantadas no Estado de São Paulo, sendo que em setembro de 2004 o país já possuía 700 cursos.³⁷

Não obstante, tem-se a universidade atualmente como uma instituição em crise. Na lição de Gadotti³⁸ a identidade da universidade não é um dado, uma marca, um brasão ou um logotipo. É um processo de construção de um projeto. Narra que a gestão compartilhada não deve ser encarada apenas como um modelo de gestão como a busca de um modelo mais eficiente, mas como uma forma que favorece a qualidade de ensino, da extensão, da pesquisa, que cria novas relações sociais e humanas, estabelecendo novos vínculos.

Sílvia Teixeira Penteado³⁹ faz uma reflexão a respeito do para quê e a quem serve a universidade. A indagação da autora instala-se no papel do ensino

³⁶ CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo : Autores Associados, 1989. p. 52.

³⁷ CONSULTAS jurídicas. Disponível em: <www.conjur.estadão.com>. Acesso em: 17 mar. 2007 às 15:00 horas.

³⁸ GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo : Autores Associados, 1991. p. 22.

³⁹ PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo : Cortez, 1998. p. 46.

superior no Brasil e tem como desdobramento as finalidades e os objetivos que visa a alcançar, uma vez que tais colocações convivem com uma realidade bastante distinta no que se refere a um sistema altamente diversificado não só geograficamente como também em termos das instituições que o compõem e do público a que atendem, diferenças que são tomadas como desvio de um modelo único em virtude das deficiências do subdesenvolvimento no país. Constata-se, assim, que muitas interpretações disponíveis sobre a universidade e seu papel esbarram em pontos de estrangulamento tanto na relação da Universidade com o Estado e a sociedade, como em seu interior, enquanto instituição e organização.

A estrutura das universidades foram abaladas na década de 60 pelas pressões a que resultou sujeita. A unicidade de seus três fins principais, quais sejam, ensino, pesquisa e extensão explodiu em múltiplas funções por vezes contraditórias entre si. Percebemos, aí, questões como a explosão das faculdades, o acúmulo da população estudantil e do corpo docente, a proliferação das instituições, a expansão do ensino, a investigação universitária em novas áreas do saber.

O Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico de 1987 atribuía às universidades dez objetivos principais, a saber: educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados, fortalecimento da competitividade da economia, mecanismo de seleção para empregos de alto nível por meio da credencialização, mobilidade social para o estudante trabalhador, prestação de serviços à religião e à comunidade local, paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação de liderança social. Narra Sílvia Penteado que tal multiplicidade de objetivos levanta a questão da compatibilidade entre eles.

Em nível elementar, a contradição estaria entre alguns objetivos e o caráter utópico e a idéia de universidade estabelecida num modelo único da reforma de 1968 onde se definiram, em linhas gerais, as mudanças de formato do sistema de ensino superior. Tal reforma buscou implantar no Brasil a universidade da indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, vigorando até hoje no ensino brasileiro, moldura que convive com uma realidade distinta em função do sistema diversificado que idealizou e do público a que atendem, o que se constitui como um desvio de um modelo único em virtude das deficiências de subdesenvolvimento no país.

Tais contrastes apontam para um processo de desqualificação do ensino superior relacionado, na maioria das vezes, por uma ausência de qualidade formal e política, uma vez que o próprio sistema tem consciência da indefinição e das distorções de sua estrutura e funções.

Tem-se, assim, inquietações dentro do segmento universitário, a saber:

- as finalidades e trajetórias da universidade, seus condicionantes sócio-políticos e econômicos, com ênfase para os processos de avaliação e melhoria da qualidade;
- sua inserção no meio social, não só em relação aos que participam do cotidiano institucional (professores, alunos e pessoal de apoio), mas também aos vários grupos e sistemas com os quais a universidade interage;
- o processo decisório administrativo da universidade e as relações de poder, englobando o acesso ao conhecimento e desenvolvimento científico e tecnológico.

1.2.2 Momentos históricos importantes – contextualização – alguns aspectos até a reforma de 1968, após a reforma de 1968 e o período mais recente

1808 - Início da fase moderna do ensino superior;

1889 - Regime Republicano – Início do crescimento no setor privado educacional;

1920 - Criação da Universidade do Rio de Janeiro (1ª a vingar no Brasil);

1946 - Criação da 1ª Universidade Privada do país;

1961 - Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – garantia subsídios públicos para os estabelecimentos privados de ensino e a presença dos seus dirigentes nos Conselhos de Educação;

1967 – Decreto-Lei nº 53 em 18 de novembro de 1966 e 252 de 28/11/1967 – imprimiram nova organização ao ensino superior; instituíram novas unidades integradas, departamentos e institutos; criação de condições para dar flexibilidade funcional à universidade e estabelecimento de mecanismos de avaliação do trabalho universitário. Resistência encontrada ao nível das instituições universitárias, ocorrendo a neutralização dos seus efeitos, com agravação da crise até os limites da rebelião estudantil de 1968;

1968 - Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) – superação do anacrônico modelo universitário vigente, fundando-se em dois princípios: o da não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e o da indissociabilidade do ensino e da pesquisa;

1969 - Decretos 464/69 e 465/69 – Complementavam as disposições legais da lei;

1980 - Decreto 85.487 de 11/12 – Incorporou ao quadro das universidades federais autárquicas milhares de professores colaboradores na categoria de assistentes contratados a título precário, devido às proibições de concursos ou de ampliação dos quadros;

1996 - Lei 9.394 de 22.12.96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Criação de novos órgãos de formulação da política de ensino superior; suprime o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) e define a criação do Fórum Nacional de Educação.

1.2.3 Crítica ao ensino jurídico – contextualização

Muito se tem discutido, nas duas últimas décadas, a respeito da crise em que está inserida a universidade no Brasil, conforme discorremos no tópico anterior. A par disto, de tal discussão não poderia desvencilhar-se a crise pela qual passa o ensino jurídico, sendo objeto de estudos e análises aprofundadas por parte de juristas na atualidade, considerando o lamentável nível dos Cursos de Direito no nosso país, o que retrata, na verdade, tanto a crise institucional como a crise de valores, incluindo-se, nesse âmbito, diversas questões que se tornaram o cerne das discussões.

Nesse âmbito, problemáticas são apresentadas a exemplo da falta de capacitação dos professores ante a falta de investimentos em pós-graduação – mestrado e doutorado -, a falta de políticas públicas que instrumentalizem materialmente as instituições de ensino a investirem na pesquisa e extensão; a indiscriminada instalação de faculdades de Direito sem a necessária averiguação a respeito das condições de ensino a serem desenvolvidas; a falta de acompanhamento a tais instituições com o propósito da manutenção ou descredenciamento; a falta de uma renovação curricular que leve os cursos a acompanharem uma realidade social, uma vez que arcaicos e distantes da problemática social, e a falta de uma renovação nos discursos desenvolvidos pelos professores em sala de aula, uma vez que pautados, em sua grande maioria, em dogmatismos ultrapassados, com desprezo às questões pedagógicas, além da contratação de professores que não possuem a devida habilitação para o desenvolvimento de tal tarefa, considerando que não se submeteram a processo de especialização, sendo na maioria das vezes apenas um advogado bem sucedido,

um promotor de justiça, um magistrado ou um delegado, o que não os credencia para a atividade pedagógica.

Nesse contexto, assinala Paulo Luiz Neto Lôbo⁴⁰ que, quando se coloca a questão do ensino jurídico, o pressuposto imediato é, em geral, o da necessidade de reforma do sistema educacional como medida saneadora em face da proliferação de cursos jurídicos ou de readaptação curricular para ajustamento de programas para atender a exigência de formação profissional do mercado de trabalho, sendo que a criação dos cursos jurídicos brasileiros em 1827 teve como objetivo a formação de quadros para a administração pública e para a atividade política do Império, além de advogados e magistrados, tendo a atividade da advocacia destinação accidental.

Que, a partir de 1964, pós-regime militar, os cursos jurídicos proliferaram-se de forma precária servindo aos interesses da nova ordem, advindo daí conseqüências danosas, uma vez que as novas escolas formavam profissionais desqualificados, com conseqüentes prejuízos para a ordem social, apontando-se, nesse contexto, e conforme narramos, algumas questões que merecem apreciação, a exemplo do exegetismo e do dogmatismo como base aos cursos jurídicos, o desprezo à ética, a má elaboração curricular, dentre outros, pelo que procedo a citação de João Maurício Adeodato⁴¹, relativamente a tal questão.

Afirma Adeodato que várias são as causas que levaram a esse estado de coisas, algumas delas difíceis de rastrear, mencionando algumas, sem pretensão de esgotá-las: a) o baixo nível do corpo docente, amadores recrutados de qualquer maneira na advocacia privada, na magistratura, no ministério público, muitos sem o menor preparo pedagógico, tornando o ensino jurídico uma atividade secundária, diletante e

⁴⁰ LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). Uma cartografia dos problemas. In: _____. **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 11.

⁴¹ ADEODATO, João Maurício. **OAB ensino jurídico**. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 130.

pessimamente remunerada; b) o baixo nível do corpo discente, selecionado a partir de um vestibular inapropriado e ignorante das necessidades do aluno nos diferentes cursos oferecidos pela universidade; c) como a excelência dos cursos secundários se mede pelo sucesso ou insucesso de seus ex-alunos no vestibular, o ensino secundário mergulha em um pragmatismo que de pouco serve ao estudante após seu ingresso em determinadas faculdades, mormente as de Direito; d) a proliferação do mercantilismo no ensino jurídico, tornando as faculdades de Direito um negócio simples e lucrativo sob a máscara da democratização do ensino superior, processo que foi impulsionado nos governos militares, mas que pode piorar se a sociedade não estiver atenta; e) o estado caótico do ensino na imensa maioria das escolas brasileiras de primeiro e segundo graus.

Interessa-nos, por guardar mais de perto peculiaridades com o tema em estudo, a análise do dogmatismo porquê atrelado ao desprezo às questões éticas fazendo-se, nesse particular, a devida coesão entre o tema em estudo – ética e desenvolvimento moral – com a crise no ensino jurídico.

1.2.4 O exegetismo

Observamos, nos Cursos de Direito, a falta de novas concepções, ou seja, da apresentação de possibilidades no sentido de atribuir-se um novo olhar ao ensino jurídico, a exemplo da conjunção de elementos que também sirvam de sustentáculo a outras ciências, como forma de complementaridade a questões que o Direito, por si só, não dá conta de resolver, o que envolve a necessidade de um olhar multidisciplinar.

Pela predominância do dogmatismo e do exegetismo, em que pese o Direito estar incluso no âmbito das ciências sociais, o acadêmico, na verdade, não é levado a discutir questões que estejam estreitamente ligadas às questões sociais,

havendo um divórcio entre as questões curriculares tratadas em sala de aula com as questões que efetivamente estão inseridas no âmbito social, o que leva o aluno a ser um mero repetidor de códigos e de leis, sem uma formação crítica a respeito de tais questões.

Segundo o professor Paulo Luiz Neto Lôbo, através da utilização de argumentos de autoridade, desenvolve-se um tipo de raciocínio jurídico pobre ditado pelo legalismo positivista, o que refletirá na carreira dos futuros advogados.

Tal circunstância nos leva a crer na impossibilidade de que se proceda uma análise do Direito separadamente de um ideal de justiça social, onde esses dois parâmetros deverão ser analisados coesamente e, para tanto, existe a necessidade da formação de discentes aptos a tal discernimento, o que certamente só ocorrerá pela via de uma formação diferenciada.

Afirma Paulo Luiz Neto Lôbo:⁴²

Há, nessa constatação, o reconhecimento de que o ensino jurídico não se pode desvincular, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção de vida, denunciando o formalismo que escamoteia o processo social de mudança, conduzindo a uma prática de ensino que não incentiva a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança, mas transmite um conhecimento abstrato e, por ser dogmático, desvincula-se de suas referências da realidade.

Para Álvaro Melo Filho⁴³ existe a necessidade da implantação urgente de um currículo jurídico que acolha o Direito vivo, capaz de saltar das palavras da lei para a realidade do cotidiano, onde o conteúdo ministrado corresponda às exigências atuais e o método de ensino possibilite quebrar-se o mito da definitividade dos postulados jurídicos, afirmação também sustentada por Ada

⁴² LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). Uma cartografia dos problemas. In: _____. **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 13.

⁴³ MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1979. p. 53.

Grinover⁴⁴ na medida em que afirma estar o ensino jurídico no banco dos réus, uma vez que os métodos tradicionais que até algumas décadas atrás não sofriam contestação, estão sendo levados de roldão pelas transformações rápidas e incessantes da realidade social e pelo confronto entre as modernas teorias educacionais e as velhas técnicas de ensino, baseadas na dogmática e na visão formalista do Direito e informadas pelo prisma individualista e privatístico da Teoria do Direito.

Pode-se afirmar, portanto, que o ensino jurídico não vem habilitando os acadêmicos à compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que treinados a analisar as normas jurídicas e os postulados exegéticos e dogmáticos sem um senso crítico e interdisciplinar, não sendo preparados para discussões que envolvam questões sociais e humanistas, o que reflete a formação de meros repetidores de leis e códigos.

Tal posicionamento não desconsidera a necessidade de uma análise às questões legais, conforme citação de Luciano Oliveira⁴⁵ ao afirmar que generalizar a postura antilegalista é não levar em conta a dimensão dos direitos civis e políticos acobertados no ordenamento jurídico, a exemplo de direitos como a não discriminação da dignidade humana, não ser arbitrariamente preso, não ser torturado, não ser sumariamente condenado ou executado, havendo em tais casos a necessidade de se abraçar o legalismo.

Afirma Luciano Oliveira:⁴⁶

O formalismo do direito, tão sumariamente maltratado pela literatura crítica, não é apenas – ainda que também o seja – o avalista de um direito de propriedade injusto; ele é também a possibilidade – pelo menos a possibilidade – da efetivação dos direitos e garantias individuais: não ser arbitrariamente preso e

⁴⁴ GRINOVER, ADA. Crise e reforma do ensino jurídico. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996. p. 41.

⁴⁵ OLIVEIRA, Luciano. Crise e reforma do ensino jurídico. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996. p. 208.

⁴⁶ Ibidem, p. 211.

condenado, não ser torturado, não ter a sua casa invadida a qualquer hora da noite etc.

Vamos perceber a necessidade de desenvolvimento de práticas que aliem o dogmatismo com outras alternativas de compreensão do Direito, assim podendo ser feito pela via da interpretação, da análise crítica, da valorização da hermenêutica, enfim, da possibilidade de uma releitura aos postulados dogmáticos, ainda que sem o seu desprezo integral, dada a necessidade do Direito, ainda, aos postulados do tecnicismo.

Tal particularidade gera uma problemática no ensino jurídico, partindo do pressuposto de que também não refletem sobre questões filosóficas, aí incluindo-se a ética, razão a mais para reafirmamos o distanciamento do alunado a tais questões, conforme sustentado na pesquisa apresentada.

1.2.5 A Ética

O trato das questões éticas tem passado ao largo da vida acadêmica, sendo tema pouco abordado e discutido em sala de aula, levando-nos a crer que os cursos jurídicos, dando ênfase ao tecnicismo, desprezam o valor da ética e sua estreita ligação com o Direito.

Para o professor Paulo Lôbo a elisão dos estudos sobre valores tende a formar estudantes tecnicistas e medíocres, que interpretam as normas jurídicas segundo critérios superficiais, não atentando para as questões da justiça, da legitimidade e da ética imbricadas na hermenêutica, o que leva os estudantes a serem tecnicamente débeis, assim como eticamente ausentes, quando se defrontam com os problemas jurídicos.

Tal desprezo leva a um distanciamento do aluno à sociedade e, como consequência, a falta de um proceder humanista pautado na alteridade, formando-se a cada semestre centenas de profissionais apenas técnicos, legalistas, cujo pensamento e formação possuem base apenas positivista, e não filosófica e reflexiva, o que se constitui como um entrave, uma grande perda para a coletividade, uma vez que distantes de um ideal de justiça social.

1.2.6 – Atuais diretrizes curriculares

Tratado o tema da crise jurídica, necessário tenhamos breves comentários a respeito do que já resultou implementado a nível de melhoria do ensino jurídico no Brasil.

Em 1º de outubro de 2006 terminou o prazo para que as instituições de ensino fizessem a devida adequação dos seus currículos e projetos pedagógicos segundo as disposições da Resolução de nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação, resolução essa que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito devendo inicialmente o projeto pedagógico traçar um arcabouço do curso.

Deverá tal projeto, assim, definir a vocação específica delineando um perfil do bacharel que pretende formar, com o estabelecimento da interdisciplinaridade dos estudos, com conseqüente normatização quanto às formas de avaliação e aprendizagem também com vistas à pesquisa e extensão voltadas para iniciação científica.

Segundo Paulo Roberto de Gouvêa Medina⁴⁷ o objetivo das novas diretrizes é o de que a formação do bacharel em Direito não fique adstrito ao ensino das disciplinas constantes no currículo, mas tenha em vista o despertar de habilidades e o aprimoramento de competências essenciais ao labor do profissional do Direito, como a capacidade de leitura e interpretação, o tino para a pesquisa, o desenvolvimento do raciocínio jurídico, a habilitação adequada, enfim, para os misteres da aplicação do direito.

Afirma, assim, que o currículo pleno do curso a ser elaborado segundo as regras gerais da resolução, constitui um componente, apenas, de toda a sua estrutura pedagógica e, nesse particular, a inovação está na flexibilidade que caracteriza a definição dos campos de estudo, não mais se indicando matérias que devam compor o currículo, apenas mencionando-se os conteúdos a serem atendidos por uma ou mais disciplinas de acordo com a concepção do curso, de forma que tais conteúdos sejam distribuídos em três eixos: o de formação fundamental, o de formação profissional e o de formação prática, abrangendo o primeiro estudos que envolvam elementos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. O segundo ocupando-se dos ramos tradicionais do Direito e o terceiro como segmento em que se desenvolvam os estágios, o trabalho de curso e as atividades complementares.

Relativamente à resolução, afirma a falta de avanço no que diz respeito a omissão quando a definição de regras para sustentação de trabalho monográfico perante banca examinadora assim como relativamente a duração do curso, resultando válida a Resolução de nº 1886/94 que fixa em cinco anos a duração

⁴⁷ MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. Ensino jurídico: diretrizes curriculares para a graduação em Direito. **Del Rey: Revista Jurídica**, ano 8, n. 16, 2006. São Paulo, Del Rey. p. 93.

mínima, afirmando ainda a ausência de um conteúdo específico que servisse de moldura à disciplina Introdução ao Estudo do Direito, de importância impar no curso.

CAPÍTULO 2 – DE JEAN PIAGET À LAURENCE KOHLBERG – OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL

2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL EM JEAN PIAGET

Antes de ingressarmos nos estágios do desenvolvimento moral sustentados por Lawrence Kohlberg, necessário análise aos estágios desenvolvidos por Jean Piaget, considerando que os desenvolvidos por Kohlberg tomaram por base o trabalho anteriormente sustentado por ele, sendo a teoria kohlberguiana, portanto, e conforme considerando pelo próprio Kohlberg, uma continuidade ao estudo.

Jean Piaget nasceu em Neuchatêl, Suíça, em 9 de agosto de 1896, sendo educado num ambiente intelectual, interessando-se desde tenra idade pelas ciências naturais. Com 11 anos de idade tornou-se ajudante do diretor do museu de Neuchatêl e, assim, iniciou-se na zoologia, dedicando-se a classificar moluscos na região, tendo publicado vários artigos sobre malacologia. Segundo A. M. Battro⁴⁸, Piaget ainda não havia terminado o curso universitário quando lhe ofereceram para dirigir esta seção no Museu de História Nacional de Genebra, contudo, seu interesse não se limitou aos mecanismos de adaptação dos moluscos. Ao contrário, seu padrinho, um literário preocupado com a especialização precoce de seu afilhado, iniciou-o na literatura de Bergson, encontrando Piaget, na Educação Criadora, a conjunção de seus interesses mais íntimos. Decidiu então dedicar-se à filosofia, numa tentativa de conciliar a ciência com a religião e, após ler W. James redigiu Um Ensaio Neopragmatista, surgindo, após, uma obra mais volumosa denominada

⁴⁸ BATTRO, Antônio M. **O pensamento de Jean Piaget**: psicologia e epistemologia. Trad. de Lino de Macedo. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1976. p. 10.

Realismo e Nominalismo nas Ciências da Vida onde defendia o dualismo bergsoniano entre o vital e o matemático. Esta tese desenvolveria uma teoria geral do conhecimento a partir dos dados mais recentes da biologia, razão pela qual ingressou na faculdade de Neuchatêl onde se doutorou em ciências com uma tese sobre moluscos de Valais.

Concluído tais estudos, passou a estudar psicologia em Zurich, assim como psiquiatria em Bleuler. Piaget tinha se convencido de que a psicologia experimental poderia ser útil a um epistemólogo por vocação, partindo assim para Paris com a intenção de fazer um estudo tanto de psicologia como de filosofia, acreditando ali ter encontrado o seu caminho. Acreditou que a Psicologia Experimental conciliava os seus interesses filosóficos e científicos. Em 1929 foi nomeado diretor adjunto do Instituto J. J. Rousseau e, em 1932, co-diretor do mesmo. Ocupou-se, então, com sua reorganização, tendo a Universidade de Genebra lhe oferecido a cátedra de História do pensamento científico sendo nomeado, posteriormente, diretor do Bureau International d'Éducatíons'. Em 1936, a Universidade de Harvard o nomeia doutor honoris causa. Durante o período da guerra, Piaget desenvolveu sistematicamente suas idéias sobre as estruturas lógicas e físicas elementares. Já em 1940 tornou-se diretor do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade. Foi eleito Presidente da Sociedade Suíça de Psicologia e co-organizador da *Revue Suisse de Psychologie*. Após a guerra, a Universidade de Paris designou-o para suceder a Merleau Ponty na cátedra da Sorbona. Teve ainda responsabilidades com a docência, uma vez que professor de psicologia em Paris e Genebra.

Em 1950 tinha publicado um tratado de epistemologia genética, em três volumes, e um tratado de lógica, além de numerosos estudos sobre psicologia

experimental. Seu projeto juvenil de elaborar uma epistemologia baseada nas ciências positivas concretizou-se, finalmente, em 1955. A Fundação Rockefeller ofereceu um importante subsídio com o qual inaugurou, em Genebra, o Centre International d'Epistemologie Génétique. Desde então, este centro tem funcionado ininterruptamente e converteu-se, hoje, num das equipes interdisciplinares mais famosas do mundo.

Feito breve relato acerca do autor, interessa-nos referência a sua teoria.

Piaget afirma em sua obra *O Juízo Moral na Criança*⁴⁹ que a sua proposta refere-se ao estudo do juízo moral na criança, e não aos comportamentos ou sentimentos morais e, com tal objetivo, interrogou um número de crianças nas escolas de Genebra e de Neuchatêl e com elas conversou a respeito de problemas morais, assim como dialogou sobre assuntos relativos à representação do mundo e à causalidade.

Teceu análise, assim, a respeito da idéia de regra formada pelas próprias crianças, partindo da análise das regras na medida em que as acreditava como obrigatórias para a consciência do jogador honesto sendo que, da regra do jogo, passou às regras especificamente morais prescritas pelos adultos, pesquisando qual a imagem que a criança faz de si mesma em relação a esses deveres particulares, servindo-lhe as idéias sobre a mentira como exemplo privilegiado em tal assunto.

Piaget estudou ainda – no âmbito que interessa ao nosso estudo – os princípios provenientes das relações das crianças entre si, elegendo o tema justiça como tema especial às conversas que realizou com as crianças.

⁴⁹ PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo : Summus, 1994. p. 35.

Em tal sentido, afirma Jean Piaget:⁵⁰

Estamos conscientes, mais do que ninguém, tanto dos defeitos como das vantagens do método empregado. O grande risco, principalmente quando se trata da moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos. Contra isso, nenhum remédio é infalível, nem a honestidade daquele que interroga, mas as precauções metodológicas sobre as quais já falamos em outras obras. O único processo é a elaboração.

Trata-se de um estudo sistemático da socialização do pensamento infantil, constituindo-se como o extremo oposto do egocentrismo, começando o estudioso a esgrimir a noção geral de equilíbrio, expressa como uma situação de relação externa do indivíduo com seus semelhantes, dando ênfase aos mecanismos autônomos, em oposição à oferta de explicações transcendentais à imanência do equilíbrio.

Assim, estabeleceu Jean Piaget teoria acerca das regras do jogo, ou seja, estabeleceu que os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais – pelo que afirmou que o jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta um sistema muito complexo de regras, ou seja, todo um código e toda uma jurisprudência na medida em que o psicólogo vê-se obrigado a familiarizar-se com esse direito consuetudinário e dele extrair moral implícita, só se podendo avaliar a riqueza de tais regras à medida que se procura dominar seus pormenores.

Afirma Jean Piaget que se desejarmos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é evidentemente pela análise de tais fatos que convém começar. Assim, afirma que toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Afirma:⁵¹

A análise reflexiva de um Kant, a sociologia de um Durkheim e a psicologia ou a psicologia individualista de um Bovet se

⁵⁰ PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 42.

⁵¹ Ibidem, p. 23.

identificam nesse ponto: as divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras. É esse “como” que tentaremos analisar por nossa conta, no terreno da psicologia da criança.

As regras morais que a criança aprende a respeitar lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, ou seja, ela já as recebe elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores, advindo daí a dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais, sendo que, nos jogos mais simples, estamos na presença de regras elaboradas somente pelas crianças, não importando que em seu conteúdo tais regras se apresentem ou nos pareçam morais ou não-morais e, na condição de psicólogo, analisou tal questão sob o ponto de vista da consciência adulta, e não da moral infantil. Ressalta Piaget.⁵²

Ora, em todas as realidades ditas morais, as regras do jogo de bolinhas se transmitem de geração a geração, e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. A única diferença é que aqui se trata apenas de relações entre crianças. Os menores que começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores no respeito à lei e, além disso, inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as normas do jogo. Quanto aos maiores, fica a seu critério a modificação das regras. Se aí não há moral – mas onde então começa a moral? – há, pelo menos, respeito à regra, e é pelo estudo de tal fato que uma pesquisa como a nossa deve começar.

Segundo Jean Piaget, antes de brincar com os seus companheiros, a criança é influenciada pelos pais e, desde o berço, é submetida a múltiplas disciplinas e, mesmo antes de falar, toma consciência de certas obrigações. Assim, tais circunstâncias exercem influência inegável na elaboração das regras do jogo sendo que, no caso das instituições lúdicas, a intervenção adulta é, pelo menos,

⁵² PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo : Summus, 1994. p. 24.

reduzida a seu mínimo. Aí, estabelecem-se realidades classificadas, senão entre as mais elementares, pelo menos entre as mais espontâneas e ricas em ensinamento.

Assim, as regras do jogo concernem em dois grupos de fenômenos: a prática das regras, ou seja, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente; e a consciência da regra, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo, portanto, as relações estabelecidas entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais.

Sustenta Jean Piaget, então, as regras do jogo, quais sejam:

Técnica:

1. Interroga-se a criança a fim de por em evidência, de forma que se adapte as regras do jogo de bolinhas e como cumpre-as em função de sua idade;
2. Pergunta-se à criança: “Como se joga bolinhas?”, entregando-lhe um monte de bolinhas, diz-se-lhe: “Ensina-me a jogar”.

Observações:

- I. (1-2 anos) – Num primeiro período, puramente **motor e individual**, a criança manipula as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Cabe falar de regras motoras, mas não de regras coletivas.
- II. **Período egocêntrico** – começa quando a criança recebe do exterior o exemplo das regras, mas, apesar de imitar estes exemplos, a criança joga realmente só. Quando as crianças jogam

juntas, fazem-no cada uma para si – todas podem ganhar ao mesmo tempo – e sem se preocupar em codificar leis.

III. **Período de cooperação nascente** – cada jogador procura ganhar de seus companheiros e, portanto, surge a preocupação do controle mútuo e a unificação das regras. Mas, apesar de os jogadores, de um modo geral, consignarem um acordo, continua existindo, contudo, uma grande variabilidade com respeito a quais são e como se aplicam as regras do jogo.

IV. **Período de codificação das regras** – surge uma regulamentação minuciosa das partidas e o código já é conhecido e aceito por todo o grupo de crianças. Todos dão indicações concordantes sobre as regras e suas variações.

Assim, a aquisição e a prática das regras do jogo obedecem, pois, a leis muito simples, cujas etapas podem ser definidas assim:

1. Simples regularidades individuais;
2. Imitação dos maiores com egocentrismo;
3. Cooperação;
4. Interesse pela regra em si mesma.

Desta forma, o respeito místico pelas regras (2 e 3) se transforma num respeito racional e motivado (4), que corresponde ao cumprimento efetivo e detalhado de cada regra.

Consciência da regra

Técnica:

1. Submete-se a criança a um interrogatório para verificar qual é a consciência que tem da regra, ou seja, que tipo de obrigação resulta para ela a utilização da regra.
2. Pergunta-se à criança se pode inventar outra nova regra do jogo: “Quero uma regra que seja só tua, que tenhas inventado e que ninguém conheça”. Trata-se de comprovar que se pode legitimamente alterar regras, isto é, averiguar se uma regra é justa porque concorda com o uso, ainda que seja nova, ou se, ao contrário, se a considera dotada de um valor intrínseco imutável.
3. Acrescentam-se em seguida estas perguntas: a) “Sempre se jogava como agora”? “Seu papai e seu avô jogavam como você?” b) “Qual é a origem das regras?”; “São inventadas pelas crianças ou impostas pelos pais e pessoas maiores?”. Em resumo, quer-se saber se a criança acredita no valor místico das regras, em uma heteronomia do “direito divino”, ou se está consciente de sua autonomia.

Observações:

- I. (1 - 3 a 4 anos). A regra não é coercitiva, seja porquê é puramente motora ou então porquê se acata inconscientemente, a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória.
- II - (5 - 9 anos) – A regra considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna: toda modificação proposta parece à criança como uma transgressão.
- III - (10 -12 anos) – A regra se converte numa lei, produto do consentimento mútuo, que deve ser respeitada obrigatoriamente se se

quiser ser leal, mas que pode transformá-la à vontade sempre que a opinião geral assim o deseje.

Para Piaget essa investigação parece revelar a existência de três tipos de regras: a regra motora devida à inteligência motora e relativamente independente de toda relação social; a regra coercitiva devida ao respeito unilateral; e a regra racional devida ao respeito mútuo. A regra é, assim, e num primeiro momento, algo exterior ao indivíduo e, conseqüentemente, sagrada; a partir daí, se interioriza pouco a pouco e aparece como o livre produto do consentimento mútuo e da consciência autônoma.

2.1.1 Cooperação, educação moral e desenvolvimento da idéia de justiça em Piaget

Jean Piaget sustenta em seus estudos acerca da existência de duas morais: uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia, sendo que a primeira se formula em regras, conforme anteriormente analisado, sendo que a segunda ocorre em movimentos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de definir nas conversações com a criança.

Afirma o autor que, se o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade escapa ao interrogatório, existe uma ação considerada a mais racional das noções morais que resulta diretamente da cooperação, ou seja, está intimamente relacionada com a noção de justiça, sendo que tal sentimento – o de justiça – não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças.

Afirma Jean Piaget:⁵³

É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. Contrariamente a essa regra, imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela criança, como não mentir, a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais: assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças.

Sustenta, então, acerca de duas noções de justiça, afirmando que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta: que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Na última acepção, a idéia de justiça implica apenas a idéia de igualdade, sendo que na primeira a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição.

Piaget faz um traçado da primeira acepção considerando-a a mais primitiva das noções de justiça, estando inserido em tal conceito certas noções de retribuição, um fator de transcendência e de obediência, que a moral da autonomia tende a eliminar, sendo imprescindível tecer análise acerca das duas noções de justiça na medida em que se faz necessário saber se tais noções desenvolvem-se paralelamente, ou se a segunda noção tende a dominar a primeira.

Assevera o autor, então, que todo interrogatório a respeito das punições se choca com dificuldades técnicas bastante consideráveis, porquanto, nesse particular, a criança é muito mais levada a dar à pessoa que a interroga uma pequena lição de moral usual e familiar, que lhe abrir um sentimento íntimo e, para saber-se até que ponto crianças consideram sanções como justas, põe-se em dúvida o fundamento da própria noção de retribuição, apresentando às crianças diversos tipos de sanções e perguntando qual seria a mais justa, opondo, assim, a

⁵³ PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo : Summus, 1994. p. 156.

sanção expiatória, ou seja, considerada a verdadeira sanção para aqueles que acreditam na primazia da justiça retributiva.

Atingindo-se tal ponto, será possível indagar se a criança considera a sanção como justa e eficaz fazendo-a comparar, duas a duas, histórias nas quais as crianças são punidas, e histórias nas quais os pais se contentam em repreender e explicar aos filhos o alcance de seus atos: pergunta-se aos pais quais destas crianças estão mais levadas a recomeçar, aquelas que foram objeto da sanção ou aquelas que não o foram.

Afirma Ives de La Taille:⁵⁴

Para Piaget, as relações de coação são contraditórias com o desenvolvimento intelectual das pessoas a elas submetidas. No caso específico das crianças, ela reforça o egocentrismo, que, entre outras coisas, representa justamente a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e assim estabelecer relações de reciprocidade. A coação impede, ou simplesmente não pede que tal reciprocidade ocorra, e, portanto, não possibilita à criança construir as estruturas mentais operatórias necessárias à sua conquista. Numa relação de coação, a criança está condenada a muito crer e nada saber, conforme escrevia Rousseau.

Assim, no que tange à moral, na coação, há somente respeito unilateral – pelas leis impostas pelas autoridades que as revelaram e impuseram – além de uma assimilação deformante das razões de ser das diversas regras – realismo moral. As relações de cooperação são portanto simétricas, ou seja, regidas pela reciprocidade, sendo relações constituintes que pedem mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão, sendo que somente pela cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se descentrem para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral da cooperação sustentada por Piaget, afirma La Taille que dela derivam o respeito mútuo e a autonomia, considerando que para Piaget as

⁵⁴ LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral. **Revista Coleção Memória da Pedagogia**. São Paulo, Edições, p. 83.

relações entre crianças promovem a cooperação, justamente por se configurarem como relações a serem constituídas entre seres iguais.

Esclarecidos tais pontos, será possível estender um pouco a conversação com as crianças e conduzi-la a questões gerais, a exemplo do porquê das punições, o fundamento da retribuição etc., chegando-se ao seguinte resultado: serão encontrados dois tipos de reações com respeito à sanção. Para uns, a sanção é justa e necessária, sendo tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir o seu dever. Para outras, a expiação não constitui uma necessidade moral, porquanto entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as conseqüências de suas faltas, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade.

Assim, além das sanções não expiatórias, a punição, como tal, é inútil, sendo a simples repreensão e explicação mais proveitosas que o castigo, sendo tal modo de reação mais observado entre os maiores, sendo que o primeiro, entre os pequenos.

Assim, analisada a idéia de mensuração sobre a idéia de justiça em Piaget, fecharemos o estudo sobre o seu pensamento com o conceito dos estágios por ele desenvolvidos – anomia, heteronomia e autonomia – para, após, analisarmos os estágios desenvolvidos por Lawrence Kohlberg.

2.1.2 A NOÇÃO DOS ESTÁGIOS EM JEAN PIAGET: anomia, heteronomia e autonomia

Criando conceitos como anomia, heteronomia e autonomia, Jean Piaget tornou-se um clássico, ou seja, uma referência obrigatória para os pesquisadores da moralidade nas interações sociais.

Em tal sentido e conforme já narrado, funda-se seu pensamento numa concepção de juízo moral, levando-se em conta que a moralidade humana é o lugar onde a afetividade e razão, via de regra, confrontam-se.

Assim, em 1932, quando deu início à sua carreira de epistemólogo e de psicólogo, Jean Piaget publicou *O Juízo Moral na Criança*, tornando-se um clássico da literatura psicológica contemporânea, sendo considerada como referência obrigatória para pesquisadores ligados à moralidade humana e às interações sociais, além de fonte de inspiração filosófica.

No estudo sobre as regras do jogo, conforme visto, Piaget sustenta que toda moral consiste num sistema de regras e que a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras e, sob tal fundamento, inicia suas pesquisas elegendo um campo peculiar da atividade humana, qual seja, o jogo das regras.

Afirma Ives de La Taille⁵⁵

Outros autores, notadamente Johan Huizinga (em *Homo Ludens*), já mostraram a importância paradigmática do jogo na cultura. Para Piaget, os jogos coletivos de regra são paradigmáticos para a moralidade humana. E isso por três razões pelo menos. Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato esse que explicita a condição de legislador de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais

⁵⁵ LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral. *Revista Coleção Memória da Pedagogia*. São Paulo, Ediouro, p. 76.

normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. Vale dizer que, ao optar pelo estudo do jogo de regras, Piaget deixa antever sua interpretação contratual da moralidade humana.

Assim, pesquisou a consciência – através do jogo de bolas de gude e de amarelinhas – para cada sujeito, pesquisando a prática da consciência da regra ao pedir, conforme já narramos, que as crianças o ensinassem a jogar e jogasse com ele e, em seguida, que lhe dissessem de onde vinham as regras, quem as tinha inventado e se poderiam ser modificadas, dividindo a evolução da prática e da consciência da regra em três etapas:

2.1.3 Anomia

Concluiu Jean Piaget que crianças de até 5, 6 anos de idade não seguem regras coletivas, interessando-se, por exemplo, por bolas de gude, mas, antes para satisfazer os seus interesses motores ou fantasias simbólicas, e não tanto para participar de uma atividade coletiva.

2.1.4 Heteronomia

Em tal fase nota-se um interesse em participar de atividades coletivas e regradas, sendo que duas características dessa participação explicitam a heteronomia da criança de até 9, 10 anos em média. A primeira delas refere-se à interpretação que tem das origens das regras e da possibilidade de modificá-las: foram “senhores” ou até Deus que, muito tempo atrás, conceberam e impuseram as regras do jogo de bolas de gude ou da amarelinha, e qualquer modificação dessas

regras, mesmo que recebesse o acordo de vários jogadores, é proibida ou vista como trapaça.

Para Piaget a criança dessa fase não concebe tais regras como um contrato firmado entre jogadores, mas sim como algo sagrado e imutável pois imposto pela tradição sendo que, a *fortiori*, não concebe a si própria como possível legisladora, ou seja, como possível inventora de regras que possam ser, por mútuo acordo, legitimadas coletivamente. Daí a opção de Piaget pelo conceito de heteronomia. Assim, uma segunda característica vai confirmar essa heteronomia, ou seja, embora demonstre interesse quase religioso pelas regras, quando interrogada sobre suas origens e sobre possíveis modificações, a criança, quando joga, ainda se mostra bastante liberal no que tange à aplicação das regras: freqüentemente introduz, sem qualquer consulta prévia a seu adversário, alguma variante que lhe possibilita ter melhor desempenho e não acha estranho afirmar no final de uma partida que “todo mundo ganhou”.

Considera-se, portanto, que tal desrespeito prático pode parecer contraditório com as concepções sobre a intangibilidade das regras mas, na verdade, trata-se de duas faces de uma mesma moeda, afirma La Taille, uma vez que a criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência das regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca e, justamente por não as conceber dessa forma, atribui-lhes uma origem totalmente estranha à atividade e aos membros do grupo, e uma imutabilidade definitiva que as faz assemelharem-se a leis físicas.

2.1.5 A autonomia

A terceira e última etapa é a autonomia. Para Piaget, suas características são justamente opostas às da fase da heteronomia, e correspondem à concepção adulta do jogo. Inicialmente, as crianças jogam seguindo as regras com esmero. Em seguida, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio como possível “legislador”, ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. Acrescenta que a autonomia demonstrada na prática da regra aparece um pouco mais cedo do que aquela revelada pela consciência da mesma.

Assim, tomando por base tais dados foi que Jean Piaget desenvolveu, conforme já analisamos, a hipótese de que o desenvolvimento moral, ou seja, aquele da prática e da compreensão das regras propriamente ditas morais, seguiria as mesmas etapas pesquisando, conforme demonstramos, as concepções infantis a respeito dos deveres morais.

Partindo desse pressuposto, ou seja, de que Jean Piaget deu início a construção dos estágios de desenvolvimento moral, necessário se faz aprofundarmos tal estudo com a teoria sustentada por Lawrence Kohlberg no que se refere ao desenvolvimento moral e aos estágios por ele desenvolvidos.

CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG

3.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL

Passemos, então, ao estudo dos estágios do desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg, tomando por base a tese de doutorado do autor – *Psicologia Del Desarrollo Moral*.⁵⁶

Em tal obra, Kohlberg oferece uma visão geral da teoria cognitivo-evolutiva da moralização elaborada no estudo dos estágios morais. Apresenta, inicialmente, uma descrição teórica dos seis estágios morais, seguindo-se de uma explicação do desenvolvimento e de seus métodos de identificação e de classificação.

Apresenta, após, um quadro relativo à evolução do desenvolvimento moral.

Assim, afirma Kohlberg que para melhor entendimento acerca do desenvolvimento da personalidade o indivíduo passa por um processo de estágios morais, podendo ascender de um estágio básico (1) para o estágio mais alto (6), havendo também outros estágios pelos quais o indivíduo poderá passar, constituindo-se, entretanto, como estágios mais básicos os desenvolvidos por Jean Piaget uma vez que, após o instante em que a criança aprende a falar, ocorrem três grandes estágios evolutivos do raciocínio, sendo um intuitivo, considerado operatório concreto e o operatório formal.

Considera que até os 7 anos as crianças estão inseridas no estágio do pensamento lógico-concreto, podendo fazer interferências lógicas, classificar coisas

⁵⁶ KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1998. p. 185.

e utilizar relações quantitativas sobre coisas concretas. Na adolescência muitos, porém, e não necessariamente todos, ingressam no estágio das operações formais, podendo raciocinar de forma abstrata. No pensamento operatório formal pode o indivíduo, portanto, estabelecer todas as possibilidades, as relações entre os elementos de um sistema, formar hipóteses, deduzir conclusões relativamente às hipóteses, prová-las e examiná-las de acordo com a realidade.

Muitos adolescentes e adultos alcançam os estágios de operações formais somente de maneira parcial; examinam todas as relações existentes entre uma coisa e outra ao mesmo tempo, porém não consideram todas as possibilidades e não formam hipóteses abstratas. Em termos gerais, quase nenhum adolescente ou adulto estará por completo no estágio das operações concretas, muitos se encontrando no estágio das operações formais.

Sustenta Lawrence Kohlberg:⁵⁷

Puesto que el razonamiento moral es claramente um razonamiento, el razonamiento moral avanzado se basa em um eazonamiento lógico avanzado. Existe um paralelismo entre el estádio lógico de um individuo y su estádio moral. Uns persona cuyo estádio lógico es solo operatório concreto, está limitada a los niveles Morales preconvenionales, estádios 1 e 2. Uma persona cuyo estádio lógico es solo bajo em operaciones formales, está limitada a los niveles Morales convencionales, estádios 3 e 4.

A teoria kohlberguiana sustenta acerca da existência de um desenvolvimento lógico como condição necessária para o desenvolvimento moral sendo que, após os estágios do desenvolvimento lógico, encontram-se os estágios da percepção social, que descrevem o nível em que a pessoa percebe as outras pessoas, interpreta seus pensamentos e sentimentos e considera o papel, o lugar que ocupam na sociedade.

⁵⁷ KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1992. p. 186.

Tais estágios estão muito estreitamente ligados à moral, porém são mais gerais, uma vez que não tratam simplesmente da idéia de justiça, ou da percepção entre o correto e o incorreto. Existe, aí, um juízo de justiça em um certo nível mais difícil do que simplesmente ver o mundo sob o prisma de tal nível.

De acordo com a lógica, o desenvolvimento da percepção social de um estágio ocorre antes, ou é mais fácil que o estágio paralelo do juízo moral, da mesma forma em que ocorre uma seqüência vertical de passos, a exemplo do estágio moral de 1 a 3, e também uma seqüência horizontal de passos em movimento desde a percepção lógica e a social até o juízo moral, considerando que inicialmente os indivíduos alcançam um estágio lógico, ou seja, ligado às operações formais parciais, o que lhes permite ver os sistemas do mundo, o conjunto de variáveis relacionadas com todo o sistema.

Posteriormente, os indivíduos alcançam um nível de percepção social e, por último, alcançam o estágio 4 do juízo moral onde o bem estar e a ordem do sistema social e a sociedade constituem-se como ponto de referência para julgamento acerca do que é justo, e do que é correto.

Afirma Lawrence Kohlberg que com suas pesquisas descobriu que os indivíduos movem-se dentro de programas de educação moral, tendo uma capacidade lógica e, dentro dessa seqüência horizontal, existe uma fase final que é a conduta moral. Assim, atuar de forma moralmente correta requer um alto nível de raciocínio moral, não se podendo raciocinar em termos de tais princípios e não se viver de acordo com eles, existindo uma série de fatores que determinam se uma pessoa, em concreto, ou em uma situação concreta, vive de acordo com um estágio de raciocínio moral, considerando que o estágio é um bom prognosticador da ação em diversas situações experimentais.

Assim, o estágio moral está relacionado com o avanço cognitivo e a conduta moral, porém a identificação efetuada por Kohlberg, conforme sustentado em sua teoria, a identificação do estágio moral deve basear-se somente no raciocínio moral.

3.1.1 Descrição teórica dos estágios morais em Kohlberg

Para Lawrence Kohlberg os seis estágios morais agrupam-se dentro de três grandes níveis: nível pré-convencional englobando os estágios 1 e 2; o nível convencional – englobando os estágios 3 e 4 – e o nível pós-convencional – estágios 5 e 6.

Para obtermos uma visão aclarada acerca dos estágios, necessário inicialmente entender-se os três níveis morais.

O nível moral pré-convencional é o nível em que se encontram a maioria das crianças menores de 9 anos, de alguns adolescentes e adultos delinquentes.

No nível convencional encontram-se a maioria dos adolescentes e adultos de várias sociedades e no pós-convencional encontram-se uma minoria de adultos e, normalmente, somente ocorre após os vinte anos.

O término do nível convencional significa obtenção de conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos feitos em sociedade, ou autoridade seguindo-se regras. No nível pré-convencional, o indivíduo entende e mantém as normas sociais convencionais por uma questão de respeito à autoridade, diferentemente do nível pós-convencional onde o indivíduo aceita e regra por uma questão de observância aos princípios morais gerais que estão subjacentes a tais regras. Em alguns casos, estes princípios entram em conflito com as normas da

sociedade, sendo que o indivíduo pós-convencional age mais por princípios que por acordos.

Assim, encontra-se no nível 1 uma pessoa pré-convencional, para quem as normas e as expectativas sociais são algo externo a si mesmo; no nível 2 encontra-se uma pessoa convencional, identificando-se com as regras e expectativas dos outros, especialmente com relação à autoridade; no nível 3 estão as pessoas pós-convencionais, que já diferencia as normas e expectativas dos outros e define seus valores seguindo princípios.

3.1.2 Tabela dos seis estágios morais segundo Lawrence Kohlberg

Os seis estágios morais

Conteúdo dos estágios

Nível e Estágio	O que é bom	Razões para atuar corretamente	Perspectiva social dos estágios
Nível 1: pré-convencional estágio 1: moralidade heterônoma	Evitar romper as normas somente por castigo, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos à pessoa ou a propriedade.	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades	Ponto de vista egocêntrico. Não considera o ponto de vista dos outros nem reconhece que são diferentes dos seus; não relaciona os pontos de vista. Consideração física aos próprios direitos antes dos interesses psicológicos dos outros. Confusão entre a perspectiva da autoridade com a sua própria.
Estágio 2. Individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio	Seguir as normas somente quando há imediato interesse de alguém; atuar para conseguir os próprios interesses e necessidades e desejar que os demais façam o mesmo. É correto o que é justo, o que está ligado à troca, ao acordo, a um trato.	Servir às necessidades e interesses próprios em um mundo em que se deve reconhecer que todas as pessoas também têm os seus interesses.	Perspectiva individualista concreta. Consciência de que todo o mundo tem seus interesses a perseguir e isto leva a um conflito de forma que o correto é relativo (em um sentido individualista concreto).

Nível II: Convencional Estágio 3. Mútuas expectativas interpessoais, relações, e conformidade interpessoal	Viver de forma em que todas as pessoas ao seu redor esperem de você o que todas as pessoas em geral esperam no seu papel de filho, irmão, amigo, etc. Ser bom é importante e significa que se tem boas intenções, preocupando-se com os demais. Significa também manter relações de gratuidade, lealdade e confiança.	Há necessidade de ser uma boa pessoa diante de si mesmo e perante os demais. Cuidar dos outros. Crença na regra de ouro, desejo de manter as normas e a autoridade que mantém os estereótipos de boa conduta.	Perspectiva do indivíduo em relação com os outros indivíduos. Consciência de sentimentos compartilhados que tem preferência sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da regra de ouro concreta, pondo-se no lugar de outra pessoa. Não considera, todavia, a perspectiva do sistema generalizado.
Estágio 4. Sistema Social e Consciência	Cumprir as obrigações acordadas. Dever de manter as leis em casos extremos quando entram em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. É igualmente bom contribuir com a sociedade, o grupo e a instituição.	Manter a instituição em funcionamento como um todo, evitar o colapso do sistema. O imperativo da consciência para levar a cabo as obrigações marcadas por si mesmo. Fácil de confundir com a crença do estágio 3 de regras de autoridade.	Fazer distinção entre o ponto de vista da sociedade e dos motivos e acordos interpessoais. Toma o ponto de vista do sistema que define as normas. Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema.
Nível III - pós-convencional: o de princípios Estágio 5. Contrato social, utilidade e direitos individuais	Ser consciente de que as pessoas. Mantém uma variedade de valores, opiniões e que a maioria dos valores e normas são relativos a cada grupo. Estas normas relativas deveriam, sem embargo, manter-se em interesses de imparcialidade de acordo com o social. Alguns valores e direitos são relativos como a vida e a liberdade, devendo também manter-se em qualquer sociedade e independentemente da opinião da maioria.	O sentido da obrigação da lei e do contrato é que um tem de ser fiel às leis para o bem estar de todos e a proteção dos direitos de todos. Um sentimento de compromisso, livremente aceito pelos amigos, pela família e nas obrigações no trabalho. Interesses por leis e obrigações se baseiam em um cálculo racional de utilidade total, o melhor possível para um maior número de pessoas.	Perspectiva anterior à sociedade. Perspectiva de uma consciência individual racional dos valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais. Integra perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva e devido processo. Considera os pontos de vista legal e moral; reconhece que as vezes entrem em conflito, sendo difícil integrá-los.
Estágio 6. Princípios éticos universais	Seguir princípios éticos auto-escolhidos. As leis particulares e os acordos sociais são normalmente válidos porque se baseiam em tais princípios. Quando as leis violam estes princípios, atua-se de acordo com os princípios. Os princípios são princípios universais da justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.	A crença como pessoa racional e a validade de princípios morais universais, e um sentido de compromisso social cria laços.	Perspectiva do ponto de vista moral, do qual derivam os acordos sociais. A perspectiva de qualquer indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade e o direito das pessoas que são fiéis a si mesmas e devem ser tratadas como tal.

Fonte: Lawrence Kohlberg in *Psicologia Del Desarrollo Moral*⁵⁸

Observa-se, pela tabela mostrada, que dentro de cada um dos três níveis morais existem dois estágios, sendo o estágio segundo uma forma mais avançada e organizada da perspectiva geral de cada nível mais importante.

A tabela define ainda os seis estágios morais em termos de: 1 – o que está bem; 2 – a razão para manter o bem e 3 – a perspectiva social de cada estágio.

3.1.3 As perspectivas sociais dos três níveis morais

Para caracterizar o desenvolvimento do raciocínio moral de forma estruturada, Lawrence Kohlberg utilizou-se de uma única forma unificadora que gerou as principais características de cada estágio. Afirma ter tomado como base o pensamento de Sélman, afirmando:⁵⁹

Selman (1970) oferece um punto de partida em la búsqueda de tal forma unificadora; el há definido los niveles de toma de rol que son paralelos a nuestros estádios Morales y que forman una jerarquia cognitivo-estructural. Selman define la toma de rol primeramente según la forma em la que el individuo diferencia su perspectiva de lãs perspectivas de otros y relaciona unas perspectivas com otras. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, existe una construcción moral más general que está bajo ambos, la toma de rol y el juicio moral. Nos referimos a la Idea de perspectiva sócio-moral, que se refiere al punto de vista que el individuo toma al definir los hechos sociales y los valores sociomorales, o deberes. Em correspondência com los três grandes niveles de juicio moral, vamos a nombrar los três grandes niveles de perspectiva social.

Kohlberg apresenta a seguinte tabela, como forma de evidenciar o juízo moral e uma perspectiva social:

⁵⁸ KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, 1992. p. 188-189.

⁵⁹ Ibidem, p. 190.

JUÍCIO MORAL	PERSPECTIVA SOCIAL
I. Preconvencional	Perspectiva individual concreta
II. Convencional	Perspectiva de miembro de la sociedad
III. Postconvencional o de principios	Perspectiva anterior a la sociedad

Fonte: Lawrence Kohlberg in Teoria Del Desarrollo Moral⁶⁰

Kohlberg ilustra o significado da perspectiva social segundo a unidade que oferece a diversas idéias e interesses do nível moral. O nível convencional, por exemplo, diferencia-se do nível pré-convencional pelas seguintes razões: 1. interesse por aprovação social; 2. interesse pela lealdade das pessoas, grupos e autoridade; 3. interesse pelo bem estar dos outros e da sociedade.

Afirma que o que fundamentalmente define e unifica as características do nível convencional em sua perspectiva social, é o ponto de vista compartilhado pelos participantes de uma relação ou de um grupo. O indivíduo convencional subordina as necessidades do indivíduo único aos pontos de vista e necessidades do grupo.

Para ilustrar a perspectiva social convencional, transcreve a resposta de um adolescente de 17 anos, perguntando-lhe:

Por quê não deves roubar uma armazém, uma loja?

Resposta: É uma questão de lei. Uma das nossas regras é buscar ajudar a proteger a todo o mundo, proteger a propriedade e não somente proteger um armazém. É algo que nossa sociedade necessita. Se não tivéssemos essas leis, a gente roubaria, não teria que trabalhar para viver e toda a nossa sociedade perderia seu bom estado.

Afirma, então, que o garoto de nome Joe, que respondeu ao perguntado, interessa-se por manter a lei e sua razão para isto é o bem estar da sociedade como um todo. Contrasta, então, a resposta dada por Joe com a

⁶⁰ KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1992. p.190.

perspectiva pré-convencional, que é a perspectiva do indivíduo que pensa com relação ao seu próprio interesse.

Sete anos antes, Joe apresentou à Kohlberg a seguinte resposta para a mesma pergunta:

Resposta: Não é certo roubar os armazéns. É contra a lei e alguém pode avisar à polícia.

Quanto afirmou “contra a lei”, Kohlberg entendeu acerca da existência de um significado muito diferente nos dois níveis. No nível II, a lei existe para todas as pessoas, como indicou Joe aos 17 anos. No nível I, constitui-se como algo imposto pela polícia e, conseqüentemente, a razão para obedecê-la é evitar o castigo, derivando-se tal razão dos limites de uma perspectiva do nível I, ou seja, a perspectiva do indivíduo que pensa em seus próprios interesses e nos interesses dos outros indivíduos.

No nível pós-convencional o ponto de vista que toma o indivíduo é considerado universal, ou seja, o indivíduo agindo de forma moral racional, uma vez que consciente de sua perspectiva como membro de uma sociedade. Assim, a pessoa no nível pós-convencional questiona e redefine os termos de uma perspectiva moral individual, de maneira que as obrigações sociais definem-se em formas que podem justificar a qualquer indivíduo moral a tomada de posições com base em compromissos individuais com a moralidade básica e com princípios morais, comprometendo-se com elas. É portanto tal perspectiva prioritária à sociedade, sendo aquela em que o indivíduo compromete-se moralmente com o objetivo de obtenção de uma sociedade justa e boa.

Afirma Kohlberg:⁶¹

⁶¹ KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicologia Desclée de Brouwer, 1992. p. 56.

Debe de obserbarse que la referencia a lãs palabras derechos e moralmente correcto o conciencia, no necesariamente distingue la moralidad convencional de la postconvencional. El orientarse a lo moralmente correcto o seguir el dictamen de la conciencia em contraposición a seguir la ley, no necesita indicar la perspectiva postconvencional Del individuo moral racional. Los términos moralidad y conciencia pueden usarse para referirse a normas y valores de grupos que están em conflicto com lãs leys civiles o com lãs reglas del grupo mayoritario

Assim, definiu uma perspectiva moral pós-convencional segundo as razões do indivíduo no sentido de saber porquê algo está bem ou mal, ilustrando tal perspectiva tomando por base uma situação real.

Conclui afirmando que o indivíduo nesse estágio tem consciência do ponto de vista moral que deve adotar em uma situação de conflito moral. Assim, mais que definir expectativas e obrigações do ponto de vista da sociedade, como faria qualquer indivíduo no ponto de vista convencional, o indivíduo pós-convencional orienta-se sob o ponto de vista de uma moral universal, reconhecendo as obrigações sócio-legais.

CAPITULO 4 – UMA PESQUISA SEGUNDO LAWRENCE KOHLBER

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa efetuada é descritiva/explicativa, que se constitui como sendo aquela a qual o conhecimento obtido além de identificar o fato descreve-o, caracterizando-o. Segundo Perseu Abramo⁶² é o tipo que responde às perguntas *como é?* Constitui-se como a última forma de interpretação. O conhecimento obtido refere-se à descoberta de uma lei científica (no sentido de que exprime uma relação entre fatos), embora de caráter tendencial e probalístico, de (natureza causal, funcional ou estrutural); é um conhecimento que responde aos questionamentos *como se deu tal fato? Por que tal fato existe ou existe assim? Como tal fato se transformará em tal outro?*

De acordo com Franz Rudio⁶³, na pesquisa descritiva o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la. Ocorre a necessidade de que se trabalhe com variáveis. Esse gênero de pesquisa cinge-se a análise de fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Após estudá-lo, busca conhecer a sua natureza e composição, os processos que o constituem ou nele se realizam.

Para Rudio⁶⁴ o problema será anunciado em termos de indagar se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem, como classificá-lo, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos etc. Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando-se palavras para descrever o fenômeno, a exemplo de um estudo de caso, pesquisa

⁶² ABRAMO, Perseu. **Pesquisa em Ciências Sociais**: um guia para estudantes. Salvador : Universidade Federal da Bahia, 1970. p. 29. Programa de Textos Didáticos, v. viii.

⁶³ RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30. ed. Petrópolis : Vozes, 2002. p. 69.

⁶⁴ Ibidem, p. 71.

para análise do trabalho e pesquisa documental; ou quantitativos, expresso mediante símbolos numéricos.

Uma pesquisa descritiva/explicativa deverá conter etapas identificativas, descritivas e mensurativas, ou partir dos conhecimentos obtidos por outras pesquisas do tipo identificativo, descritivo e mensurativo.

Assim, para obtenção dos resultados trabalhamos com 50 (cinquenta) alunos do Curso de Direito da UESC, envolvidos com o problema aqui investigado, considerados sujeitos principais da pesquisa e tomados como amostra, uma vez que se fez necessário uma avaliação para analisarmos se possuíam ou não formação sobre o tema trabalhado - educação moral – a partir dos conhecimentos obtidos ao longo do Curso de Direito da UESC.

Para obtenção dos resultados utilizamos o instrumento questionário para que pudéssemos analisar as respostas dadas por cada aluno.

Assim, buscamos investigar, a partir dos dilemas propostos por Lawrence Kohlberg, a idéia de justiça ou injustiça, a idéia de um agir correto ou incorreto, o critério de uma justiça individual e universal e os princípios morais.

O universo pesquisado foi o Curso de Direito da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, um dos mais bem estruturados no âmbito da universidade pesquisada, possuindo um quadro relativamente completo de professores e com poucas deficiências estruturais.

O departamento e o colegiado do curso estão voltados, atualmente, para a meta de capacitação dos seus professores que, há dois anos atrás, teve grande parte submetida ao Curso de Mestrado em Direito, em convênio firmado entre a instituição UESC e a UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

Atualmente, 06 (seis) professores cursam Doutorado em Direito, além de 02 (dois) outros cursarem Mestrado.

Assim, o Curso de Direito se constitui como sendo de uma universidade pública de caráter estadual, com toda a estrutura montada para a formação de bacharéis cujo perfil aponta para o ingresso em carreiras públicas como Defensores Públicos, Juízes, Promotores de Justiça, Delegados de Polícia, Procuradores da República, etc.

4.1.1 O curso de Direito da UESC

A Faculdade de Direito de Ilhéus originou-se do idealismo de bacharéis em Direito nascidos nas cidades de Ilhéus e Itabuna, que sentiram a necessidade da criação de um curso que atendesse as necessidades da região Sul da Bahia, mais especificamente para atendimento de pessoas pertencentes a uma classe social menos favorecida, não possuindo as famílias, à época, condições de manterem os seus filhos na capital do Estado.

A Faculdade de Direito então foi criada pelo governo federal em 19 de maio de 1960 através do Decreto Federal de nº 48.240 e reconhecida posteriormente pelo Decreto de nº 59.570 com aula inaugural proferida pelo Professor Soane Nazaré de Andrade em maio de 1961, sendo esse professor o fundador, auxiliado por outros professores a exemplo de Francolino Neto, Érito Machado e Amilton Ignácio de Castro, seguindo-se da dedicação e esforço de outros professores como Jorge Fialho, Dorival de Freitas, Wilson Rosa da Silva, Joel

Brandão de Oliveira, Altamirando Cerqueira Marques, Alberto Galvão, Accioli da Cruz Moreira dentre outros.⁶⁵

No ano de 1974 ocorreu a junção das escolas reunidas, incluindo-se a Faculdade de Filosofia de Itabuna (FAFI) e a Faculdade de Ciências Econômicas (FACEI), formando a FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna cuja sede foi implantada na Rodovia Ilhéus – Itabuna, km 16, advindo daí o núcleo universitário hoje denominado UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz criado pela Lei 6.344 de 05 de dezembro de 1981, agregando os cursos de Enfermagem, Administração, Ciências Contábeis, Agronomia, Medicina e Veterinária.

Atualmente o Curso de Direito é administrado pelo Departamento de Ciências Jurídicas e o seu perfil é voltado para a capacitação de profissionais principalmente no âmbito das carreiras públicas.

No ano de 1997 a excelência do curso foi confirmada pelo Exame Nacional de Cursos, classificando-se em 3º lugar entre as 179 faculdades de Direito do Norte e Nordeste, sendo que no ano de 1997 obteve 1º lugar.

Segundo informações do Departamento de Ciências Jurídicas, conforme informações extraídas no *site* da UESC⁶⁶, o objetivo do curso é promover a formação integral do homem, capacitando-o para o exercício profissional como co-participante do processo contínuo de mutação da sociedade por meio da produção, aplicação e aperfeiçoamento do conhecimento, do fomento e da cultura, respeito aos princípios e valores ético-morais com a adoção de um processo educacional com qualidade de ensino, cuja premissa seja a vinculação do saber teórico ao contexto

⁶⁵ Disponível em: www.uesc.com.br. Acesso em: 07.01.2004.

⁶⁶ Disponível em: www.uesc.com.br. Acesso em: 08.01.2004.

social, com o estímulo ao desenvolvimento de raciocínio lógico-jurídico e espírito crítico.

A Faculdade de Direito é formada pelo Departamento de Ciências Jurídicas, pelo Colegiado do Curso de Direito, sendo o corpo docente formado por 39 professores, 34 integrantes do seu quadro e quatro contratados.

4.1.2 O instrumento da pesquisa

Para a coleta dos dados utilizamos o instrumento questionário aplicados a uma amostra de 50 (cinquenta) alunos do Curso de Direito da UESC, basicamente formandos.

Consideramos 50 (cinquenta) alunos um número razoável num universo de 90 (noventa) formandos, bem assim porquê tais alunos já cursaram a grande maioria das disciplinas, seja no âmbito das filosóficas – Ética Geral e Profissional, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica etc – seja no âmbito das disciplinas profissionalizantes – Direito Penal, Direito Civil, Direito do Trabalho, Direito Processual Penal, Direito Constitucional etc.

Na elaboração dos questionários tomamos por base, inicialmente, a necessidade de questionarmos o alunado a respeito do que entendia a respeito da idéia de justiça e injustiça, de um agir correto ou incorreto, da idéia de um critério de justiça individual ou universal e ao questionamento acerca da moral.

Assim agimos por acreditarmos que tais perguntas nos dariam um direcionamento no que diz respeito aos conceitos estabelecidos pelos alunos em relação a educação moral, a partir dos dilemas kolberguianos.

O questionário foi efetuado tomando por base os 03 (três) dilemas de Lawrence Kohlberg – o dilema de Heinz, o dilema de Louise e o dilema do Navio que Afunda -, sendo que para os dois primeiros dilemas fizemos 05 (cinco) questionamentos e para o terceiro quatro questionamentos, culminando numa conclusão acerca de quem agiu ou não eticamente em relação aos outros.

Variável dependente – A identificação do estágio de Desenvolvimento Moral dos estudantes do Curso de Direito da UESC

Para chegarmos ao resultado pretendido coletamos os dados essenciais no sentido de mensurarmos, segundo as pesquisas longitudinais realizadas por Lawrence Kohlberg, o nível de desenvolvimento moral dos alunos do Curso de Direito da UESC.

Em tal sentido, a nossa pretensão inicial alia-se à análise da variável dependente: A identificação do estágio de desenvolvimento moral dos estudantes do Curso de Direito da UESC.

4.1.3 A montagem da pesquisa

Na realização da nossa pesquisa, inicialmente formulamos os questionários a serem aplicados aos alunos, ali coletando dados pessoais para que pudéssemos saber o perfil do pesquisado. Após, formulamos 15 (quinze) questões com a intenção de avaliarmos, segundo os níveis de moralidade trabalhados por Kohlberg, o estágio dos pesquisados em relação ao tema do estudo, ou seja, o nível de desenvolvimento moral conforme estudos de Kohlberg.

Posteriormente passamos à análise dos dados, reunindo-os em tabelas avaliativas, ali computando os percentuais às respostas dadas.

Passamos a analisá-los para que pudéssemos conseguir a base de onde partiria toda a nossa fundamentação teórica, bem assim analisar a respeito da confirmação ou não da nossa hipótese, através do trabalho desenvolvido com as variáveis trabalhadas.

4.1.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do Curso de Direito da UESC.

Conforme já narrado, optamos por tais sujeitos pelo fato de os mesmos constituírem-se como os atores necessários ao desenvolvimento do trabalho de campo.

No que se refere aos dados específicos de tais atores, possuem idade entre 18 a 23 anos, são baianos em sua maioria e estavam inseridos, no momento da pesquisa, na região Sul da Bahia, denominada Região Cacaueira.

4.2 ANÁLISE DE DADOS

Relativamente ao problema, buscamos elucidar a seguinte questão: qual o estágio de desenvolvimento moral passível de ser identificado em estudantes universitários do Curso de Direito da UESC, a partir da aplicação dos dilemas estabelecidos por Kohlberg?

A partir daí desdobramos as perguntas a partir da distribuição das variáveis, como se segue.

Para efeito de avaliação lançamos, abaixo, a tabela de mensuração da Educação Moral em Lawrence Kohlberg.

NÍVEIS DE MORALIDADE

Pré-convencional	estágio 1	=	moralidade heterônoma
	estágio 2	=	individualismo
Intenção instrumental			
troca			
Convencional	estágio 3	=	expectativas interpessoais mútuas
	estágio 4	=	relação e conformidade interpessoal
Pós-convencional	estágio 5	=	princípios
		=	contrato social ou utilidade
	estágio 6	=	direitos individuais
			princípios éticos universais

Merece atenção, nesse instante de análise de dados, novamente aclararmos acerca da Teoria do desenvolvimento Moral de Lawrence Kohlberg, para efeito de melhor entendimento a respeito da mensuração que traçamos.

Lawrence Kohlberg, desde a sua tese de doutorado, vinha se dedicando a uma análise aprofundada a respeito da Teoria de Jean Piaget, especificamente em relação à moralidade, razão pela qual se transformou, a partir de então, no maior estudioso do tema, uma vez que o investigou durante um período de trinta anos. Diferentemente de Jean Piaget que concentrou as suas pesquisas em crianças, Lawrence Kohlberg assim o fez em adolescentes e adultos, acreditando que a maturidade moral possivelmente só seria atingida entre os vinte e vinte e três anos, já na fase adulta, razão pela qual reformulou a teoria dos estágios de Jean

Piaget e elaborou uma metodologia de levantamento e codificação dos dados sobre moralidade com maior sofisticação.

Em tal sentido afirma Klaus Günther:⁶⁷

O cenário precedente, de um desenvolvimento idealmente típico, que vai de normas situacionalmente adequadas a normas universalistas, serviu para coletar sinais característicos que deverão possibilitar uma descrição mais detalhada da relação entre fundamentação e aplicação. Kohlberg tornou mais preciso, por meio da introdução de uma série de estágios intermediários, o molde de uma moral heterônoma ainda relativamente tosco, que nesse afã foi tomado como base, resultante de relações sociais assimétricas e de uma moral autônoma, baseada em relações sociais simétricas, ambas definidas por estima recíproca. Em adesão à Piaget, Kohlberg distingue três estágios principais no desenvolvimento moral: I. estágio pré-convencional; II - estágio convencional; III – estágio pós-convencional ou orientado por princípios.

Os estágios formulados por Kohlberg indicam uma distinção qualitativa de estruturas, ou seja, em maneiras ou modos de pensar em vários momentos do desenvolvimento do indivíduo, de sorte a formarem uma seqüência de invariantes no desenvolvimento individual, resultando numa totalidade estruturada, ou seja, a resposta dada a uma determinada tarefa em certo estágio não é determinada especificamente pelo conhecimento e familiaridade com tal tarefa ou similar, mas exprime uma estrutura subjacente de organização de pensamento, implicando no sentido de que vários aspectos das estruturas de um estágio devem aparecer como feixe de respostas consistentes, agrupadas com base em um padrão argumentativo, conforme narra Bárbara Freitag.⁶⁸

Os estágios, na visão da autora⁶⁹, são integrações hierárquicas, formando uma ordem de estruturas gradativamente diferenciadas e integradas, destinados a preencher funções comuns e, conseqüentemente, os estágios mais elevados integram as estruturas encontradas em um estágio inferior.

⁶⁷ GÜNTHER, Klaus. **Teoria da argumentação no direito e na moral**: justificação e aplicação. São Paulo : Landy, 2004. p. 177.

⁶⁸ FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 3. ed. São Paulo : Papirus, 1992. p. 200.

⁶⁹ Ibidem, p. 203.

Assim, reformulando os estágios de Jean Piaget, já trabalhados em capítulo específico deste trabalho, Kohlberg distingue os três níveis da moralidade conforme anteriormente narrado: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

Na visão de Freitag cada um desses estágios é caracterizado sob três ópticas: o conteúdo do que é considerado correto/certo; as razões apresentadas para agir corretamente; a perspectiva sociomoral, ligada ao egocentrismo e a descentração.

Assim, passemos à análise de cada estágio, segundo a lição de Freitag:⁷⁰

Estágio 1 – *Moralidade heterônoma. (a) É considerado correto (moralmente certo) abster-se de violar regras que acarretem punições, obedecer por obedecer e evitar danos físicos em pessoas e em bens (propriedades). (b) A razão dada para defender esses valores consiste em evitar punições e as sanções da autoridade. (c) A perspectiva sociomoral adotada é o ponto de vista egocêntrico. O sujeito não considera o interesse dos outros ou não reconhece que o ponto de vista deles difere do seu. O sujeito percebe os aspectos físicos da ação e não sua dimensão psicológica. Não distingue entre a própria perspectiva e a perspectiva da autoridade.*

Estágio 2 - *Individualismo, intenção instrumental e troca. (a) É considerado correto seguir as regras somente quando é do interesse imediato próprio, agir para atender às próprias necessidades, deixando os outros agir da mesma maneira. Também é considerado correto ser leal com os colegas, manter um trato ou um acordo. (b) As*

⁷⁰ FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. 3. ed. São Paulo : Papyrus, 1992. p. 203.

justificativas dadas consistem em servir ao próprio interesse, atender a uma necessidade pessoal em um mundo em que os outros também têm seus interesses e necessidades próprias. (c) A perspectiva sociomoral é individualista e concreta. O sujeito está consciente de que cada um procura realizar seus próprios interesses e estes podem conflitar entre si. O correto é relativo e depende da perspectiva adotada pelo indivíduo concreto.

Estágio 3 - *Expectativas interpessoais mútuas, relações, e conformidade interpessoal. (a) É considerado correto comportar-se conforme o que as pessoas que nos são próximas esperam, atender às suas expectativas em papéis como o de filho, irmão, amigo etc. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros. Significa, ainda, manter relações mútuas (confiança, lealdade, respeito, gratidão). (b) A razão ou justificativa apresentada para agir corretamente é a necessidade de ser uma boa pessoa a seus próprios olhos e aos olhos dos demais. Há um desejo de manter as regras e a autoridade que apóia o comportamento bom estereotipado. (c) A perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com outros indivíduos. Sentimentos, acordos e expectativas coletivas têm prioridade em relação aos interesses individuais. O sujeito relaciona os pontos de vista valendo-se da regra de ouro, pondo-se no lugar do outro. Ainda não considera uma perspectiva generalizada do sistema.*

Estágio 4 – *Sistema social e consciência. (a) Está certo cumprir com as obrigações assumidas. As leis precisam ser respeitadas e seguidas, exceto em casos extremos em que elas entram em conflito com outras normas sociais. Também está certo empenhar-se pela sociedade, pelo grupo ou pela instituição. (b) As razões apresentadas para justificar tais ações são manter as instituições como um todo,*

evitar o desmoronamento do sistema se cada um fizesse o que bem entendesse, ou, ainda, cumprir as obrigações conforme nos foi ensinado. (c) O sujeito adota uma perspectiva sociomoral que diferencia o ponto de vista da sociedade do ponto de vista dos acordos ou motivos interpessoais. O sujeito assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. As relações individuais são percebidas na perspectiva do lugar no sistema.

Estágio 5 – Contrato social ou utilidade e direitos individuais. (a) É correto estar atento ao fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões e a maioria desses valores e regras é relativa ao grupo. Geralmente, essas regras relativas devem ser respeitadas simplesmente porque fazem parte do contrato social, e isso insere-se no interesse da imparcialidade. Alguns valores universais, como vida e liberdade, precisam ser defendidos, independentemente da opinião da maioria. (b) Como razões para agir de maneira moralmente correta são apontadas a obrigação como lei, a necessidade de respeitá-la para o bem estar de todos e o contrato social. Há uma preocupação com a fundamentação racional das leis e dos deveres segundo o princípio “o maior bem para o maior número de pessoas”. Existe o sentimento de um compromisso contratual no qual se entrou por livre e espontânea vontade com relação à família, aos amigos, companheiros de trabalho. (c) A perspectiva adotada pelo sujeito é a da prioridade relativa do indivíduo em relação ao social. O indivíduo racional dá-se conta de valores e direitos prioritários em relação aos vínculos sociais e aos contratos. Integra as perspectivas por mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhece que eles às vezes chocam-se e considera difícil integrá-los.

Estágio 6 – *Princípios éticos universais. (a) É considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados. Leis particulares e acordos sociais são válidos, porque eles apóiam-se em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, age-se de acordo com o princípio. Trata-se de princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. (b) As justificativas para agir de modo moralmente correto fundamentam-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com esses princípios. (c) A perspectiva adotada é a de um ponto de vista moral, isto é, a de qualquer ser racional que reconhece como natureza da moralidade o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais.*

Feitas tais considerações, ou seja, descritos os estágios de desenvolvimento moral implantados por Kohlberg, passaremos a descrever, para melhor entendimento a respeito dos dados a serem analisados, os dilemas criados pelo autor como forma de mensuração ao nível de educação moral de adolescentes e adultos.

Conforme desenvolvido neste trabalho, tanto para Piaget como para Kohlberg a seqüência de estágios pelos quais passa o indivíduo é universal, ou seja, em todas as culturas as pessoas passam pela mesma seqüência de estágios, observando-se que nem todas necessariamente atinjam os estágios mais altos.

Kohlberg, como Piaget, apresenta uma discriminação dos estágios da moralidade conforme evidenciamos quando citamos os estágios, ali também perpassando a dimensão da heteronomia-autonomia às quais já conceituamos neste trabalho.

Conforme narrado por Ângela Maria Brasil Biaggio⁷¹ a avaliação do estágio predominante de julgamento moral, no sistema de Kohlberg, é feita por meio de análise de respostas a dilemas morais, dos quais os mais conhecidos são os dilemas de Heinz, o marido que rouba um remédio para salvar a vida da mulher doente; o dilema de Louise, envolvendo mentira, autoridade e lealdade, e o dilema do Navio que Afunda, que encerra conflitos apresentados por três tripulantes em um escaler.

Transcrevo os dilemas, que se constituem como os apresentados aos nossos pesquisados:

O dilema de Heinz

A mulher de Heinz estava à morte, pois tinha câncer. Somente um remédio, que o farmacêutico da cidade tinha descoberto, poderia salvá-la. Mas o farmacêutico estava cobrando uma fortuna pelo remédio, que estava dez vezes acima do seu preço de custo. Heinz, o marido da mulher enferma, pediu dinheiro a todos os amigos, mas só conseguiu juntar a metade do que solicitava o farmacêutico pelo remédio. Explicou então a este a situação. Contou-lhe que a mulher estava morrendo e pediu que vendesse o remédio pela quantia que obtivera ou permitisse pagar o restante mais tarde. Mas o farmacêutico foi implacável, não se dispondo a vender o remédio senão pelo preço inicialmente estipulado. Heinz, desesperado, resolver arrombar a farmácia e levar o remédio para a mulher. Heinz estaria agindo corretamente? Justifique o seu ponto de vista. (Kohlberg, 1987)

⁷¹ BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo : Moderna, 2002. p. 30. Coleção Logos.

O Dilema de Louise:

Judy, de doze anos, queria ir a um concerto de rock. A mãe já tinha dado autorização, desde que Judy pagasse a entrada com seu dinheiro. Judy trabalhou como babá e conseguiu juntar a soma necessária. Nesse meio-tempo, a mãe havia mudado de idéia, esperando que Judy gastasse o dinheiro ganho em roupas que necessitava. Alegando visitar uma amiga, Judy foi ao concerto. Uma semana depois, confessa para Louise, sua irmã mais velha, que mentiu para a mãe. Louise deve silenciar ou comunicar o incidente à sua mãe? Como poderia justificar uma ou outra decisão? (Kohlberg, 1987)

O Dilema do Navio que Afunda

No escaler encontram-se três sobreviventes: o capitão, um marinheiro jovem e inexperiente e um cientista velho. O equipamento e as reservas de combustível e alimentação para assegurar o salvamento efetivo dariam para somente duas pessoas. Um dos três sobreviventes teria que saltar ao mar. Qual deles? Quais seriam os argumentos a favor e contra cada um deles? Quem deveria tomar a decisão? (Kohlberg, 1987)

Afirma a autora que inicialmente Kohlberg desenvolveu um modelo de entrevista clínica nos modelos piagetianos, sem intenção de se constituir em um teste psicológico. Entretanto, a pressão do mundo acadêmico norte-americano à época o levou a refinar o instrumento, a fim de atingir os parâmetros desejáveis de fidedignidade, constituindo-se a teoria de Kohlberg como de cunho estrutural, sendo que os estágios refletem maneiras de raciocinar e não conteúdos tipicamente morais, devendo-se levar em conta, para análise acerca do estágio em que se encontra a pessoa, a justificativa que deu ao dilema que lhe foi apresentado, razões pelas quais a avaliação do julgamento moral passou a ser vista por Kohlberg como

uma atividade interpretativa, uma vez que acreditou que à medida que o intérprete apreende as razões da pessoa que responde à entrevista, ele entende o que essa pessoa quis, na verdade, dizer.

Assim, segundo Biaggio, Lawrence Kohlberg afirmou que seus estágios são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações⁷², havendo uma preocupação no sentido de reafirmar relativamente ao que se julga da moralidade, e não com o sentimento ou o comportamento, buscando inspiração em Emmanuel Kant, no sentido de que o centro da moralidade é a justiça ou os seus princípios, tratando-se cada pessoa como um fim, aliado ao pensamento piagetiano, uma vez que, segundo esse autor, a moralidade atrela-se a atitudes de respeito às regras e às pessoas.

Afirma Ângela Maria Biaggio: ⁷³

Kohlberg reconhece que sua ênfase na justiça reflete inteiramente tudo que pode ser incluído no campo da moral. Admite que, além da justiça, a moral também inclui uma virtude enfatizada nos ensinamentos éticos cristãos. Essa virtude chamada ágape, em grego, é conhecida como caridade, amor ou fraternidade. Lourenço (2000) refere-se à dimensão aretaica (do grego areté, que significa virtude) da teoria de Kohlberg. A dimensão aretaica tem a ver com atos que são bons, mas não obrigatórios, como a generosidade, a ajuda, o compartilhar. Esse aspecto é chamado também de “ética do cuidado e da responsabilidade” na obra de Gilligan (1982) que atribuiu esse tipo de moralidade às mulheres, criando grande polêmica a respeito de suposto machismo na teoria de Kohlberg.

Assim, após tais considerações passamos a análise dos dados coletados na pesquisa.

A análise dos dados coletados tomou por base os 02 (dois) primeiros percentuais mais significativos.

⁷² BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo : Moderna, 2002. p. 37. Coleção Logos.

⁷³ BIAGGIO, loc. cit.

Quando perguntamos aos alunos, relativamente ao Dilema de Heinz, se houve interferência da vítima, ou seja, da mulher de Heinz na atitude tomada por ele, obtivemos os dados constantes na tabela 1.

Dilema 1

Tabela 01 – Se houve interferência da vítima no ato de Heinz

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Sim, de forma indireta	30	60
Não	18	36
Não percebeu incentivo nem desestímulo	01	02
O dilema é omissivo em relação a interferência	01	02
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados a respeito da idéia de justiça ou injustiça que o dilema remete, 60% dos pesquisados responderam que houve interferência da esposa de Heinz no ato por ele praticado, ainda que de forma indireta; 36% afirmaram que não; 2% que não perceberam o incentivo da esposa, ou desestímulo, e 2% afirmaram ser o dilema omissivo em relação à interferência.

Relativamente ao maior percentual - 60% - observamos que os estudantes incluem-se no estágio 4 - (convencional) – na medida em que são características de tal estágio a idéia de que ser correto corresponde a agir de maneira que atenda às necessidades inter-pessoais, deixando os outros agirem da mesma maneira.

Ainda 36% afirmaram que não houve interferência da esposa de Heinz, o que também nos leva a crer que tenha agido da forma citada, ou seja, visando os interesses da esposa.

As justificativas, nesse aspecto, afirmam que ser correto empenhar-se pela sociedade, pelo grupo ou pela instituição, conforme Freitag.⁷⁴

⁷⁴ FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. 3. ed. São Paulo : Papyrus, 1992. p. 204.

Observa-se, pelas respostas dadas, que houve interferência ainda que indireta da esposa de Heinz, que contribuiu para o ato praticado, aplicando-se, assim, às respostas dadas, as características constantes no estágio 4.

Tabela 02 - Idéia de justiça ou injustiça a que o dilema remete:

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Heinz agindo corretamente – vida superior ao patrimônio	30	60
Idéia de justiça por conta própria – Heinz agindo incorretamente	03	06
Poder monetário sobrepondo-se a outros valores	09	17
Injustiça por parte do farmacêutico	09	17
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados acerca da idéia de justiça ou de injustiça que o dilema remete, 60% dos pesquisados afirmaram que Heinz agiu corretamente, fazendo justiça por conta própria.

Já 17% responderam que o poder monetário do farmacêutico sobrepôs-se a outros valores; e mais 17% afirmaram que o farmacêutico foi injusto.

Observamos, pelas respostas dadas, que os alunos apoiaram a transgressão das regras, uma vez que Heinz arrombou uma farmácia e roubou um medicamento.

Pelas respostas dadas observamos que se encontram também inseridas características do estágio 4, em que pese aparecer uma nuance do estágio 3, ou seja, há um desejo no sentido de que as regras sejam mantidas mas, para transgredi-las, o sujeito põe-se no lugar do outro, desconsiderando uma perspectiva generalizada do sistema. Neste caso, existe o conflito entre normas na medida em que se questiona dois valores: 1. a vida da mulher de Heinz, levando-o a roubar; 2. A transgressão à uma lei, porquanto Heinz furtou. Nessa colisão, de admitir-se, conforme Kohlberg, a idéia de um princípio relativista, ou seja, as razões

apresentadas para tal ato estariam ligadas à manutenção do sistema como um todo, mas flexibilizadas por uma razão convincente e determinante, no caso, a vida.

Tabela 03 – Se a ação do marido em furtar o remédio justifica-se

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Sim, porque a vida de uma pessoa vale mais que a ganância e ante o estado de necessidade da esposa	42	84
Não. Heinz poderia obter o remédio de outra forma	05	10
Sim e não. Injusto furtar, mas deverá haver atenuação pela circunstância	03	06
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados a respeito da justificação da ação do marido em furtar o remédio, 84% dos pesquisados disseram que sim, uma vez que Heinz buscou a manutenção da vida de sua esposa, sendo que 10% afirmaram que não, porquê Heinz deveria buscar adquirir o medicamento de uma outra forma.

Pelas respostas dadas, mantemos a posição de que os alunos encontram-se no estágio 4, considerando que nesse estágio apresenta-se também como característica as expectativas recíprocas interpessoais e, nesse sentido, responderam os pesquisados que a ação de Heinz justificou-se pela necessidade de salvar a esposa, condenando a ganância do farmacêutico.

Poderíamos suscitar o seguinte questionamento: por que não incluirmos no estágio 6 se obtivemos como justificativa que a vida de uma pessoa vale mais que a ganância e ante o estado de necessidade da esposa de Heinz?

Vale frisar, nesse passo, que quando Lawrence Kohlberg instituiu o estágio 6, nele os estudiosos, a exemplo de Ângela Biaggio e Bárbara Freitag fazem expressa referência a pretensão de Kohlberg em inserir, em tal nível – o 6 – pessoas como Gandhi, Jesus Cristo, Madre Teresa de Calcutá, etc. Percebemos que tais personalidades já venceram o campo da materialidade comum, encontrando-se em

estágios avançados onde existe a preocupação com o todo, com o universalista, com regras e princípios gerais.

Notamos, em que pese algumas características existentes nos dois estágios – 4 e 6 – a exemplo de que, quando violadas leis e princípios, age-se de acordo com os princípios. Entretanto, notamos que o Estágio 6 sustenta-se em princípios universais de justiça a exemplo da igualdade dos direitos humanos. Aqui não se retrata a pessoa individualidade, mas um todo universalizante. Questioná-los: E se todas as pessoas resolvessem agir como Heinz, arrombando farmácias em prol da cura de sua esposa? Será que não seria mais lógico, mais correto, buscar as vias legais, ou seja, intentar uma ação específica e buscar que o Estado disponibilizasse o medicamento?

Entendemos que o indivíduo no Estágio 6 assim agiria, diferentemente daquele que se encontra no estágio 4 que, agindo no sentido de fazer o que bem entendesse, contribuiria para o desmoronamento das instituições e do sistema.

Então ingressaríamos nas seguintes situações: revidar aos ataques sofridos, da mesma forma em que o recebemos? Menosprezar as instituições como forma de “fazer justiça”? Criar mecanismos de proteção da forma estabelecida na “Lei de Talião”: “olho por olho” e “dente por dente”?

Assim, no estágio 4 considera-se moralmente correto fazer o que é necessário para satisfazer às suas próprias necessidades e as necessidades alheias. As ações são avaliadas na medida de suas próprias justificativas.

Nesse estágio o indivíduo acredita que o direito se relativiza, agindo de forma a perseguir os seus interesses e os de outrem de forma justificada, mesmo que de forma contrária às regras sociais impostas, diferentemente do quanto estabelecido no estágio 6.

Tabela 04 – Se agiu o farmacêutico de forma correta ou incorreta

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Incorreta, pois não teve ética e foi ganancioso	39	78
Sim e não. Legalmente correto e moralmente incorreto. Poderia negociar	08	16
Agiu corretamente. Sua função era comercial	03	06
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados se o farmacêutico agiu de forma correta ou incorreta, 78% dos entrevistados afirmaram que incorreta, porquê ele não agiu com ética, sendo que 16% afirmaram que ele poderia negociar.

Relativamente às respostas dadas, observamos que 78% dos entrevistados responderam que agiu de forma incorreta, pois não teve ética e foi ganancioso; 16% responderam que ele poderia ter negociado a venda do medicamento, sendo que 6% afirmaram que agiu corretamente.

Relativamente ao maior percentual, ou seja, 78% afirmando que o farmacêutico não agiu de forma correta, vamos perceber que, na verdade, as respostas dadas inserem-se em um âmbito de individualidade, porquanto acreditaram que o farmacêutico deveria vender o medicamento para satisfazer às necessidades pessoais da esposa de Heinz.

Nesse aspecto, resulta patente que os alunos não basearam as suas respostas na idéia do mercantilismo apresentado pelo farmacêutico, apresentando a resposta dada forte característica do estágio convencional 4, ou seja, entenderam que o farmacêutico, assim agindo, não adotou uma perspectiva sócio-moral que diferencia do ponto de vista da sociedade do ponto de vista dos acordos ou motivos interpessoais.

Nesse passo, vamos observar uma contraposição à postura do farmacêutico, trazendo como fundamento o fato de mostrar-se ganancioso e ter

agido sem ética. Percebemos ainda que 16% dos entrevistados afirmaram que poderia negociar. Na verdade, observamos que o farmacêutico agiu fora dos padrões humanísticos, porquanto poderia, inclusive, ter criado mecanismos à revenda do medicamento, o que não fez, sustentando a maioria dos entrevistados acerca de sua ganância. Entretanto, vamos observar que afirmaram somente acerca da falta de ética e ganância do profissional, não atribuindo um caráter mais generalizador à sua atitude, ou seja, como poderia ele criar instrumentos ou mecanismos para atender a todas as pessoas em igual situação? Como sobreviveria o seu negócio caso não desenvolvesse tais mecanismos? Estaria sendo mercantilista em todas as situações.

Sustenta Kohlberg que no estágio 4 e 5 deve-se estar atento ao fato de que as pessoas defendem uma variedade de valores e opiniões e a maioria desses valores e regras é relativa ao grupo e geralmente devem ser respeitadas porque fazem parte do contrato social, e isso insere-se no interesse da imparcialidade, e como razões para agir de maneira moralmente correta, são apontadas a obrigação com a lei, a necessidade de respeitá-la para o bem estar de todos e o contrato social.

No caso presente resulta o dilema: criar condições para fornecimento do medicamento, disponibilizando-o? Negar o fornecimento se não pelo valor que acredita compensatório? Buscar vias legais para produção e distribuição a todos?

Segundo os estágios elaborados por Kohlberg, para que os indivíduos possam estar inseridos no estágio 6, necessário não estejam voltados para um caso específico, mas sim para situações ou circunstâncias similares. Questiona-se: furtar seria então a melhor solução? Ou a solução mais adequada para o caso?

Resta o questionamento: considera-se “justa” as invasões perpetradas pelos “Sem Terra” e pelos “Sem Teto” ao argumento de que não possuem terra para cultivo, ou teto para morar?

Justificam-se os saques a mercados ou similares pelos que não possuem o que comer? Deve ser considerada “justa” a invasão aos nossos lares por aqueles que não possuem um teto para morar?

Parece-me, pelo conteúdo estudado, que tais situações passam pela necessidade de uma análise à questão estatal, não se podendo atribuir aos particulares questões que devem ser tratadas no âmbito das entidades governamentais.

Tabela 05 – Opinião sobre a solução encontrada por Heinz

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Justa e inconseqüente, sentimental e instintiva	01	02
Solução incorreta, mas justificável pela situação da esposa	05	10
Viável e única, pois salvou uma vida	24	48
Solução desesperada mas viável, pois desejava salvar a esposa	14	28
Justificável e razoável, pois agiu pela emoção	03	06
Injustificável, porque deveria procurar outros meios	03	06
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados a respeito da opinião à solução encontrada por Heinz, 48% dos pesquisados responderam que foi a solução viável e única, sendo que 28% afirmaram que foi a solução mais viável, uma vez que Heinz desejava salvar a sua esposa.

Em observância às respostas dadas, percebemos que elas se baseiam em solução individualista, considerando que quase metade dos entrevistados acreditou que não havia outra saída a Heinz, senão agir com as próprias mãos, fazendo uma idéia de justiça pautada em si e no outro, típica do estágio 4.

As respostas dadas encerram, conforme sustentado por Jean Piaget, características da alteridade, ou seja, a habilidade para levar-se em consideração as perspectivas dos outros. No caso em pauta, os pesquisados entenderam que a única e viável solução encontrada por Heinz para salvar a vida da esposa foi agir da forma como agiu: arrombando a farmácia e furtando o remédio.

Não obstante, não poderiam estar inseridos no estágio 6 pelas mesmas razões sustentadas no comentário à tabela anterior, ou seja, pela falta de adoção de uma visão puramente baseada em princípios universais, afeta ao todo e não ao particular apenas.

Dilema 2

Tabela 06 – Se Judy agiu corretamente

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Não, pois mentiu	41	82
Sim, pois Judy esforçou-se para conseguir dinheiro e foi autorizada pela mãe	06	12
Agiu corretamente por ter ido ao concerto, mas errou por ter mentido	03	06
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Já no segundo dilema notamos que 82% dos pesquisados responderam que Judy não agiu corretamente, pois mentiu, sendo que 12% responderam que ela agiu corretamente, uma vez que se esforçou para conseguir o dinheiro dos ingressos, sendo inicialmente autorizada pela mãe.

Pelas respostas dadas vamos notar que os alunos apresentaram nuances do estágio 3 e 4, considerando que é nesse estágio que se travam expectativas sociais mútuas, assim como relações e conformidade interpessoais, constituindo-se também como característica um agir correto, comportando-se conforme as pessoas esperam.

Repise-se que pelas respostas dadas os pesquisados não basearam as suas respostas com base nos fundamentos básicos dos estágios 5 e 6, ou seja, considerando a moral como princípio e o não mentir como base de uma ordem principiológica universal, mas apenas acreditando que Judy não agiu corretamente apenas porquê mentiu, não apresentando justificativas mais aprofundadas para tal assertiva.

Nesse estágio – 5 e 6 - o indivíduo reconhece os princípios morais universais de consciência individual e procura agir de acordo com eles.

Segundo Freitag, ⁷⁵ em tal estágio é considerado correto seguir princípios éticos auto-selecionados e, tratando-se de princípios universais de justiça, a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais devem ser considerados, bem como as justificativas para agir moralmente correto fundamentando-se na validade de princípios morais universais e na convicção de haver um compromisso com esses princípios.

Assim, tendo a maioria dos alunos respondido que Judy agiu erroneamente ao mentir, percebemos que apenas responderam superficialmente e sem justificativas plausíveis, uma vez que não aclararam suficientemente no item “justificativas” aposto nos questionário o porquê da motivação à tal resposta, pelo que podem, nesse aspecto, serem avaliados como inseridos no estágio 3 e 4.

Faz-se necessário atentar, conforme narrado por Biaggio⁷⁶, que o sistema de avaliação implantado por Kohlberg pode ser global, ou seja, quando todas as respostas estão inseridas num mesmo estágio, assim considerado puro.

⁷⁵ FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. 3. ed. São Paulo : Papirus, 1992. p. 205.

⁷⁶ BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo : Moderna, 2002. p. 32. Coleção Logos.

Pode ainda apresentar-se como um sistema misto, quando as pessoas não respondem a todas as perguntas consistentemente no mesmo estágio.

Assim, ao final da nossa análise observaremos a prevalência das respostas e a inserção delas em cada nível, para sabermos, de forma concreta, o exato estágio em que se encontram os nossos pesquisados, e ainda se estão inseridos dentro de um sistema puro ou misto, e a prevalência de cada estágio, uma vez que com o desenvolvimento da análise dos dados já passamos a perceber a passagem do nível convencional para o pré-convencional.

Tabela 07 – Se a mãe de Judy agiu corretamente

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Não, porque não foi honesta com a filha e ainda criou-lhe expectativas	36	72
Sim, porque se mudou de idéia, foi acreditando ser o melhor para a filha	10	20
Sim e não, porque acreditou ser o melhor para a filha, mas gerou a desobediência	04	08
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados se a mãe de Judy agiu corretamente, 72% dos pesquisados afirmaram que não, porque não foi honesta com a filha e ainda criou-lhe expectativas, sendo que 20% responderam que não, porque se mudou de idéia, assim o fez acreditando ser o melhor para sua filha.

Analizamos, pelas respostas dadas, que os pesquisados também nesse particular atingiram o estágio 3 e 4, e não no 5 e 6, pois externaram a idéia apenas da necessidade de não mentir, não justificando adequadamente o porquê.

Note-se que inserimos os nossos pesquisados nesse estágio tomando por base o fundamento de que para a passagem do estágio 4 para o 5 existe a necessidade de que fique evidente a função específica dos direitos absolutos, bem assim uma concepção fundamentada acerca dos princípios éticos universais e

direitos individuais, com prevalência ao princípio da equidade, pontos sequer tocados pelos pesquisados que apresentaram respostas baseadas unicamente no senso comum, ou seja, “não mentir”, mas não justificando o porquê da necessidade de “não mentir”.

Como a teoria kohlberguiana atrela-se às justificativas apresentadas, as respostas dadas foram consideradas esvaziadas, despidas de fundamentação.

Tabela 08 – Idéia de justiça ou injustiça que o dilema remete

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Não existe justiça no ato de Judy e da mãe – ambas mentiram	38	76
Louise será injusta se contar	05	10
Não encontrou aspectos de justiça ou injustiça	03	06
Não soube responder	02	04
A mãe de Judy agiu acertadamente	02	04
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados a respeito da idéia de justiça ou injustiça que o dilema remete, 76% dos alunos responderam que não existe idéia de justiça no ato de Judy e da mãe, pois ambas mentiram; 10% afirmaram que Louise será injusta se contar, o que nos leva a incluí-los no estágio convencional, uma vez que também se caracteriza como característica de tal estágio a assunção dos compromissos assumidos.

Notamos que os pesquisados justificaram as suas respostas baseados tanto no comportamento de Judy como da mãe, apenas porque ambas mentiram.

Para Klaus Günther⁷⁷ nesse estágio – 3 e 4 - é considerado moralmente correto cumprir com as obrigações exceto em casos extremos, nos quais ela colide com outras obrigações. O que se considera razão para a ação moral é a manutenção das instituições sociais – se cada um agisse dessa forma – ou a consciência diante dos compromissos assumidos, sendo que a perspectiva social

⁷⁷ GUNTHER, Klaus. *Teoria da argumentação no direito e na moral*: justificação e aplicação. São Paulo : Landy, 2004. p. 194.

distingue-se entre o ponto de vista da comunidade e as convenções interpessoais, sendo que tais convenções necessitam orientar-se pelo sistema social.

Nota-se aqui que não defenderam a idéia de uma igualdade absoluta, apenas externando o pensamento do que entendem justo ou injusto, certo ou errado, respeitando apenas regras fixas e a necessidade do cumprimento de um dever, já externando a necessidade de um respeito à lei, caracteres do estágio 3 e 4.

Entretanto, não reconhecem os princípios morais, deles extirpando a mentira perpetrada por Judy e sua mãe, pelo que poderiam ser inseridos nos estágios 5 e 6, uma vez que nesse estágio prevalece uma idéia de moralidade da desobediência civil, a exemplo dos mártires e dos revolucionários pacifistas e de todos aqueles que permanecem fiéis a seus princípios, em vez de se conformarem com o poder estabelecido e com a autoridade, a exemplo de Jesus Cristo, Gandhi e Martin Luther King, conforme narrado por Biaggio.⁷⁸

Tabela 09 – Se Louise deve silenciar ou relatar o fato à mãe

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Louise deve compartilhar o segredo com a irmã, mas adverti-la do erro	06	12
Louise deve relatar o fato a mãe, pois a responsável por Judy	18	36
Não deverá relatar, mas induzir Judy a contar a verdade	06	12
Silenciar, pois não está envolvida no fato	04	08
Silenciar, pois nada de mal aconteceu à Judy	08	16
Silenciar para evitar conflitos	03	06
Optar pela posição que traga menos prejuízos à família	01	02
Louise deve conversar com ambas, dizendo que agiram erroneamente	02	04
Não sabe, tem dúvidas acerca do ato de Louise	02	04
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados se Louise deveria silenciar ou relatar o fato à mãe, 36% dos pesquisados responderam que Louise deveria relatar o fato à mãe, porquanto

⁷⁸ BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo : Moderna, 2002. p. 27. Coleção Logos.

responsável por Judy, sendo que 16% responderam que deveria silenciar, pois nada de mal aconteceu a Judy.

Novamente percebemos uma idéia por parte do alunado acerca da necessidade de agir de acordo com uma verdade estabelecida, mas apenas justificando tal necessidade pelo fato de a genitora ser a responsável por Judy, e somente isto.

Na verdade, possuem uma idéia da necessidade de Louise dizer a verdade, mas não porquê a verdade se constituiria como um princípio ético universal e na necessidade de um compromisso com tais princípios, ou seja, que tais princípios seriam autoconscientes, formados por uma idéia absoluta de contrato social que todos os sujeitos celebram entre si.

Daí porquê a necessidade do instrumento argumentação para nossa avaliação, razões pelas quais fizemos constar nos questionamentos formulados a palavra “justifique” para efeito de mensuração das respostas e posterior inserção, pelas justificativas apresentadas, aos estágios estabelecidos por Kohlberg.

Do ponto de vista psicológico, amparado pela pesquisa empírica, pode-se afirmar que os indivíduos procuram alcançar os estágios mais elevados da argumentação racional e da justificativa moral. Assim como a criança abstrai de suas experiências com os objetos do mundo externo as categorias quantidade, qualidade, modalidade ou relação, ela também abstrai das experiências com o mundo social princípios de ação (moral) que transcendem a experiência da regra social vivida. Por isso mesmo Kohlberg pode afirmar que as propriedades de uma regra moral social divergem de um princípio moral, e que o princípio moral é o único que pode garantir uma consciência moral integrada, ao contrário da regra moral social, simplesmente porquê as regras morais (como no caso do Dilema de Heinz): “não roube” e “não

deixe um ser humano morrer gratuitamente”, podendo existir e ter legitimidade social mesmo estando em conflito entre si ou sendo mutuamente excludentes. Esse não é o caso do princípio moral, porque o princípio fornece uma regra ou um método que permite priorizar as regras morais sociais, justificando a opção por uma em detrimento da outra.

Tabela 10 – O que acha da solução encontrada por Judy

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Errada, irresponsável e desonesta, porque mentiu	36	72
Correta pois a única solução encontrada	06	12
Normal, própria de uma adolescente	04	08
Soube manter-se na linha do seu objetivo. Estabeleceu sua meta e a cumpriu	03	06
Não soube responder	01	02
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados acerca do que acharam da solução encontrada por Judy, 72% dos pesquisados disseram ser irresponsável e desonesta, porquê mentiu, sendo que 12% afirmaram que correta, uma vez que a única solução encontrada.

Novamente nesse aspecto vamos observar que apenas responderam ser a solução encontrada errada, porquê Judy mentiu, não justificando o porquê à resposta dada, novamente inserindo-se no estágio 3 e 4, possuindo uma noção de certo e errado, mas não justificando o porquê, o que nos leva a crer assim o tenham feito tomando por base o senso comum, conforme já dito.

Dilema 3**Tabela 11 – Qual dos tripulantes deverá saltar ao mar**

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
O capitão, por ter sido preparado para situações de emergência, além de ser o responsável pela tripulação	10	20
Nenhum. Devem juntos buscar a solução para sobreviverem juntos	03	06
O cientista, porque no contexto não teria condições de sobrevivência, além de já ter vivido mais	15	30
O jovem marinheiro, pois teria condições de nadar	08	16
Dois devem saltar, mas não sabe quem	01	02
Não se pode dizer quem deveria saltar. Deveria ser um ato espontâneo, aliando a experiência dos três juntos	07	14
Todos deveriam morrer juntos – nenhum deveria saltar	06	12
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em análise ao presente dilema, observamos a não inserção nos estágios 5 e 6, uma vez que ao serem questionados qual dos tripulantes deveria saltar ao mar, 30% dos entrevistados responderam que o cientista velho, porquê não teria mais condições de sobrevivência, além de já ter vivido mais.

Aqui se percebe que a idéia mínima acerca dos direitos fundamentais e individuais foi totalmente desprezada, quando afirmaram os alunos que o velho cientista deveria ser lançado ao mar, ferindo-se de frente o direito à igualdade, dando-se prevalência à vida dentro de uma ordem principiológica universal, como pré-requisito à existência e exercício de todos os demais direitos.

Já no direito à igualdade, conforme já desenvolvido em tópico próprio, veda-se as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas.

Notamos ainda que 20% dos entrevistados citaram o capitão, por estar em um cargo de comando, e ser o mais experiente, o que também vai de encontro aos direitos fundamentais individuais, conforme já exposto.

Tabela 12 – Solução apresentada para o caso, num critério de justiça

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Todos têm direito à vida, portanto deveriam encontrar uma solução juntos	23	20
Morte do cientista, porque já velho	10	46
Se estivesse no escaler, daria sua vida de bom grado	01	02
Morte do capitão, por ser o mais preparado para saltar ao mar, passando antes as instruções de comando	08	16
Não sabe apresentar solução	02	04
Qualquer solução lhe parece injusta	01	02
O marinheiro jovem deve saltar	01	02
Mediante sorteio	03	06
Os três deveriam jogar-se ao mar, evitando dilemas	01	12
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Contrapondo-se às questões anteriormente formuladas, e perguntados qual seria a solução adequada ao problema, 20% dos entrevistados responderam que todos têm direito à vida, razão pela qual deveriam encontrar juntos uma solução.

46% dos entrevistados reafirmaram a necessidade de que o cientista velho fosse lançado ao mar.

No que diz respeito à justificação para tal resposta, nada acrescentaram em relação ao direito à vida como direito individual basilar, pelo que entendo, uma vez que na disciplina Direito Constitucional I estudam aprofundadamente o tema Direitos Fundamentais, poderiam justificar adequadamente a resposta, tomando por base os princípios estudados.

Entretanto, assim não agiram, limitando as respostas dadas no sentido de afirmarem que deveria ser lançado o cientista velho (46%), por possuir condições mínimas de sobrevivência, podendo ser incluídos no estágio 2, qual seja, aquele caracterizado por uma moralidade heterônoma e pelo individualismo, conforme já discorreremos.

Questiona-se: por que não prevaleceu a resposta no sentido de juntos encontrarem uma solução adequada para aquele que deveria ser lançado ao mar e sim – 46% - opinaram pela morte do cientista velho? Como se justifica tal resposta se posta em parâmetro com o princípio da igualdade? Como aferir a possibilidade de morte de alguém apenas tomando como suporte a idade que se encontra?

Tabela 13 - Se acredita correta a tomada de decisão por um só dos tripulantes

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Não, todos devem estar de acordo com a decisão	38	76
Sim, o capitão deveria tomar a decisão, porque o chefe	04	08
Se um resolver saltar ao mar, os outros devem aceitar a decisão	06	12
Sim, o marinheiro deveria tomar a decisão	01	02
Sorteio para ver quem deveria saltar ao mar	01	02
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados se acreditavam correta a tomada de decisão por parte de apenas um dos tripulantes, 76% dos entrevistados afirmaram que não, porquê todos deveriam estar de acordo com a decisão, sendo que 12% afirmaram que se um dos tripulantes resolvesse saltar ao mar, os outros deveriam aceitar tal decisão.

Pelas respostas dadas percebe-se que os pesquisados, responderam que todos deveriam estar de acordo com a decisão a ser tomada.

Nota-se, por tais respostas, que se encontram os pesquisados inseridos no estágio 3, na medida em que nesse estágio estabelece-se a necessidade das expectativas interpessoais mútuas, sendo considerado correto comportar-se da forma com que os outros esperam de cada um de nós aja, a exemplo do desenvolvimento de papéis como o de filho, irmão, amigo etc., e ser bom significa preocupar-se com os outros, mantendo relações mútuas de liberdade, lealdade e respeito.

Tabela 14 - Qual deveria ser a decisão dos outros tripulantes em caso de tomada de decisão por um só

OPINIÃO DOS ESTUDANTES	N	%
Impedi-lo, dizendo que a decisão deveria ser conjunta	20	40
Aceitação, se os argumentos forem convincentes	01	02
Aceitar o suicídio se escolhido, mas justificar a vontade de viver	02	04
Aceitação	12	24
Pensar em alternativas, até o momento de saltar ao mar	01	02
Lutar até o fim pela vida	01	02
Não soube responder	06	12
Discutir a indicação	04	08
Resistência	01	02
Jogar o arbitrário, o que quer decidir sozinho ao mar, pois se mostrou um risco	01	02
Optar pelo sorteio	01	02
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em resposta ao questionamento acerca da posição dos outros tripulantes caso um só resolvesse saltar, 40% dos pesquisados responderam que os outros deveriam impedi-lo, porquê a decisão deveria ser conjunta, sendo que 24% responderam que o comportamento deveria ser de aceitação.

Nota-se, pelas respostas dadas que ao responder que a decisão deveria ser conjunta, os pesquisados reafirmam o desejo de manterem as regras da autoridade que apóia o comportamento do bom estereotipado, sendo que a perspectiva adotada é a do indivíduo em relação com outros indivíduos, sendo que os sentimentos, os acordos e as expectativas coletivas tem prioridade em relação aos interesses individuais, caracteres do estágio 3.

Tabela 15 – Quem agiu ou não eticamente em relação aos outros

OPINIÃO DOS ESTUDANTES – Dilema 01		
AGIU ETICAMENTE	N	%
Heinz	41	82

Fonte: Dados da pesquisa

Questionados a respeito de quem agiu eticamente em relação aos outros no dilema 1, 82% dos entrevistados citaram Heinz, o que nos leva a crer, ante

os elementos da pesquisa efetuada, que os pesquisados receberam, ao longo do curso, formação em relação à ética.

Ao afirmarem que Heinz agiu eticamente, reafirmaram a necessidade de possibilidade à transgressão, desde que por razão justificadas e baseadas em princípios a exemplo da justiça, legalidade, equidade e ética.

OPINIÃO DOS ESTUDANTES – Dilema 01		
NÃO AGIU ETICAMENTE	N	%
O farmacêutico	09	18
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em complementação ao questionamento anterior e perguntados a respeito de quem não agiu eticamente, 18% dos alunos responderam que foi o farmacêutico, também não apresentado justificativas, para a razão de assim afirmarem.

Tabela 16 – Quem agiu ou não eticamente em relação aos outros

OPINIÃO DOS ESTUDANTES – Dilema 02		
AGIU ETICAMENTE	N	%
A mãe de Judy	11	22
Judy	11	22

Fonte: Dados da pesquisa

OPINIÃO DOS ESTUDANTES – Dilema 02		
NÃO AGIU ETICAMENTE	N	%
A mãe de Judy	14	28
Judy	14	28
TOTAL	50	100

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, perguntados a respeito de quem agiu eticamente no dilema 2, 22% dos alunos responderam que a mãe de Judy, sendo que também 28% responderam que a própria Judy demonstrando, assim noções acerca do tema ética.

Concluimos, assim, após a aplicação dos três dilemas morais desenvolvidos por Lawrence Kohlberg, que os alunos do Curso de Direito da UESC

encontram-se inseridos no âmbito dos estágios e 3 e 4 na escala desenvolvida por Lawrence Kohlberg.

Conclui-se, ainda, que as justificativas foram dadas tomando por base um agir conforme parâmetros aos estágios citados, levando-nos a crer que refletem segundo noções de ética.

4.3 UMA CRÍTICA À TEORIA KOHLBERGUIANA

Dentro do contexto das pesquisas efetuadas a título de mensuração do desenvolvimento moral, Lawrence Kohlberg foi pioneiro, dando prosseguimento aos estágios desenvolvidos inicialmente por Jean Piaget através da reformulação teórica do modelo psicogenético incluindo uma diferenciação da consciência moral em seis estágios, em lugar de três.

Para validar sua teoria Lawrence Kohlberg sustenta a tese da universalidade desses estágios através da multiplicação dos estudos longitudinais, laborando em uma série de estudos interculturais, sendo que a possibilidade de chegar-se ao estágio 6 ainda é objeto de debates, porquanto não teve desfecho satisfatório e, teoricamente, sua existência é reafirmada pela reflexão filosófica lançada por Emanuel Kant e John Rawls, permanecendo Kohlberg fiel a um conceito racional de moralidade calcado sobre o princípio da justiça extensivo a todos, aliado a psicólogos contemporâneos cognitivistas, incluindo-se entre os pensadores de tradição iluminista.

Os programas de educação moral de Kohlberg procuram resolver problemas psicológicos e sociológicos por meios pedagógicos mas, em ambos os casos, o meio pedagógico – educação moral – revela sua ineficiência na solução

desses problemas, uma vez que o problema psicológico enfrentado por Kohlberg decorre da discrepância encontrada entre a teoria dos seis estágios e sua verificação empírica. Se aproximadamente 80% das pessoas adultas em uma sociedade como a americana não atinge os dois estágios da moralidade pós-convencional, como sustentar teoricamente a tese de sua existência universal, razão pela qual Kohlberg buscou dar duas respostas ao problema, uma de ordem epistemológica e outra pedagógica.

A primeira solução consistiu em sustentar o argumento de Jean Piaget acerca da universalidade da psicogênese e da teoria dos estágios como válida para o sujeito epistêmico e não para o cidadão comum que vive em sistemas e culturas diferenciadas. Assim, qualquer sujeito independentemente de sua cor, origem, raça, condição social poderá ascender para os níveis mais elevados de consciência moral através da submissão a programas de educação moral, discutindo-se em grupo dilemas morais hipotéticos.

Sustenta Kohlberg, portanto, a necessidade de educar com centro no indivíduo. É justamente em tal ponto que surge a crítica.

Para Freitag a reorganização da escola, uma vez que o vandalismo e a violência não podem ser combatidos apenas mediante a discussão de dilemas morais hipotéticos, não invalida o objetivo pedagógico em geral de assegurar-se a todas as crianças e adolescentes o alcance aos últimos estágios da psicogênese – pensamento formal e consciência moral autônoma.

Afirma: ⁷⁹

Ao envolver-se em projetos pedagógicos, Kohlberg e seu grupo parecem perder de vista suas próprias conquistas. A teoria psicológica da moralidade não precisa da pedagogia para legitimar a sua validade empírica: é a pedagogia que pode beneficiar-se da teoria psicológica, legitimando a sua prática

⁷⁹ FREITAG, Bárbara. *Itinerários de Antígona*: a questão da moralidade. São Paulo : Papyrus, 1992. p. 52.

pedagógica, com recurso a essa teoria. Da mesma forma que houve uma inversão de ótica quando foi buscada uma solução pedagógica para um problema psicológico, Kohlberg e seu grupo são vítimas de uma nova inversão quando procuram resolver um problema sociológico por meios pedagógicos. Desse modo abrem mão de um instrumento crítico da sociedade, forjado por eles mesmos: a teoria psicogenética da moralidade.

Não obstante, a ausência dos estágios 5 e 6 constatada por Lawrence Kohlberg em frações das sociedades por ele estudadas, não possui a força de invalidar a sua teoria, constituindo prova empírica de que existem obstáculos nas sociedades estudadas que impedem o pleno desenvolvimento da consciência moral, ou seja, os programas de educação moral têm validades como programas pedagógicos, ocorrendo o equívoco quando eles são ativados em nome de objetivos extra-pedagógicos – sociológicos ou psicológicos, porquanto a educação moral não pode, por si só, modificar as estruturas da escola e da sociedade, sequer possui condições de provar a validade empírica de uma teoria psicológica coerente, mas poderá facilitar o alcance, no meio escolar, dos estágios da moralidade pós-convencional.

Não obstante tal crítica, a teoria kohlberguiana, na atualidade, desenvolvida através da mensuração dos níveis de desenvolvimento moral, constitui-se como o único método existente no mundo para efetivação de pesquisas em tal sentido.

Outra questão relacionada com a universalidade refere-se a questão do gênero sustentada por Carol Gilligan,⁸⁰ afirmando que a teoria de Kohlberg vai de encontro às mulheres, razão pela qual oferece uma moral denominada de “moral da responsabilidade e do cuidado” em lugar da moral da justiça esposada por Kohlberg. Não obstante, pesquisas posteriormente efetuadas não demonstraram diferenças de

⁸⁰ GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a idade adulta. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos. [1990?].

gênero em avaliações kohlberguianas conforme citação de Biaggio, em pesquisas que desenvolveu no Brasil tomando por base o modelo implementado por Kohlberg.

Gilligan considerou a teoria desenvolvida por Kohlberg fossilizada e fora da realidade que inclui as vozes das mulheres, defendendo a existência da moral feminina, não negando a influência de Kohlberg no seu trabalho.

Em que pese a questão da universalidade não se encontrar ainda resolvida e gerando polêmicas, Jurgen Habermas, com quem Kohlberg interagiu nos seus últimos anos de vida, sustenta a tese universalista, afirmando que se pode interpretar a teoria do desenvolvimento da consciência moral desenvolvida por Kohlberg, uma vez que essa teoria do desenvolvimento da capacidade de julgar moralmente efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, seguindo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios, sendo que nela a ética do discurso pode se reconhecer em seus traços essenciais.

Sustenta Habermas⁸¹ que a consonância entre a teoria normativa e a teoria psicológica, considerada na perspectiva da ética consiste no seguinte: para se opor às éticas universalistas, em geral se mobiliza o fato de que as outras culturas dispõem de outras concepções morais. Contra essa espécie de dúvida relativista, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg oferece a possibilidade de: a) reduzir a multiplicidade empírica das concepções morais encontradas a uma variação de conteúdos em face de formas universais do juízo moral e b) explicar as diferenças estruturais que ainda subsistam como diferenças dos estágios de desenvolvimento da capacidade de julgar moral.

⁸¹ HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro : Biblioteca Templo Universitário, 1989. p. 209.

Na visão de Habermas, Lawrence Kohlberg situa-se na tradição do pragmatismo norte-americano, tendo uma consciência clara dos fundamentos filosóficos de sua teoria e, desde a publicação da “Teoria da Justiça” de Rawls, Kohlberg utiliza-se sobretudo dessa ética, que se liga a Kant e ao direito natural racional, para precisar suas concepções filosóficas. Sustenta que são três os principais pontos de vista a partir dos quais Kohlberg introduz as premissas tomadas de empréstimo à filosofia: a) cognitivismo; b) universalismo; c) formalismo.

Entende que a ética do discurso requer o mesmo conceito do “aprendizado construtivo” com que operam Piaget e Kohlberg e, com isso, ela se recomenda para a descrição das estruturas cognitivas que resultam de processo de aprendizagem. Pode ainda a ética do discurso complementar a teoria de Kohlberg na medida em que remete, de sua parte, para uma teoria do agir comunicativo.

Na obra mencionada Habermas vale-se dessas conexões para chegar a pontos de vista plausíveis para uma reconstrução vertical dos estágios do desenvolvimento moral, oferecendo a seguinte formulação:

Toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que presumivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos. (Habermas, Jürgen, Consciência Moral e Agir Comunicativo, Templo Universitário, RJ, 1989, p. 147.)

- a) *Cognitivismo – visto que o princípio da universalização possibilita enquanto regra da argumentação um consenso sobre máximas possíveis de universalização; [...] os juízos morais tem um conteúdo cognitivo; eles não se limitam a dar expressão às atitudes afetivas, preferências ou decisões contingentes de cada falante ou ator. A ética do discurso refuta o ceticismo ético, explicando como os juízos morais podem ser fundamentados. Com efeito, toda teoria do desenvolvimento da capacidade de juízo moral tem que pressupor como dada a possibilidade de distinguir entre juízos morais corretos e errados.*
- b) *Universalismo – A ética do discurso contesta a suposição do relativismo ético, segundo a qual a validade dos juízos morais só se mede pelos padrões de racionalidade ou de valor da cultura ou forma de vida à qual pertença em cada caso o sujeito que*

julga. Se os juízos morais não pudessem erguer uma pretensão de validade universal, uma teoria do desenvolvimento moral que pretendesse comprovar a existência de vias de desenvolvimento universais estaria condenada de antemão ao fracasso.

- c) *Formalismo – Ao destacar a esfera da validade deontológica das normas de ação, a ética do discurso demarca o domínio do moralmente válido em face do domínio dos conteúdos de valor culturais. É só a partir desse ponto de vista estritamente deontológico da correção normativa ou da justiça que se podem filtrar, na massa de questões práticas, as que são acessíveis a uma decisão racional. É em vista dessa decisão racional que os dilemas morais de Kohlberg estão formulados.*

Para Habermas a determinação procedural do que a moral já contém as suposições básicas conforme acima exposto a respeito do cognitivismo, do universalismo e do formalismo, permite uma separação suficientemente precisa das estruturas cognitivas e dos conteúdos dos juízos morais, sendo possível depreender do processo discursivo as operações que Kohlberg exige para juízos morais no plano pós-convencional: a completa reversibilidade dos pontos de vista a partir dos quais os participantes apresentam seus argumentos, no sentido de uma inclusão de todos os concernidos; finalmente, a reciprocidade do reconhecimento igual das pretensões de cada participante por todos os demais.

Afirma Habermas:⁸²

Kohlberg compreende a passagem de um para outro estágio como um aprendizado. O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ela consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Ao fazer isso a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem. Pois, em cada estágio superior, ela deve poder explicar até que ponto estavam errados os juízos morais que considerava corretos no estágio precedente. Kohlberg interpreta esse processo de aprendizagem, em concordância com Piaget, como um desempenho construtivo do aprendiz. As estruturas cognitivas que subjazem à faculdade de julgar moral não devem ser explicadas nem primariamente por influências do mundo ambiente, nem por programas inatos e processos de maturação, mas, sim, como o resultado de uma reorganização

⁸² HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro : Biblioteca Templo Universitário, 1989. p. 154.

criativa de um inventário cognitivo pré-existente e que se viu sobrecarregado por problemas que reaparecem insistentemente.

Assim, a ética do discurso de Habermas vai ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem, na medida em que ele entende que a compreensão da formação discursiva da vontade, como a argumentação em geral, constitui-se como uma forma de reflexão do agir comunicativo, formando os estágios do juízo moral uma seqüência de estruturas discretas que é invariante, irreversível e consecutiva, formando uma hierarquia no sentido de que as estruturas cognitivas de um estágio superior superam as estruturas dos estágios inferiores, ou seja, tanto substituem como conservam essas estruturas sob uma forma reorganizada e diferenciada.

Assim, todo estágio do juízo moral pode ser caracterizado como um todo estruturado e com essa suposição exclui-se a possibilidade de que um sujeito testado tenha que avaliar num dado momento diferentes conteúdos morais em diferentes níveis, daí não se excluindo os denominados fenômenos de decalagem, que conforme Habermas indicam um ancoramento sucessivo de estruturas recém-adquiridas.

Habermas, na obra citada, traz a descrição dos estágios de desenvolvimento moral desenvolvidos por Lawrence Kohlberg, a exemplo do constante na obra *Psicologia Del Desarrollo Moral* - seis estágios – sustentando ainda que a teoria kohlberguiana descreve as perspectivas sócio-morais de tal modo que possa perceber intuitivamente a correlação com os estágios do juízo moral, sendo que, entretanto, o preço que paga pela plausibilidade é a circunstância de que a descrição já mistura as condições sócio-cognitivas dos juízos morais com as estruturas desses juízos a eles próprios. Ademais, as condições sócio-cognitivas não

são concebidas com a nitidez analítica suficiente para que se possa ver, porque a seqüência indicada exprime uma hierarquia no sentido da lógica do desenvolvimento. Essa se constitui como a sua crítica.

Entretanto, apropriando-se do estruturalismo genético de Piaget e Kohlberg, Habermas fundamenta a sua ética discursiva, ou seja, a competência comunicativa, a situação dialógica ideal e a existência de um sistema lingüístico.

Como já discurremos, os estudos empíricos e interculturais de Piaget e Kohlberg demonstraram que todas as crianças, independentemente do meio social em que se encontram inseridas, do meio cultural e do sexo atingem o processo interativo com o mundo dos objetos e, apesar dos problemas da decalagem, ou seja, da defasagem em atingirem certos estágios em determinadas faixas etárias e que a discussão ainda não esclareceu, na história dos estudos kohlberguianos já efetuados tem-se que os resultados obtidos permitem manter a tese da universalidade dos processos.

Em tal sentido, o pensamento de Habermas no que se refere aos interlocutores integrantes de um discurso prático encontra sua fundamentação teórica e empírica no estruturalismo genético, deixando de ser pressuposto e transformando-se em conhecimento assegurado pela experiência, de sorte que o seu radicalismo democrático se exprime em sua teoria consensual da verdade e em sua teoria moral, encontrando fundamentação epistemológica e experimental no estruturalismo genético de Piaget e Kohlberg.

Assim, o pressuposto em que as atividades societárias se assentam é a linguagem, sendo o ponto de partida e de chegada para toda a reflexão da sociedade, incluindo o conhecimento do mundo dos objetos e o conhecimento do mundo e das normas.

Para Freitag⁸³ ao fundamentar dois dos pressupostos da ética discursiva a exemplo da competência lingüística e a situação dialógica, o estruturalismo genético de Piaget não esgotou suas possibilidades como grade interpretativa para a teorização de Habermas. Em sua *Teoria da Ação Comunicativa* o autor parte de um quarto pressuposto, estabelecendo uma analogia entre os processos evolutivos das sociedades históricas e a psicogênese, permitindo-lhe interpretar os processos societários de aprendizagem coletiva.

Assim, se na psicogênese a criança aprende reorganizando o seu conhecimento do mundo em patamares cada vez mais elevados e sofisticados das estruturas mentais, também as sociedades, em seu percurso histórico, perfazem uma trajetória marcada pelo acréscimo do saber, que se institucionaliza nas estruturas cada vez mais complexas do sistema societário, defendendo Habermas a sobrevivência da razão comunicativa nas sociedades atuais com a institucionalização do discurso em todos os níveis e em todas as sociedades.

Vamos observar a importância do papel que a ética do discurso desempenha objetivando dar complementaridade à teoria kohlberguiana quando permite avançar para a ação comunicativa, tendendo a consolidação do discurso a ser analisado dentro sob a perspectiva da evolução da consciência, contribuição de Habermas à teoria kohlberguiana.

⁸³ FREITAG, Bárbara. **A questão da moralidade:** da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Disponível em: www.jusnavigandi.com.br. Acesso em: 14 mar. 2007.

CAPÍTULO 5 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM – UMA SUGESTÃO À PROGRESSÃO DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL EM LAWRENCE KOHLBERG

Na presente pesquisa delineamos, no Capítulo I, a crise pela qual perpassa o ensino jurídico no Brasil, fazendo menção às questões éticas e sua ligação com a formação do acadêmico.

Buscaremos, a partir de então, efetuarmos uma construção voltada para a *práxis* pedagógica, ou seja, para o fazer escolar como forma de buscarmos um sustentáculo para a situação encontrada mediante as pesquisas já lançadas.

Nesse passo, discorreremos sobre o cotidiano escolar no sentido de formação dos alunos, passando por nuances relativamente ao ensino fundamental, para concluirmos com uma análise acerca da docência no ensino superior, o que de perto nos interessa.

Considerando os resultados da pesquisa, onde os pesquisados encontram-se inseridos nos estágios 3 e 4 segundo a tabela formulada por Lawrence Kohlberg, apresentamos, a título de contribuição, a utilização da prática pedagógica como caminho à melhoria do trato da questão no âmbito curricular.

Fazemos algumas considerações acerca de *práxis* pedagógica, por entender que o caminho da aprendizagem seja o mais indicado para que posturas éticas sejam adotadas no cotidiano dos Operadores do Direito, considerando que a educação constitui-se como uma das vias para nos tornarmos cidadãos cômicos dos nossos deveres, das nossas obrigações e, acima de tudo de uma consciência direcionada para a retidão.

Tal incursão se faz necessária por não podermos desvincular a aprendizagem adquirida pelos alunos, sequer os métodos de ensino utilizados pelos professores de questão central como a *práxis* pedagógica. Não poderíamos desvincular o nosso pensamento do fazer escolar, considerando a diversidade de momentos em que tem se apresentado tal fazer.

Ao longo da história observamos críticas aos modelos de fazer escolar implementados, a exemplo daquele que detinha na figura do professor o centro do sistema escolar, uma vez que o paradigma que imperava era de uma escola autoritária, na qual o aluno só conhecia deveres e não era sujeito de direitos, o que levou os educadores a uma acirrada reflexão a respeito do tema, dando enfoque especial à dinâmica adotada ao longo das décadas, centrando-se sempre tais discussões no papel social da educação efetivamente desenvolvida no contexto da escola.

Dentro desse contexto, temos a considerar o reconhecimento de que o educando deve ocupar o centro do processo de ensino, transformando-se dessa forma o ambiente sócio-cultural em que está inserido. René Hubert⁸⁴ salienta que nos últimos cinquenta anos desenvolveu-se um movimento geral de renovação, que tanto na América como na Europa tendeu a modificar com profundidade a estrutura e os processos habituais de ensino e de educação.

Hubert⁸⁵ entende que assim ocorreu dado ao movimento das “escolas novas” que procede de várias origens:

- a) Em primeiro lugar, a idéia moral do valor da pessoa humana e a fé no poder de uma educação bem conduzida; daí resulta

⁸⁴ HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo : Companhia Editora Nacional – MEC, 1976. p. 123.

⁸⁵ HUBERT, loc. cit.

particularmente a consideração simpática da individualidade nascente da criança e o respeito dela, respeito não apenas pelo homem adulto, do qual toda criança traz em si a virtualidade, mas respeito da criança por si mesma, em seu valor intrínseco e autônomo.

- b) Em segundo lugar, o interesse suscitado pelas pesquisas científicas de toda sorte relativas à estrutura própria e à evolução da mentalidade infantil;
- c) Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais que seriam, daí por diante, levadas a procurar a consciência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento e preparadas, conseqüentemente, para adaptar a isso, harmoniosamente, o pensamento e a atividade;
- d) Em quarto lugar, enfim, a tendência a pretender liberar o indivíduo a todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e a procurar, no retorno de uma vida mais natural e mais simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade.

Tem-se que tais fatores determinantes misturaram-se e opuseram-se e imprimiram à educação uma nova fisionomia. Não obstante, há que se ressaltar o caráter essencial, ou seja, a educação tomando a ciência como base e a moralidade como fim, gerando uma tradição humanista.

Muito se discutiu e ainda se discute no que diz respeito a esse fazer escolar, enfocando-se questões como o ensino democrático, os métodos de ensino utilizados, a perda ou não de substância (conteúdo) no desenvolvimento das

atividades curriculares e toda uma gama de problemas que refletem uma realidade que não passa despercebida aos educadores, ao alunado, sequer às instituições responsáveis por fixar critérios a serem seguidos, a exemplo do Ministério da Educação.

Não obstante, tal problemática ainda encontra evasivas, uma vez que no campo educacional observamos a necessidade de uma solução no que se refere aos métodos ou meios de aprendizagem sem que exista, ainda, uma política que possa atender aos anseios de educadores e alunos.

Dentro de tal parâmetro sabemos que muito se discute sobre o tema e pesquisas são cotidianamente implementadas no sentido de um acerto a questões de cunho pedagógico, ou seja, qual a melhor fórmula de ensino-aprendizagem? Como, na verdade, sabermos qual o método ideal para transformar a teoria numa prática que possa atingir os alunos numa simbiose professor/aluno/conhecimento?

Notamos que, na verdade, tem-se buscado a via da interdisciplinaridade como resposta a tais questões, conforme já fizemos referência no discorrer deste trabalho.

Vivemos um instante aclamado como de pós-modernidade, onde impera a descentralização de informações, interligando o homem que se situa nas mais distantes regiões do planeta, via internet. Implantou-se a tão questionada globalização. Fala-se e implementa-se o ensino à distância como meio de dissensão de um modelo tradicional estabelecido, contrariado pela novidade da Internet que cria oportunidades de aprendizagem ainda questionáveis, mormente pela via indireta de utilização dos métodos, por fugir ao modelo tradicional utilizado.

Nesse contexto, e dentro dessa gama de posicionamentos e atitudes, ficou mais difícil, ou até mais polêmico, chegarmos a uma definição específica do

que diz respeito a *práxis*, mas devemos partir inicialmente do modelo tradicional de escola, ou seja, daquela escola em que se impõem ainda critérios curriculares pré-determinados, conquanto ocorra uma modificação que vem sendo implantada pelos educadores mais modernos no sentido de democratização ao modelo ensinar/aprender, o que desvirtuou o modelo historicamente adotado.

Nesse sentido, assevera Vera Maria Candau:⁸⁶

Ao lado da problemática dos currículos e a ela intimamente relacionada, coloca-se a questão metodológica. Sobre ela vários ângulos de abordagem podem ser enfocados. Entretanto, dois deles merece atenção especial. Um deles é que habitualmente o que se difunde de uma metodologia é o conjunto de técnicas que ela envolve, sem uma análise mais cuidada dos pressupostos, dos princípios teóricos que as fundamenta (concepção de homem, de sociedade, de educação...). Nesse sentido, é provável que diferentes técnicas possam servir a diferentes propósitos.

Vamos observar a respeito da necessidade de uma vinculação desse saber a questões sociais, entendendo deva ser essa a maior preocupação, na atualidade, dos educadores dentro desse processo de educação e formação de consciências, vinculando-se educação e processo de humanização, considerando a necessidade de inserção num processo histórico.

Tal assertiva nos leva a crer a respeito da necessidade de que os professores ajam como formadores de consciências, no sentido de objetivar a ampliação da capacidade criativa dos alunos, seja no que diz respeito à própria educação que transmitem (conteúdos), seja no sentido de estimularem os estudantes a uma releitura de tudo quanto já se encontra posto a título de formação, principalmente no âmbito da moral, ponto que de perto nos interessa.

Pode salientar-se, assim, o processo de humanização da escola a que se referiu Hubert⁸⁷, sendo necessária uma incursão, ainda que breve, sobre o

⁸⁶ CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro : Vozes, 1988. p. 96.

⁸⁷ HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo : Companhia Editora Nacional – MEC, 1976. p. 125.

cotidiano da escola para que possamos, então, passar a análise da questão da *práxis*.

Para que possamos chegar à questão da *práxis*, entretanto, necessário dispensarmos atenção a respeito da cotidianização no âmbito escolar, entendendo como fator marcante de tal cotidianização como *um nível de realidade social*, conforme lembrou Sônia Penin⁸⁸. A vida social, nesse sentido, define-se como um nível da totalidade e pode, por tal razão, ser investigada como tal, aí incluindo-se o psicológico, o biológico, o fisiológico e o econômico, a partir do conteúdo de uma mesma atividade.

Para a autora, por constituir-se um nível da realidade, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível da realidade. A vida cotidiana liga-se a outros níveis da realidade, assim como a globalidade.

Daí que no caso da escola, com especificidade, necessário se faz conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no seu cotidiano para, enfim, podermos chegar a uma análise efetiva da *práxis*. Daí que, nesse contexto, necessário análise a tais questionamentos, aos paradigmas já estabelecidos e, principalmente, aos métodos utilizados, conforme anteriormente narramos.

Um dos elementos que nos chamam a atenção dentro dessa relação prática/pedagógica entre professor e aluno é a questão do diálogo como forma de interseção na sala de aula, criando uma verdadeira relação entre o estabelecimento de regras e aceitação pelo alunado de símbolos, caracteres que formam uma relação de aprendizagem, ou seja, criando elementos de interação entre o tema trabalhado e a relação estabelecida entre o professor e os alunos.

⁸⁸ PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**. São Paulo : Autores Associados, 1989. p. 15.

Importante focar o pensamento de Moacir Gadotti⁸⁹ que diz ser o diálogo tão antigo como a educação, começando a ter maior importância, como idéia central da pedagogia, a partir do movimento da Escola Nova. No Brasil Paulo Freire e Anísio Teixeira consolidaram suas posições anti-autoritárias, opondo-se à escola tradicional sustentada por uma concepção da educação centrada na autoridade do professor, buscando construir relações democráticas numa instituição que observasse um modelo livre e fosse mais espontânea e criadora, daí a importância do diálogo como via de interação professor/aluno.

O pensamento de Moacir Gadotti traduz a posição dos escolanovistas, considerando que tal movimento foi aclamado pelos estudiosos em educação como uma renovação nesse campo, uma vez que objetivou fundamentar o ato pedagógico na ação, seguindo a pedagogia de Rousseau. A proposta era no sentido de que a educação fosse instigadora da mudança social e, conseqüentemente, pudesse ser transformada, considerando que a sociedade também se encontrava em mutação.

Tal movimento teve como pioneiro Adolphe Ferrière, educador suíço, considerado por Gadotti⁹⁰ como o *mais ardente divulgador da escola ativa e da educação nova na Europa*.

O que se pretendia era uma fusão educação e sociedade, questão que ficou a cargo da Sociologia da Educação trazendo uma concepção do homem voltado para o exercício da democracia, entrando em cena um dado relevante, a política da relação educadora.

Partindo desse pressuposto, merece destaque a questão da dialética tão bem trabalhada por Freire, mas que teve em Sócrates um remoto, porém moderno antecessor. Sócrates, cuja obra foi condensada por Platão iniciou sua

⁸⁹ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez, 1998. p. 13.

⁹⁰ Idem. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 1999. p. 143.

experiência através de diálogos mantidos com os atenienses, jovens ou velhos, questionando-lhes quais os valores nos quais acreditavam e que respeitavam para agir. Questionava-lhes o que entendiam por verdade, coragem, justiça, piedade, amizade... A tais questões os atenienses respondiam-lhe sempre dizendo serem virtudes. As perguntas efetuadas por Sócrates terminavam sempre revelando que os atenienses respondiam sem antes fazerem uma análise às suas perguntas, uma vez que cada um interpretava à sua maneira o que adquiriram num aprendizado construído desde tenra idade.

Após longo diálogo com Sócrates, os atenienses ou zangavam-se ou iam embora, ou reconheciam que não sabiam o que outrora pensavam saber, sendo que algumas vezes utilizavam-se da companhia do filósofo em busca do real significado para a virtude e para o bem. A história refere-se dessa forma à dialética socrática.

Vamos observar, assim, a revelação de um sujeito que surge e se transforma tomando por base a contradição de seus predicados, tornando-se outro por ocorrer uma negação daquilo que já anteriormente tinha como estabelecido.

Já para Freire, o diálogo não seria somente um encontro de dois sujeitos buscando o significado das coisas, ou seja, o saber, mas um encontro que se consolidaria numa *práxis*, com a junção de uma ação acoplada a uma reflexão cujo objetivo maior seria a busca por uma transformação social. Dialogar não seria somente trocar idéias, mas e, sobretudo a motivação para uma ação transformadora, uma vez que o seu enfoque político é predominantemente social.

A questão dialógica que seria um dos pontos centrais dessa *práxis* insere-se num processo de transformação social constituindo-se a educação, nesse aspecto, como fator importante.

Gadotti afirma que a autogestão pedagógica objetiva preparar a autogestão social.⁹¹

Dentro desse contexto – metodologia, aprendizagem, educar –, em que aspecto poderíamos definir a *práxis*?

A palavra *práxis* advém do grego que naquele vocabulário significa ação, ou seja, atividade prática, exercício ou uso.⁹²

Os gregos afirmavam ser a *práxis* uma tarefa, uma transação ou negócio; a ação de levar algo a cabo. O termo também foi utilizado para designar ação moral.

Num dos sentidos de prática, a *práxis* designa a atividade prática, em contraste com a teórica, podendo ser exterior quando se orienta para a realização de algo que transcende o agente, e interior quando tem por finalidade o próprio agente. O termo também pode designar o conjunto das ações realizadas pelo homem.

Na lição de José Ferrater Mora⁹³, para muitos dos sentidos de *práxis* usa-se o vocábulo “prática”. Para o autor é usual reservar o nome de *práxis* para caracterizar um dos elementos fundamentais do marxismo em algumas de suas tendências, tendo o marxismo, inclusive, sido apresentado como “uma filosofia da *práxis*”.

Salienta que no marxismo a chamada “*práxis* humana” constitui o fundamento de toda teorização possível. Isso não equivale, entretanto, a subordinar o teórico ao prático no sentido habitual ou mais comum desta última palavra. A rigor a *práxis* é, no marxismo, a união da teoria com a prática.

⁹¹ Para OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Cultura, linguagem, e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001. p. 187 a intervenção nos processos pedagógicos vivenciado nas nossas escolas só pode ser feito pela via do diálogo, da interlocução, compreendendo os múltiplos aspectos da vida dos grupos sociais presentes nas escolas, exigindo-se que se valorizem os espaços nos quais os diversos grupos falem por si próprios. Ressalta a dignidade da interlocução e do diálogo objetivando o respeito às diferentes culturas e saberes locais, com abdicação do poder que considera panóptico da busca de construção conceitual de uma totalidade que não nos permite as nuances e as especificidades dos saberes, das crenças e dos valores dos inúmeros sujeitos e grupos sociais que estão nas nossas escolas.

⁹² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. p. 152.

⁹³ MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1998. p. 576.

Entre os filósofos contemporâneos alguns usaram o termo *práxis* como termo fundamental da figura, a exemplo de Jean-Paul-Sartre, uma vez que Sartre toma a *práxis* no mesmo sentido que Marx e trata de descobrir nela a racionalidade da dialética. Para Sartre a *práxis* se manifesta em uma série de metamorfoses entre as quais se assinala o perder-se a fim de converter-se em mera *práxis*-processo.

Práxis em grego significa ação, sendo que a pedagogia seria, então, a concepção teórica, cuja função seria a elaboração dos instrumentos relativos a essa prática, efetuando-se uma unidade no que diz respeito à teoria e à prática. A pedagogia como ciência da educação, constitui-se como um conjunto de doutrinas, princípios e métodos relativos à educação, gerando instrumentos que tendem a um objetivo prático. Não obstante, a *práxis*, com sua função cotidianizadora, objetiva a materialização de tais princípios e métodos, postos em prática, invariavelmente, no âmbito da sala de aula.

Observamos, assim, a existência de uma coesão entre a pedagogia, conquanto teoria da educação, sem abstrair-se dessa prática intencionada que, na verdade, seria a *práxis*. Na visão de Gadotti⁹⁴, a pedagogia é sobretudo teoria da *práxis*, uma vez que em pedagogia a prática se constitui como o objetivo, ou seja, a finalidade da teoria.

Afirma Moacir Gadotti:⁹⁵

Em pedagogia a prática é o horizonte, a finalidade da teoria. Por isso o pedagogo vive a dialética instigadora entre o seu cotidiano, a escola vivida e instituída, a escola dos seus sonhos, a escola projetada que procura dar vida, instituir, na escola instituída. A teoria pedagógica antecipa o indivíduo educado, mesmo que seja sempre como horizonte e nunca como o ponto de chegada, pois a educação é um processo realmente interminável. O educador antecipa uma realidade que ainda não existe, mas que deseja criar. A educação é ao mesmo tempo promessa e projeto. Por isso a educação é *também utopia*.

⁹⁴ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez, 1998. p. 31.

⁹⁵ GADOTTI, loc. cit.

Para o autor, a *práxis* pedagógica está intimamente relacionada à teoria dessa prática pedagógica, no sentido de que não se procura esconder o conflito, a contradição. Contrariamente, os afronta, por considerar que tal pedagogia não foi criada a partir do nada. Ele considera que tal pedagogia inspira-se na dialética, cujo ponto de partida originou-se do pensamento marxista, encontrando em Marx a imagem do educador político, cuja ética era fundada na igualdade entre os homens.

Dentro desse âmbito teoria/prática, vamos observar, conforme dito, situações conflitantes, uma vez que não existe uma pacificidade na separação dessas duas categorias. No âmbito escolar, que de perto nos interessa, tal questão é vista dentro de um contexto onde observamos problemas e contradições.

Vera Maria Candau⁹⁶ estabelece duas formas de conceber a relação teoria/prática: uma dicotômica, centrada na separação; e outra concepção associativa, onde teoria e prática correspondem a pólos separados, mas não opostos. A ênfase, nesse caso, está centrada na total autonomia de uma em relação a outra.

Dentro dessa visão, caberia aos teóricos a função de pensar, planejar, e à prática, a execução desse pensar, de sorte que tanto a teoria quanto a prática teriam uma logicidade própria. Não obstante, na visão associativa o primado é da teoria, conforme afirma a própria Candau. A prática deve ser uma aplicação da teoria, considerando que a primeira não inventa, não cria, advindo a inovação quase sempre da segunda.

Vera Maria Candau afirma que se há desvios, é a prática que deve sempre ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas.

⁹⁶ CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis : Vozes, 2000. p. 60.

Moacir Gadotti define a prática educativa então, *como outra coisa além da ciência das metodologias. É um complexo ato de conhecimentos, de decisões e de atenção que ultrapassam as possibilidades de uma teorização global.*⁹⁷

A *práxis* pode ser considerada, assim, como a ação transformadora defendida pelo movimento da escola nova. Ele salienta que:

Poderia ser considerada como uma nova versão da pedagogia pragmática que entende a *práxis* como prática estritamente utilitária, reduzindo o verdadeiro ao útil. Contudo, mais do que a escola nova, a pedagogia da *práxis* evoca a tradição marxista da educação. Nesta tradição, *práxis* significa ação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo.

A prática pedagógica seria o agir, o tratar com os atores (alunos), através da utilização da experiência e do seu efetivo exercício. Seria a ação de consolidar os métodos de aprendizagem. Aqui observa-se a técnica, o saber provindo da experiência, o hábito aprovado através da própria prática, passando algumas vezes pela via da cientificidade.

Observamos que no campo educacional é necessário que o professor atento para as práticas que utiliza, uma vez que no mais das vezes move-se por regras impostas, determinações constantes da grade curricular, enfim, pré-determinações. Entretanto, tem-se, na verdade, a existência do professor nato; da existência de uma forte concentração de valores culturais, psicológicos etc. que fazem parte da formação desse professor, além da forte carga de conceitos já estabelecidos. Então, observados tais pressupostos, atenção especial merece a questão da teoria e da prática, uma vez que compete a tais atores (professores) colocarem em prática toda uma gama de ensinamentos sem que deles esteja dissociada também uma carga de sensações.

⁹⁷ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez, 1998. p. 29.

É justamente esse aspecto que merece maior aprofundamento no nosso trabalho, uma vez que não podemos divorciar o conceito de práxis pedagógica do cerne do nosso trabalho que, na verdade, cinge-se a questão da conceituação Moral utilizada pelos alunos do Curso de Direito da UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz.

Nesse aspecto, consideramos a moral elemento básico que perpassa toda essa explanação, haja vista que para que tais posturas sejam adotadas, ou seja, ligação teoria/prática, além da dialogicidade, centram-se tais questões no ponto que nos interessa, que é a forma como a questão moral é tratada pelos professores no âmbito de suas explicações, de suas discussões e principalmente nessa interação professor/aluno. Um outro ponto que chama a nossa atenção é a questão curricular como forma de concretização da prática pedagógica.

Lucíola L. C. Santos⁹⁸ diz que ao falarmos em saberes escolares somos levados a pensar não apenas nos tradicionais conteúdos de ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também numa série de ações que envolvem saber e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Assim, docentes e especialistas envolvidos em questões curriculares se vêem defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia-a-dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.

⁹⁸ SANTOS, Lucíola L. C. Texto pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 46.

Observamos que hoje, como já agia Sócrates, a ocorrência de diversos olhares nesse diálogo estabelecido entre professores e alunos, uma vez que se leva em consideração à valorização dos saberes oriundos da experiência seja social, seja cultural, que estejam ligadas ao senso comum, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências que levem a formação de uma consciência crítica do alunado e que tal consciência possa e deva refletir em aspectos relevantes de sua vida profissional.

Tem-se como ponto de partida, dentro desse contexto, a necessidade de uma revisão nos currículos dos cursos jurídicos e conforme já pontuado em capítulo anterior, o que já vem ocorrendo em alguns pontos do Brasil, conforme informa Antônio Flávio Barbosa Moreira⁹⁹, tomando-se como base a necessidade de uma construção levada à análise de valores necessários à inclusão ou exclusão de conhecimentos considerados importantes ou não ao processo de escolarização, cujo objetivo é uma aprendizagem mais significativa e, portanto, mais bem sucedida.

Nesse aspecto, o currículo deve ser considerado um viés de produção de cultura com estreita observância aos locais de sua utilização, dada a necessidade de estabelecer-se uma vinculação entre a sua formatação e os processos culturais afetos ao local onde será desenvolvido, abrindo-se, inclusive, espaços críticos.

Para Moreira¹⁰⁰, trata-se de:

Discutir mais textos que estejam mais voltados para a análise da produção cultural e de envolver as próprias alunas e alunos da graduação no processo de analisar materiais culturais, artefatos culturais [...] como forma prática de mostrar como um currículo poderia ser organizado em torno dessas preocupações.

Percebemos a necessidade de uma releitura destas pontuações, uma vez que ocorre a necessidade de uma revisão curricular atrelando-se a teoria a uma

⁹⁹ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Texto pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 67.

¹⁰⁰ MOREIRA, loc. cit.

prática. Isso observando-se os valores culturais locais, o que redundaria num casamento entre ambas. Tais pressupostos, entretanto, ainda estão distantes da nossa realidade, o que deixa cair por terra as explicações acerca de uma prática pedagógica voltada para a dialética e para a ação transformadora.

Daí a necessidade de abstração das regras liminarmente impostas e dos fazeres previamente estabelecidos, tomando-se por base a formação de currículos que em nada retratem a realidade social local, o que gera, em tese, uma distância e um equivocado aprendizado, uma vez que abandonam-se as raízes locais, seguindo-se um modelo genericamente implementado.

Para Moreira, avançamos na produção do conhecimento teórico sem que a prática sofra modificações substantivas. Daí a necessidade de passarmos a repensar estas posturas, considerando inócua a evolução teórica sem que se possa torná-la uma realidade social com melhoria nas condições de ensino e na efetivação dos avanços apreendidos no campo científico.

Santos¹⁰¹ afirma que de maneira geral pode-se dizer que, tradicionalmente, duas grandes tendências marcaram os estudos e as práticas curriculares. De um lado estariam aquelas propostas que vêem o currículo como conjunto de conteúdos, e de outro lado estariam aqueles que advogam a idéia de que o currículo se constitui em um conjunto de experiências vivenciadas na escola ou sob supervisão desta, orientações tais que foram resignificadas ao longo dos séculos, em função de novos estudos produzidos ou introduzidos no campo educacional.

Um outro aspecto que ora merece destaque é a questão dos estudos realizados com o objetivo de uma melhor formação docente, com valorização dos

¹⁰¹ SANTOS, Lucíola L. C. Texto pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 47.

saberes práticos, ou seja, daqueles saberes originários no campo da experiência. Dentro desse contexto o que se pretendia, ao menos na década de 60, era uma identificação no que diz respeito a uma melhor forma de ensinar, assim também no que se refere a uma adequação do professor às formas de ensino tidas como mais viáveis.

Atualmente, por já atribuir-se à escola uma visão mais humanista, acreditamos que a questão curricular constitui-se também como ponto central quando discutimos a prática pedagógica, considerando que é do conteúdo desses currículos, em tese, que se inicia o exercício de uma prática, ou seja, da efetivação dos conteúdos ali impostos. Nesse sentido, observamos que uma nova visão, ainda que fragmentada, está sendo atribuída a tal ponto, merecendo destaque por parte de pesquisadores na atualidade, a exemplo de Vera Maria Candau e Inês Barbosa de Oliveira.

Saiu-se daquela visão onde havia uma dissociação entre o quanto estabelecido nos currículos escolares e os saberes locais, passando-se para uma visão mais inventiva, uma vez que toma por base aspectos do cotidiano, da própria práxis, observando aspectos afetos à vida humana, o que se torna elemento fundamental à formação de um indivíduo crítico. Uma proposta pautada em uma cultura mais humana e menos tecnicista.

Inês Barbosa de Oliveira afirma:¹⁰²

O cotidiano, assim entendido, aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de

¹⁰² OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 82.

circunstâncias que a torna possível, o que envolve história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e realidade local específica, com a experiência e saberes pregresso de todos, entre outros elementos da vida cotidiana.

A evolução que tivemos foi no sentido de tratar com um certo desprezo uma visão mais determinística da educação, dando espaço a interpretações adequadas onde o sujeito é elemento essencial nos processos de interação social e seus fenômenos, ou seja, buscarmos uma adequação no campo teórico/prático, com o objetivo de transformação de uma educação que integre o aluno ao contexto social em que habita e, conseqüentemente, dele resulte um ser consciente dentro de um processo de interação homem/meio.

Em que pese tal distância, não podemos desprezar as modificações, ainda que lentas, que resultaram de um acompanhamento também nas condições sócio-econômicas e políticas por que passaram as sociedades modernas.¹⁰³

Merece enfoque, também, a forma como os estabelecimentos de ensino adequam-se a um ponto central: a sala de aula.

Nesse sentido, a sala de aula constitui-se como o espaço de utilização entre a relação professor/aluno, local onde são mantidas discussões, perpassando por todo um processo de geração de saberes e fazeres. É nesse lugar que se alocam as dificuldades, os entraves e, conseqüentemente as soluções para os embates acerca dos conhecimentos questionados. É aí ainda que acreditamos deva perpassar toda uma relação de formação de novas consciências, uma vez que o professor, neste ambiente, possui toda uma gama de instrumentos e técnicas, além

¹⁰³ SANTOS, Lucíola L. C. Texto pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 54, assevera que no campo da formação docente busca-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, seja pela sua prática profissional. Busca-se também compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, modelando seus comportamentos, suas perspectivas profissionais e sua visão e concepções sobre a educação, o processo de ensino e a organização escolar. De um modo geral esses estudos enfatizam a importância dos saberes práticos ou da experiência, que dizem respeito aqueles conhecimentos e habilidades que o professor vai adquirindo no exercício de suas atividades.

de um currículo, que poderá tomar como base, conforme dito, a cultura local, o que redundaria numa facilitação entre o teórico e o prático.

Não obstante, observamos a necessidade de uma coesão entre tal espaço e os modelos existentes para, a partir daí, repensarmos o estabelecimento de novas regras, novas formas no que diz respeito ao estabelecimento dessa relação de aprendizagem.

Nesse sentido, vamos observar uma visão funcionalista, em que Perrenoud¹⁰⁴ sugere a gestão de uma classe tradicional cujo objeto de formação inicial consolida-se no decorrer da experiência, sendo que o trabalho em espaços mais amplos exige novas competências, algumas delas girando em torno da cooperação profissional.

O autor insiste na existência de uma competência mais administrativa, definida em uma escala mais vasta no sentido de pensar, organizar, habitar, fazer os alunos vivenciarem espaços de formação. O trabalho docente nesses espaços-termo de formação proporciona mais tempo, recursos e forças, imaginação, continuidade e competências para que construam dispositivos didáticos eficazes, com vistas a combater o fracasso escolar.

Assim, as equipes pedagógicas que se lançam em uma gestão nessa escala gastam seu tempo, em um primeiro momento, resolvendo problemas de organização, aprendendo o acordo e a cooperação, reconstruindo rotinas econômicas, reencontrando pontos de referência, controlando o efeito de decisões, procurando saber onde estão todos os alunos, o que estão fazendo, com quem trabalham, em que situação se encontram, de que precisam e para que tarefas ou que grupos orientá-los no dia seguinte ou na próxima aula.

¹⁰⁴ PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed, 2000. p. 59.

Há que se considerar, nessa exposição, a pluralidade de saberes que perpassam a aprendizagem exposta na escola, sejam eles oriundos de elementos culturais ou da própria *práxis*, observando-se, nesse sentido, a cultura dos professores, as experiências a que foram submetidos os alunos, resultando dessa formação ambígua uma grande gama de elementos que não podem ser desconsiderados dentro da prática pedagógica a ser utilizada.

Vamos observar, dessa forma, que quando expostos à sala de aula o professorado traz em si uma carga imensa de valores, concepções e ideais, assim como os alunos.

Por todas as preocupações ponderadas anteriormente ressurgiu um saber, agora sob uma nova perspectiva, objetivando dar um novo olhar ao modelo vigente, principalmente no século XX. Aída Maria Monteiro Silva¹⁰⁵ lembra que os problemas enfrentados atualmente pelas sociedades contemporâneas, repletas de contradições, têm revelado a insuficiência do modelo implementado, ou seja, da escola tradicionalista onde se evitava a interação professor/aluno num processo de aprendizagem. Se a autoridade do mestre imperava, hoje não dá conta de realmente educar as novas gerações, porquanto na atualidade existe uma outra forma de os jovens relacionarem-se. Desta forma como outros paradigmas foram ao longo das décadas sendo adotados (o diálogo, a família eudemonista, a globalização). Assim, a ação dos professores tem sido alvo de perplexidades e de questionamentos, fazendo com que sua formação seja objeto não apenas de reformulação, mas de um verdadeiro processo de reconceituação.

Para a autora, no âmbito das reflexões que têm como pressuposto a escola como espaço de produção de saberes, cuja atenção volta-se, destarte, para

¹⁰⁵ SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001. p. 130.

as atividades desenvolvidas no contexto da prática de ensino, tem-se que a prática concebida, em grande parte, constitui-se como uma cópia, uma reprodução de modelos dentro da lógica da racionalidade técnica, necessitando passar por uma série de modificações de forma a responder aos desafios, buscando transformar-se numa experiência de formação profissional onde são produzidos saberes.

Chama à atenção a ponderação que a autora faz a respeito da formação dos professores pautada na racionalidade técnica, sendo daí oriundo um saber hierarquizado, dotando-se o professor, através de um instrumental técnico necessário a ser aplicado na prática.

Não obstante, críticas existem a essa prática como condição de aprendizagem, pelo que se busca incessantemente um modelo ainda não encontrado.

Nesse caminhar, Philippe Perrenoud¹⁰⁶ trabalha a questão das pedagogias diferenciadas, tecendo críticas e apontando soluções, considerando que toda situação proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles, uma vez que para alguns pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, entretanto, não conseguem entender a tarefa e, por tal razão, não se envolvem nela.

Mesmo quando a situação está em harmonia com o nível de desenvolvimento, a capacidade cognitiva dos alunos pode ser desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos, sequer um reforço nas aquisições.

¹⁰⁶ PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre : Artmed, 2001. p. 26.

Para Perrenoud¹⁰⁷ seria interessante a diferenciação do ensino no sentido de organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno fosse confrontado constantemente, ou a menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele, enumerando dois casos: o primeiro seria uma objetivação ao mesmo nível de domínio, onde os alunos deveriam seguir um currículo único ou, no mínimo, os caminhos que conduzam, a princípio, as mesmas competências; uma outra opção seria a divisão dos alunos em grupos de níveis ou cursos de opções, cada um deles dotado de um currículo específico.

Thomaz Tadeu da Silva¹⁰⁸ assevera a respeito da necessidade de se buscar meios e procedimentos para por em questão a lógica crescente da pedagogização dos esquemas classificatórios em uso. Não partir, *a priori*, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada e aprender exclusivamente determinado conteúdos. Necessário ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfos, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades.¹⁰⁹

Diante de tais considerações, questionaríamos: em que se fundamenta a ação docente, ou seja, a prática pedagógica?

Seria educar, e não somente ensinar, uma vez que a relação ensino/aprendizagem consiste, na visão de Mizukami,¹¹⁰ num arranjo e

¹⁰⁷ PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre : Artmed, 2001. p. 27.

¹⁰⁸ SILVA, Tomaz Thadeu da (Org.). **O sujeito da educação estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1994. p. 95.

¹⁰⁹ VARELA, Júlia na obra de SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1994. p. 96, refere-se a necessidade de evitamento a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias tradicionais, seu desprezo pelas culturas não acadêmicas, sua rejeição à diversidade possa se corrigir facilmente mediante a aplicação das pedagogias renovadoras que são, em geral, excessivamente psicológicas. Ao se opor simplesmente às tradicionais, correm o perigo de reivindicar uma cultura, também construída, das classes populares, excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto, ao local e ao prático. É preciso, diz a autora, ir além desta dicotomia estabelecida entre tradição e renovação, para traçar novas formas de pensamento e atuação, para evitar os espontaneísmos, para avançar em direção a uma renovação pedagógica mais radical.

¹¹⁰ MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo : E.P.U., 1986. p. 76.

planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do conhecimento, consistindo na aplicação do método científico tanto na invenção quanto na elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório.

Ensinar corresponderia, portanto, ao arranjo ou a disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz.

De acordo com Pedro Demo¹¹¹, a capacidade de aprender segue processos estruturados, mas historicamente falando, intervém na realidade, produzindo transformações radicais, como é o próprio conhecimento e sua influência na civilização ocidental, por exemplo; a aprendizagem reconstrutiva se caracterizaria, assim, pela reconstrução do conhecimento a serviço do processo educativo, destacando-se premissas essenciais objetivando a renovação do conhecimento, com as quais finalizamos:

- a) *A aprendizagem autêntica supõe processo reconstrutivo individual dos alunos, cujo esforço não pode ser substituído por nenhum outro expediente; para a educação ser processo emancipatório de dentro para fora, ou seja, ancorado na noção de sujeito capaz de história própria e coletiva, carece orientar-se pela formação da competência humana autônoma, destacando-se sempre, em primeiro lugar, o compromisso com a cidadania;*
- b) *Papel essencial desempenha o professor, na condição de orientador, não só porque não se aprende sozinho, mas, sobretudo, porque a aprendizagem precisa da motivação humana e decorrente da avaliação; evitando exarcebar o horizonte cognitivo, é crucial realçar também os condicionamentos sociais e históricos;*
- c) *A educação é processo essencialmente formativo, no sentido reconstrutivo humano, não algo da ordem do mero treinamento, ensino, instrução; enquanto estes termos indicam influência apenas de fora para dentro e de cima para baixo, formação toma o aluno como ponto de partida e de chegada;*
- d) *O ambiente mais favorável à aprendizagem é o interdisciplinar, teórico e prático, socialmente motivador, pluralista e crítico, implicando qualidade formal e política; não existe*

¹¹¹ DEMO, Pedro. O projeto pedagógico. **Revista de Educação**. Salvador, CEAP, ano 10, n. 39, dez./fev., 2002/2003.

aprendizagem apenas teórica ou apenas prática, já que o confronto adequado com a realidade supõe dar conta dela como um todo; ao mesmo tempo, é próprio do conhecimento pós-moderno não distinguir concretamente teoria e prática, já que seu signo fundamental é intervir para mudar;

- e) *A aprendizagem, por seu processo e marca humana iniludível é reconstrução permanente, devendo usar de todos os espaços e tempos que a favoreçam, não podendo, por isso, limitar-se a paradigmas rígidos presenciais ou não presenciais, formais ou não-formais, e assim por diante;*
- f) *está em jogo a formação da competência humana, não só da competitividade, o que estabelece certamente a importância extraordinária que a educação tem para o mercado moderno, mas a ela deve ultrapassar, também porque necessita fazer parte de todo processo educativo, em primeiro lugar, a cidadania; a aprendizagem precisa de instrumentação técnica, mas é, na essência, fenômeno de tessitura política.*

Objetiva-se a existência de uma escola mais eficaz para todos, onde se possa organizar e dirigir situações de aprendizagem, buscando a concepção da existência de situações didáticas ótimas, mantendo um espaço justo para tais procedimentos, dispondo das competências profissionais necessárias, criando situações de aprendizagem, aplicando-se métodos de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas.

É importante considerar, assim, que os pontos relatados seja no que diz respeito aos professores, seja no que se refere aos alunos e suas inserções culturais referem-se à prática pedagógica, questão essencial para que, aplicados tais pressupostos ao cotidiano dos alunos, tenhamos atores mais cômicos de suas responsabilidades tanto no âmbito pedagógico como no ético, motivação pela qual sustentamos na *práxis pedagógica* o elemento primordial dessa formação.

5.1 PEDAGOGIA DO ENSINO SUPERIOR – BREVE ANÁLISE

Após tecermos comentários a respeito do cotidiano escolar, com uma análise mais voltada para a formação do aluno ao longo da construção das primeiras

fases pela qual adquiriu os conhecimentos necessários à sua formação, entendemos da necessidade de verticalizarmos tal questão procedendo a um viés restrito a tal formação no âmbito universitário, conquanto em capítulo anterior já tecemos crítica ao ensino jurídico restando-nos, conforme dito, a apresentação de contribuições para melhoria na qualidade de ensino dos acadêmicos da área jurídica, perpassando pela área pedagógica.

5.1.1 A universidade

Sabemos que as universidades, conforme narrado e a exemplo do ensino jurídico, passam atualmente por grave crise, envolvendo-se nesse contexto as políticas de financiamento para seu funcionamento, a adequação de seus planos de estudo às exigências sociais, assim como a dificuldade no que diz respeito aos sistemas de seleção e aprimoramento de professores.

Sustenta Miguel Zabalza¹¹² que nos encontramos em um momento em que ocorreram mudanças profundas na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social. Todavia, essa situação de mudança não é novidade para ela, pois, ainda que externamente transmita a imagem de algo sólido e pouco variável – alguém disse que inovar na universidade é como mover um elefante -, durante seus vários séculos de história as universidades estiveram modificando sua orientação e sua projeção social, sendo que tal dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se tanto nesse meio século, que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas das universidades.

¹¹² ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 19.

Em que pese às modificações implementadas relativas ao conteúdo, às dinâmicas e as mudanças estruturais, passam ainda tais modificações pela necessidade de consolidação, e a necessidade de que se alie a docência à pesquisa, de sorte que tais instituições não se limitem na transmissão da ciência, mas que criem no sentido de adequar à praticidade à parte teórica já tão saturada, além de adequar tais buscas às exigências sociais.

Tais constituem-se como grandes desafios das universidades, na medida em que a elas são atribuídas expectativas no sentido do crescimento social e cultural, afirmando Zaballa que a universidade experimentou, nesses últimos vinte e cinco anos, mudanças mais importantes do que as experimentadas ao longo de toda a sua história, havendo muitas alterações na educação durante esses últimos anos, a exemplo da massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes, até a redução de investimentos; da nova cultura da qualidade a novos estudos e novas orientações na formação – fundamentalmente a passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem -, incluindo-se a incorporação das novas tecnologias e do ensino à distância.

A Revista VEJA¹¹³ traz em encarte especial denominado *Panorama do Setor Universitário* ali afirmando que os principais desafios da universidade do século XXI foram definidos na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, promovida pela UNESCO, em 1998: a qualidade, internacionalização e relevância.

Em tal informe afirma Nádia Valverde Viana¹¹⁴, membro da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior no Brasil e ex-presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, ser a qualidade indispensável para que a educação seja capaz de formar profissionais capazes de atender às

¹¹³ REVISTA VEJA. São Paulo, Abril, ano 39, n. 35, 2006.

¹¹⁴ REVISTA, loc. cit.

demandas do mercado e os desafios da sociedade, considerando que os avanços das tecnologias de informação eliminaram barreiras geográficas e aproximaram instituições e estudantes do mundo inteiro, exigindo-se que a universidade tenha relevante papel no ensino, na pesquisa e na extensão.

Assim, afirma o encarte que a Conferência Mundial estabeleceu algumas recomendações, com a perspectiva de amplas mudanças no ensino superior neste milênio, ou seja, ampliar o acesso ao ensino superior, com base no mérito; melhorar a gestão e a eficácia dos sistemas e dos estabelecimentos; e estreitar os vínculos com o setor econômico e a produção, como propostas que buscam adequar a formação do profissional às demandas do mercado globalizado, baseado na crescente qualificação.

Afirma Pedro Demo: ¹¹⁵

[...] Na universidade, porém, fazemos de conta que repassamos conhecimento através das aulas, mantendo os alunos como receptáculos mais ou menos passivos. Os alunos não comparecem para participar do processo de reconstrução do conhecimento, mas literalmente para escutar aulas, tomar nota, memorizar e regurgitar nas provas. Em entidades privadas a pressão é ainda maior: muitos alunos dizem na cara do professor que é pago para dar aula e que o aluno quer aula e ser aprovado.

Carece, portanto, de revisão os parâmetros que hoje regem o ensino superior, mormente pela necessidade da concretização de novas diretrizes, conforme já pontuamos no capítulo relativo à crise no ensino jurídico, demandando modificações abrangentes e que afetam dimensões de grande importância no funcionamento institucional das universidades e das instituições de ensino superior.

Vale considerar, ainda, que no contexto de um mercado mais seletivo, o empreendedorismo resulta valorizado na formação profissional, além da necessidade de conhecimentos técnicos e científicos. Em tal sentido, a Lei

¹¹⁵ DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre : Mediação, 2005. p. 13.

9.394/1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece que a educação superior tenha, dentre suas finalidades, estimular a criação cultural e o desenvolvimento do ensino científico e do pensamento reflexivo, além de formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Não obstante, constata-se um distanciamento entre a teoria e a prática, havendo a necessidade de que o aluno, posteriormente, submeta-se a uma pós-graduação a título de complementação.

Miguel Zabalza ¹¹⁶ assinala aspectos como características definidoras do atual mundo universitário, pontuando as mudanças que estão acontecendo:

- Vivência à margem da sociedade que o rodeia – foi deixado nas mãos dos acadêmicos decidir o que era importante ensinar e com que propósito, o que implicava uma escassa relação com a atividade econômica da nação,
- Crescente ansiedade dos governos por controlar o emprego do dinheiro público e a conseqüente introdução de sistemas de avaliação e controle;
- Progressiva heterogeneização das instituições, diversificação do conceito de universidade e do formato contratual dos professores;
- Mudanças significativas nas demandas do mundo produtivo e dos empregadores; já não se exige apenas um grande cabedal de conhecimentos ou algumas competências técnicas muito especializadas; solicita-se também outras habilidades (alguém que saiba como aprender, que seja capaz de tomar decisões, que seja consciente de si mesmo, que saiba se comunicar). Além disso, a formação é colocada como tarefa ao longo de toda a vida;
- Maior envolvimento das empresas e dos empregados na formação acadêmica;
- Progressiva massificação e a conseqüente heterogeneização dos estudantes; tal massificação foi seguida de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo pelo qual

¹¹⁶ ZABALZA, Miguel A. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. de Hernani Rosa. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 22.

as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo;

- Grande indiferença em relação à formação para a docência; os aspectos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção – coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o semi-presencial, a formação no trabalho etc.;
- Internacionalização dos estudos superiores e das expectativas de mobilidade no trabalho;
- crescente escassez dos recursos financeiros e uma insistência maior na busca de caminhos diversificados de autofinanciamento;
- Sistema de gestão que se aproxima cada vez mais do modelo das grandes empresas.

Observamos, assim, as grandes modificações que passaram e que ainda necessitam passar as universidades, inserindo-se em tal âmbito a necessidade de acompanhamento à globalização e a internacionalização dos estudos, levando-se em conta ter se transformado em mais um recurso de desenvolvimento social, submetendo-se às políticas econômicas e regras que regem as demais instituições.

Fechamos tal tópico fazendo um breve relato acerca da universidade no Brasil atualmente, no que diz respeito à sua parte estrutural.

Afirmam Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou¹¹⁷ que as diretrizes contidas na Lei 5.540/68 referentes ao ensino superior, vigoraram até 1996 quando foi votada a Lei 9.394/96, nela constando que a docência será preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, sendo a competência docente mensurada pelos resultados dos alunos no provão, sendo as instituições, por sua vez, avaliadas pelo índice percentual de

¹¹⁷ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo : Cortez, 2005. p. 153.

professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados do ensino.

Assim, desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo das iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente, sendo que em decorrência desses fatores ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade apresenta.

Sustenta as autoras que, não obstante, experiências com novas formas de enfrentamento de quadro teórico-práticos vêm sendo feitas, ainda que sejam numericamente minoritárias, aí incluindo-se a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino e pesquisa, ensino com projetos etc. nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução de questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada.

5.1.2 Construção de um novo fazer pedagógico

Observamos a necessidade, como forma de transposição aos obstáculos apontados, a construção de um projeto institucional no sentido de fazer as universidades retomarem a sua essência assim como a efetivação de uma releitura crítica a respeito das funções que exerce, observando-se que tal projeto passa pela questão pedagógica.

Necessário uma análise, em tal contexto, acerca do ensinar e do aprender do acadêmico na formação da cidadania, dando menor ênfase a questão da tecnicidade tão priorizada e voltada ao mercado de trabalho, conquanto não se despreze tal vertente. Tal reflexão perpassa também por um viés político na medida em que existe a necessidade de uma discussão a respeito dos papéis e valores relativos à universidade e seu poder de transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder.

Afirmam Pimenta e Anastasiou¹¹⁸ que na construção coletiva do projeto pedagógico institucional, os problemas detectados deverão ser tomados como pontos de partida para análise da realidade e para definição das prioridades e metas de ação, podendo levantar-se dados da avaliação institucional, já detectando-se, em projetos anteriores, inadequação pedagógica no desempenho de docentes, reafirmando a necessidade de processos de profissionalização nos quais a formação pedagógica discuta fundamentalmente as finalidades da universidade enquanto instituição social mediante processos de reflexão sistemática, ampliando a compreensão dos professores sobre o seu fazer condicionado, interferindo ainda nos contextos mais amplos.

¹¹⁸ PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo : Cortez, 2005. p. 172.

Existe a necessidade, portanto, da adequação do professor também no aspecto pedagógico, não devendo, ante as necessidades apresentadas pelas instituições, apenas ser direcionado às necessidades do mercado, mas também aprender e sensibilizar-se com a qualidade de ensino, produzindo conjuntamente com os seus alunos as mudanças sociais esperadas, situando-se como produtor de idéias e cultura, de sorte que as universidades tenham o diferencial necessário sendo indicadoras na formação tanto de docentes como discentes voltados para objetivos sociais, boa formação acadêmica seja inicial, seja continuada, e principalmente a inserção de conteúdos mais condizentes com a realidade social, estes inerentes à área pedagógica.

Assim, os desafios da pedagogia moderna estariam na harmonização da reprodução e na depuração para melhoria das tradições educacionais, de sorte que ultrapassar as práticas didáticas de ensino dizem respeito aos processos de implantação de novas técnicas e de novas políticas educacionais, redundando com a melhoria da *práxis* pedagógica.

Afirma Pedro Demo:¹¹⁹

A aprendizagem constitui-se, em sua profundidade mais complexa não linear, de dinâmicas reconstrutivas e políticas. De um lado, é mister lidar com conhecimento disruptivo de maneira disruptiva, aprender teoria e método, elaborar com elegância textos próprios, dominar conteúdos e sobretudo saber renová-los. De outro, é fundamental cuidar da face política, porque se trata da habilidade de forjar gente capaz de história própria, plantar processos de gestação de autonomia, formar cidadania crítica e autocrítica, preparar para inovar e mudar a sociedade e a economia.

Feitas considerações a respeito da questão pedagógica, acreditamos concluído o nosso trabalho de pesquisa, uma vez que iniciamos com a apresentação das pesquisas e crítica ao ensino universitário, perpassando pelas teorias piagetiana

¹¹⁹ DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre : Mediação, 2005. p. 50.

e kohlberguiana, inclusive tecendo crítica à segunda para, por fim, adentrarmos na questão pedagógica, como caminho à aprendizagem e à melhoria do ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

LIVROS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

ABRAMO, Perseu. **Pesquisa em Ciências Sociais**: um guia para estudantes. Salvador : Universidade Federal da Bahia, 1970. p. 29. Programa de Textos Didáticos, v. viii.

ADEODATO, João Maurício. **Ética e retórica**. São Paulo : Saraiva, 2002.

_____. **OAB ensino jurídico**. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996. p. 130.

ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Ética e direito**: uma perspectiva integrada. São Paulo : Atlas, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofando?** introdução à filosofia. São Paulo : Moderna, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro : Forense, 2000.

BATTRO, Antônio M. **O pensamento de Jean Piaget**: psicologia e epistemologia. Trad. de Lino de Macedo. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1976.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo : Paulus, 1997.

BERVIAN, A. **Metodologia científica**. São Paulo : Editora Afiliada, 1996.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro : Vozes, 1998.

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

BITTAR, Eduardo. **Curso de ética jurídica**. São Paulo : Saraiva, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

BRUHL, Henri Levi. **Sociologia do direito**. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BURSZTYN, Marcel. **Ciência, ética e sustentabilidade**. São Paulo : Cortez, 2001.

CAMPBELL, Donald. T.; STANLEY, Julian C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo : E.P.U., 1979.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro : Vozes, 1988.

CATÃO, Francisco. **A pedagogia ética**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

CASTRO, Amélia Domingues. **Piaget e a didática**. São Paulo : Saraiva, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo : Ática, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo : Autores Associados, 1989.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 2001.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1995.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre : Mediação, 2005.

DOTTRENS, Robert. **A crise da educação e seus remédios**. Rio de Janeiro : Zahar, 1973.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

DURANT, Will. **A filosofia de Platão**. Rio de Janeiro : Ediouro, 1999.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo : Perspectiva, 1997.

_____. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro : Record, 2000.

ETGES, Norberto Jacob. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro : Vozes, 1995.

FARIAS, Fernando de Castro. **Ética, política e direito**. Rio de Janeiro : Lúmen Júris, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo : Papirus, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo : Alfa-Omega, 1975.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. OAB ensino jurídico. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996, p. 283.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre : Bookman, 2004. 312 p.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 3. ed. São Paulo : Papyrus, 1992.

_____. **Piaget**: 100 anos. São Paulo : Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTASCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio de. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**. São Paulo : Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo : Cortez, 1998.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 1999.

GARCIA MAYNEZ, Eduardo. **Ética empírica**. São Paulo : Proba, 1975.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 1996.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo : Ática, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1987.

_____. _____. São Paulo : Atlas, 1994.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a idade adulta. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos. [1990?].190 p.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre aprendizagem. 6. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. 224 p.

GRINOVER, ADA. Crise e reforma do ensino jurídico. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro : Editora Afiliada, 1997.

GUNTHER, Klaus. **Teoria da argumentação no direito e na moral**: justificação e aplicação. São Paulo : Landy, 2004.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro : Biblioteca Templo Universitário, 1989.

HERKENNHOHH, João Baptista. **Ética, educação e cidadania**. São Paulo : Livraria do Advogado, 1996.

- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo : DP&A, 1998.
- HARD, Heidi M. **O combate moral**. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- HARE, R. M. **A linguagem da moral**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- HERMANS, Wilhelmus Godefridus. **Ética**: ensaio sociofilosófico. Brasília : OAB, 2004.
- HIRST, P.H. **A lógica na educação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1972.
- HOFE, Otfried. **O que é justiça?** Porto Alegre : Edipucrs, 2005.
- HUBERT, René. **História da pedagogia**. São Paulo : Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.
- HUHNE, Leda Miranda. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro : Agir, 1992.
- HUME, David. **Uma investigação sobre os princípios da moral**. Campinas : Unicamp, 1995.
- HURD, Heidi. **O combate moral**. São Paulo : Martins Fontes, 2003.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio de. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 1995.
- KANT, Emmanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo : Martins Fontes. 2003.
- _____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo : Abril Cultural, 1974.
- _____. **Os pensadores**. São Paulo : Nova Cultural, 1996.
- _____. **Sobre a pedagogia**. São Paulo : Unimep, 2004.
- KOHLBERG, Lawrence. **Minha busca pessoal pela moralidade universal**. Trad. de Ângela Maria Brasil Biaggio. São Paulo : Moderna, 2002.
- _____. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1998.
- _____. **O retorno ao estágio 6**: seu princípio e ponto de vista moral. Trad. de Ângela Maria Brasil Biaggio. São Paulo : Moderna, 2002.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**. Petrópolis : Vozes, 1993.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo : Atlas, 1996.
- _____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo : Summus, 1992.

_____. **Vergonha**: a ferida moral. Petrópolis : Vozes, 2002.

LECLERCQ, Jacques. **As grandes linhas da filosofia moral**. São Paulo : Herder, 1967.

LEITE, Eduardo Oliveira. **A monografia jurídica**. São Paulo : Revista dos Tribunais, 1997.

LENHARD, Rudolf. **Sociologia educacional**. Rio de Janeiro : Livraria Pioneira, 1985.

LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). Uma cartografia dos problemas. In: _____. **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB. 1996.

LUCE, J. V. **Curso de filosofia grega**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

LUCHESI, Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo : Cortez, 1992.

MACEDO, Lino. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1996.

MARÍAS, Julián. **História da filosofia**. Prólogo de Xavier Zubiri, trad. port. da 13. ed. espanhola de Alexandre Pinheiro Torres 4. ed. Porto : Sousa e Almeida, 1978.

MARIETTI, Angele Kremer. **A ética**. Campinas, SP : Papirus, 1989.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense, 1979.

MILHOLLAN, Frank. **Skinner x Rogers**. São Paulo : Summus, 1972.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo : EPU, 1986.

MONDIN, Battista. **Introdução à filosofia**: problemas, sistemas, autores, obras. Trad. J. Renard. 2. ed. São Paulo : Paulinas, 1982.

MONDOLFO, Rodolfo. **Sócrates**. São Paulo : Mestre Jou, 1972.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo : E.P.U., 1999.

NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional**. São Paulo : Revista dos Tribunais, 1998.

NIETZSCHE, Friederich. **Genealogia da moral? uma polêmica**. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

NILDELCOFF, M. T. A. **Escola e a compreensão da realidade**. São Paulo : Brasiliense, 1979.

OAB – Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996.

OAB – Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996.

OLIVEIRA, Eduardo. **A monografia jurídica**. São Paulo : Revista dos Tribunais, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Luciano. **Crise e reforma do ensino jurídico**. In: LÔBO, Paulo Luiz Neto (Coord.). **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de metodologia científica**. Rio de Janeiro : Pioneira, 1998.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Petrópolis : Vozes, 2005.

PEGORARO, Olinto A. **Ética é justiça**. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 2002. 132 p.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**. São Paulo : Autores Associados, 1989.

PENTEADO, Sílvia Teixeira. **Identidade e poder na universidade**. São Paulo : Cortez, 1998.

PERELMAN, Chaim. **Ética e direito**. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre : Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.

_____. **O estruturalismo**. Rio de Janeiro : Difel, 2003.

_____. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo : Summus, 1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro : José Olympio, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo : Cortez, 2005.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento à execução. São Paulo : Pioneira, 2002.

REALLE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. São Paulo : Paulus, 1990. v. I.

REDDEN, John D.; RYAN, Francis A. **Filosofia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro : Agir, 1998.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo : Cia. Editora Nacional, 1978.

RICOUER, Paul. **Em torno ao político**. São Paulo : Loyola, 1995.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30. ed. Petrópolis : Vozes, 2002. 144 p.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**. São Paulo : Atlas, 1991.

SAMPIERI, Roberto Hernandez. **Metodologia de la investigacion**. México : MC Graw-Hill, 1991.

SANTOS, Lucíola L. C. Texto pluralidade de saberes em processos educativos. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. rev. Campinas, SP : Autores Associados, 2000. 247 p.

_____. **Escola e educação**. São Paulo : Cortez Associação, 2000.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford (Org.). **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Organizadora da 4. ed. norte-americana Louise H. Kidder. São Paulo : E.P.U., 2001.

SCOZ, Judite Beatriz; BARONEA, Leda Maria; CAMPOS, Maria Célia; MENDES, Mônica Hoehne. **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

SILVA, Aída Maria Monteiro et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz Thadeu da (Org.). **O sujeito da educação estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1994.

SIMON, William H. Simon. **A prática da justiça**. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

SINGER, Peter. **Ética prática**. São Paulo : Martins Fontes, 2002.

_____. **Vida ética**. Rio de Janeiro : Ediouro, 2002.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

SPINOZA, Benedictus. **Ética** : demonstrada à maneira dos geômetras. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra : Atlântida, 1962. (Biblioteca filosófica; 15/18).

TEIXEIRA, Lívio. **Ensaio sobre a moral de Descartes**. 2. ed. São Paulo : Brasiliense, 1990.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez, 1985.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Petrópolis : Vozes, 2000.

VALSS, Álvaro. **O que é ética?** São Paulo : Brasiliense, 2004.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2002.

VAZ, Henrique Lima. **Introdução à ética filosófica**. São Paulo : Loyola, 2000.

VERA, Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre : Globo, 1976.

VERNANT, Jean Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo : Pioneira, 1989.

WEILL, Pierre. **A nova ética**. São Paulo : Rosa dos Tempos, 1993.

ZABALZA, Miguel A. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. de Hernani Rosa. Porto Alegre : Artmed, 2004.

ARTIGOS DE REVISTAS

CONTRERAS, Rolando N. Pinto. Os programas de educação não formal como parte integrante do processo de educação e de organização popular. **Educação em Debate**, v. 4, n. 1, p. 139-203, jan./jun., 1982.

DEMO, Pedro. O projeto pedagógico. **Revista de Educação**. Salvador, CEAP, ano 10, n. 39, dez./fev., 2002/2003.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral. **Revista Coleção Memória da Pedagogia**. São Paulo, Ediouro.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. Ensino jurídico: diretrizes curriculares para a graduação em Direito. **Del Rey: Revista Jurídica**, ano 8, n. 16, 2006. São Paulo, Del Rey, 2006.

PIAGET, Jean. O aprendizado do mundo. **Revista Memória da Pedagogia**. São Paulo, Ediouro, 2005.

REVISTA VEJA. São Paulo, Abril, edição 1964, ano 33, n. 15, 2006.

REVISTA VEJA. São Paulo, Abril, ano 39, n. 35, 2006.

ARTIGOS ELETRÔNICOS

BARGER, Robert N. **Um sumário de Lawrence Kohlberg**: estágios de desenvolvimento moral. Disponível em: www.nd.edu.com.br Acesso em: 06 nov. 2004.

CONSULTAS jurídicas. Disponível em: <www.conjur.estadão.com>. Acesso em: 17 mar. 2007 às 15:00 horas.

FREITAG, Bárbara. **A questão da moralidade**: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. Disponível em: www.jusnavigandi.com.br. Acesso em: 14 mar. 2007.

ARTIGOS CONSULTADOS

CANDEE, Daniel. **La relacion del juicio moral com la acción moral**. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1992.

HIGGINS, Ann. **Continuidades y discontinuidades em el desarrollo infantil y adulto**: nueva revisión. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer. 1992.

HIGGINS, Ann; TAPPAN, Mark; SCHRADER, Dawn. **Desde los subestadios a los tipos morales**: moralidad heterónoma y autónoma. Bilbao, Espanha : Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

NISAN, Mordechai. **Universalidad cultural de los estádios de juicio moral**: en estudio longitudinal na Turquía. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1992.

SNAREY, John; REIMEI, Joseph. **Universalidad cultural de los estadios de juicio moral**: un estudio longitudinal en Israel. Bilbao, Espanha : Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, 1992.