

**EVERTON SILVEIRA DE SOUZA**

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO DA  
COMPETÊNCIA MORAL DE ESTUDANTES EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Custódio Serafim

**Florianópolis**

**2018**

S729c Souza, Everton Silveira de

A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em Administração Pública / Everton Silveira de Souza. - 2018.

151 p. il.; 29 cm

Orientador: Mauricio Custódio Serafim

Bibliografia: p. 135-146

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2018.

1. Ética - Filosofia moral. 2. Competência. 3. Educação moral. 4. Administração pública. I. Serafim, Mauricio Custódio. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD: 170 – 20.ed.

## **EVERTON SILVEIRA DE SOUZA**

### **A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MORAL DE ESTUDANTES EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico de Administração, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

#### **Banca Examinadora:**

Orientador:

---

Professor Doutor Maurício Custódio Serafim  
(UDESC)

Membro:

---

Professor Doutor Marcello Beckert Zappellini  
(UDESC)

Membro:

---

Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia  
(UNESP)

**Florianópolis, 13/07/2018**



## **AGRADECIMENTOS**

À toda minha família pelo apoio e pelo incentivo em meu processo de desenvolvimento acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, a todos os professores, servidores e colegas desta jornada.

Ao professor orientador Maurício Serafim que, fornecendo conhecimento, orientações e ensinamentos, sabiamente iluminou minha trajetória acadêmica.

À professora Patrícia Bataglia, pesquisadora referência na área de desenvolvimento moral, por fornecer os instrumentos necessários para o estudo e por seus insights.

Ao professor Marcello Zappellini, pelas contribuições metodológicas da pesquisa e pelo compartilhamento de materiais e conhecimentos.

Ao professor Ricardo Cavalheiro por ter permitido o acompanhamento e a participação na disciplina em que ministrou Ética em Administração Pública.

Agradeço aos alunos que participaram desta pesquisa, que gentilmente aceitaram fazer parte deste estudo.

Ao Núcleo de Inovações Sociais na Esfera Pública (NISP) e aos integrantes do projeto de pesquisa “Na prática a ética é outra: compreendendo os dilemas morais vivenciados na gestão pública”, em especial à Laís, à Maria Clara e ao Lucas pelo compartilhamento de ideias e materiais de estudo.



Esperar um pouco menos,  
lamentar um pouco menos,  
e amar um pouco mais.  
(Sêneca)





## RESUMO

A esfera pública é permeada por problemas de ordem ética – como dilemas morais – cuja solução não necessariamente está explícita em livros ou códigos de conduta. Isto faz com que a tomada de decisão dentro das organizações se torne um processo complexo, onde o indivíduo precisa antepor interesses, muitas vezes conflitantes, de diversas pessoas. Neste contexto, é imprescindível que o gestor público esteja preparado para lidar com estas situações. A competência moral é uma habilidade que pode auxiliar o administrador a lidar com dilemas morais. Constata-se que tal competência pode ser influenciada pelos processos educacionais que jovens recebem na universidade. O objetivo deste trabalho é analisar de que modo o ensino de Ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral. Para isto, foi analisado se a disciplina de Ética em Administração Pública poderia desenvolver a competência moral dos estudantes, que foi aferida pela ferramenta MCT\_xt. Constatou-se, a partir da etapa quantitativa desta pesquisa, que a disciplina referida não influenciou o desenvolvimento da competência moral dos estudantes. Por outro lado, percebeu-se, a partir de dados qualitativos, que a consciência dos alunos sobre temas relacionados a ética foi impactada positivamente, visto que as teorias morais serviram de base para a formulação de argumentos. Sugere-se que, para efetivamente elevar a competência moral de estudantes, a disciplina de Ética seja ministrada a partir de uma metodologia ativa de ensino, sugerindo-se a inclusão de debates sobre dilemas morais em sala de aula.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da Competência Moral. Teste de Competência Moral. Ensino de Ética. Administração Pública.



## ABSTRACT

The public sphere is permeated by ethical problems – such as moral dilemmas. A solution rarely is explicit in books or in codes of ethics. This turns the decision-making within organizations into a complex process, where the individual needs to take into account conflicting interests of several people. The public manager, faced with these problems, must be prepared to deal with these complex situations. Moral competence is an aspect that can assist the administrator in dealing with moral dilemmas. Such ability can be influenced by the educational processes that people receive at university. The purpose of this paper is to analyze how the teaching of ethics in public administration courses can contribute to the development of moral competence. This study analyzed whether the discipline of ethics in Public Administration could develop the moral competence (score C) of students, which was calculated by the MCT\_xt. It was verified, from the quantitative stage of this research, that the mentioned discipline did not influence the development of the moral competence of the students. On the other hand, supported by the qualitative data, it was realized that moral theories can assist the formulation of arguments, since philosophy can expand the students' theoretical repertoire. It is concluded that, in order to effectively raise students' moral competence, the discipline of Ethics should be conducted from an active teaching methodology, suggesting the inclusion of debates about moral dilemmas in the classroom.

**Keywords:** Moral Competence Development. Moral Competence Test. Teaching of ethics. Public Management.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de gênero da amostra .....	77
Tabela 2 - Composição etária da amostra .....	78
Tabela 3 - Estrutura <i>quase-simplex</i> do escore C e preferência por estágio do desenvolvimento moral no pós-teste .....	94
Tabela 4 - Comparação entre o 1º e o 2º teste do MCT_xt ( <i>absolut effect-size</i> ).....	97
Tabela 5 - Desempenho por dilemas do MCT_xt e a competência de juízo moral ...	98
Tabela 6 - Comparação entre o 1º teste e o 2º teste com relação às atitudes frente aos estágios de orientação moral de Kohlberg .....	100
Tabela 7 - Comparação quanto à opinião dos estudantes para a solução dos dilemas .....	102



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos específicos e fundamentos teóricos envolvidos .....	28
Quadro 2 - Como lidar com dilemas morais .....	41
Quadro 3 - Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg .....	42
Quadro 4 - Amostra de artigos selecionados mais influentes.....	55
Quadro 5 - Divisão temática dos artigos selecionados na bibliometria .....	61
Quadro 6 - Procedimentos do KMDD .....	70
Quadro 7 - Cronograma da disciplina de Ética na Administração Pública .....	89
Quadro 8 - Resumo dos procedimentos metodológicos.....	91





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Resultado da pesquisa nas bases e os filtros utilizados .....	53
Figura 2 - Nuvem de palavras frequentes nas palavras-chaves.....	57
Figura 3 - Frequência de publicações por país .....	58
Figura 4 - Frequência por tipo de população pesquisada .....	59
Figura 5 - Frequência por tipo de corte do estudo.....	60
Figura 6 - Quadro de análise sobre o desenvolvimento da competência moral .....	72
Figura 7 - Etapas da pesquisa.....	75
Figura 8 - Atitude frente aos seis estágios de orientação moral de Kohlberg .....	95
Figura 9 - Correlação do escore C com a preferência por estágios .....	96
Figura 10 - C-score por dilema no início e final da disciplina de Ética .....	99
Figura 11 - Atitudes em relação aos seis estágios de Kohlberg nos 3 dilemas.....	100
Figura 12 - Opinião sobre o dilema dos operários.....	103
Figura 13 - Opinião sobre o dilema do Médico.....	104
Figura 14 - Opinião sobre o dilema do juiz.....	105
Figura 15 - Síntese dos resultados da pesquisa .....	128



## LISTA DE ABREVIATURAS

AACSB	Associação de Avanço ao Colegiado de Escolas de Administração
AP	Administração Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIT-2	Teste de Julgamento de Situações
KMDD	Método Konstanz de discussão de dilemas
MCT	Teste de Competência Moral
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SSMS	Stewart–Sprinthall Management Survey
TDM	Teoria do Desenvolvimento Moral
CM	Competencia Moral



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1	CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO .....	24
1.2	PERGUNTA DE PESQUISA .....	27
1.3	OBJETIVO GERAL.....	27
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	28
1.5	JUSTIFICATIVA.....	29
<b>2</b>	<b>TEORIAS SOBRE DESENVOLVIMENTO MORAL</b> .....	33
2.1	PIAGET .....	36
2.2	KOHLBERG.....	39
2.3	COMPETÊNCIA MORAL PARA LIND.....	46
<b>2.3.1</b>	<b>Críticas ao conceito de competência moral</b> .....	49
2.4	ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE COMPETÊNCIA MORAL .....	52
<b>2.4.1</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	52
<b>2.4.2</b>	<b>Análise e discussão</b> .....	55
<b>2.4.2</b>	<b>Revisão sistemática dos artigos</b> .....	61
<b>2.4.3</b>	<b>Arcabouço teórico sobre a competência moral</b> .....	71
<b>3</b>	<b>MÉTODO</b> .....	75
3.1	VARIÁVEIS DE ESTUDO.....	75
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA DE PESQUISA .....	77
3.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	78
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	80
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS.....	83
3.6	CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA .....	84
<b>3.6.1</b>	<b>O ensino de Ética em Administração</b> .....	85
<b>3.6.2</b>	<b>Observação participante</b> .....	87
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	93
4.1	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS .....	93
<b>4.1.1</b>	<b>A validação dos dados do MCT_xt</b> .....	93
<b>4.1.2</b>	<b>Avaliação da Competência do Juízo Moral</b> .....	97
<b>4.1.3</b>	<b>Análise do aspecto afetivo</b> .....	99
<b>4.1.4</b>	<b>A opinião (quantitativa) sobre os dilemas morais</b> .....	101
4.2	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS.....	105
<b>4.2.1</b>	<b>Dilema dos operários</b> .....	106
<b>4.2.2</b>	<b>Dilema do médico</b> .....	109
<b>4.2.3</b>	<b>Dilema do juiz</b> .....	114
<b>4.2.4</b>	<b>A percepção dos alunos sobre a disciplina de ética</b> .....	118
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	127

5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	12731
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
	<b>APÊNDICE A - Resultados antes da disciplina de Ética</b> .....	147
	<b>APÊNDICE B - Teste de normalidade</b> .....	149
	<b>APÊNDICE C - Termo de livre consentimento</b> .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

Ética e Moral<sup>1</sup> são conceitos que permeiam o cotidiano das pessoas. Estão na “boca do povo”, nas empresas, nos noticiários, na *Internet*, nos jornais e nas pesquisas acadêmicas (ROMANO, 2002). Por influência da moral, as pessoas mudam de emprego, rompem relacionamentos afetivos e consomem determinadas marcas de produtos em detrimento de outras. Em que pese a ética estar na “boca das pessoas”, seu significado muitas vezes é mal interpretado.

A ética é caracterizada habitualmente como um conjunto de comportamentos, ações e condutas que norteiam a vida humana. Normalmente, os estudantes chegam a cursos de ética com a visão simplista de que a disciplina se resume a questões do tipo certo e errado; um sinônimo de manual de conduta (FELTON; SIMS, 2005). Muitas vezes, o termo é associado a um código de conduta: uma espécie de tabela em que consta uma série de ações que são permitidas, além de regras que proíbem comportamentos indesejados.

Considerar que a ética se resume ao cumprimento de padrões pré-estabelecidos, ou um conjunto de regras, pode implicar em uma visão restrita da realidade. A resposta para problemas enfrentados pelas pessoas no cotidiano – como um dilema moral, por exemplo – raramente está explícita em livros e manuais de conduta. Felton e Sims (2005) afirmam que a tomada de decisão, no que tange à ética, pode ser um processo complexo, em que o indivíduo precisa antepor interesses, muitas vezes conflitantes, de diversas pessoas.

Esta complexidade manifesta-se em virtude da intensa velocidade com que a sociedade vem se modificando, o que leva à necessidade da constante reformulação de padrões de conduta. As regras do passado podem não ser mais capazes de lidar com a realidade de hoje. Conseqüentemente, no futuro, a atualização dos padrões de comportamento poderá ser imperativa, do contrário, não será possível dar conta dos problemas morais inerentes à vida em comunidade.

Há pouco tempo era comum fumar em locais fechados, a publicidade de cigarros era uma ação aceitável e não havia restrições para propagandas infantis.

---

<sup>1</sup> Este estudo parte do pressuposto de que os termos ‘moral’ e ‘ética’ se referem ao mesmo campo de fenômenos e ao mesmo domínio de reflexão. Portanto, serão tratados como sinônimos. Segundo Canto-Sperber (2002), ambos os termos se referem a um tipo particular de atitude que é a reflexão sobre a ação, o bem ou o justo, sendo possível se servir indiferentemente de qualquer um dos dois termos.

Durante muito tempo, grandes redes do setor de *fast food* realizaram campanhas de *marketing* voltadas ao público infantil. Para impedir que os índices de obesidade infantil aumentassem, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente impôs uma série de restrições à publicidade infantil (ROCHA; SILVA, 2014). Determinadas ações, que anteriormente eram aceitáveis do ponto de vista da publicidade, passaram a ser vistas como antiéticas.

Problemas como estes surgem com muita frequência nos dias atuais, sendo que o administrador pode ter que lidar com situações que envolvem conflito de interesses e mudança nos padrões de conduta. O gestor, diante de questões como estas, deve estar preparado para lidar com situações adversas. Mas como prepará-lo para isso? **É possível que o ensino de Ética auxilie o administrador na tomada de decisões difíceis? Se sim, de que maneira?** Estes questionamentos foram o ponto de partida para este estudo.

### 1.1. CONTEXTO E PROBLEMATIZAÇÃO

Tentar reduzir as possibilidades de ação a exaustivos códigos de ética tem sido uma alternativa para lidar com os problemas morais. Todavia, tem sido uma tentativa sem muito êxito. Dilemas éticos surgem quando regras específicas entram em conflito, perdem o sentido ou tendem a produzir consequências adversas e indesejadas (WHITTON, 2017). Os códigos de ética, por sua natureza, não podem prescrever ações para cada evento específico que surge na vida humana associada. Logo, torna-se primordial que o indivíduo desenvolva autonomia e capacidade de reflexão para tomar uma decisão prudente.

Sartre (2012) descreve o caso de um de seus alunos, cujo irmão havia sido morto na ofensiva da Alemanha de 1940. O estudante desejava lutar contra uma força, que julgava ser perversa, para vingar a morte do seu irmão, e ao mesmo tempo honrar seu sentimento de patriotismo. Por outro lado, sua mãe estava extremamente doente, precisando de cuidados especiais, sendo que seu filho era o único que poderia lhe dar a devida assistência. O estudante encontrava-se em um dilema moral: de um lado a devoção a sua mãe; de outro, a vontade de contribuir com a defesa de seu país. Segundo Sartre, não existe uma resposta pré-estabelecida para o dilema, e ninguém pode resolvê-lo para o jovem estudante; ele, e somente ele, pode solucioná-lo.



No âmbito dos problemas de ordem moral, a ética pode servir como um guia capaz de nortear decisões difíceis, afinal, a ética é uma reflexão sobre a ação. Sims e Sims (1991) sugerem que a ética tem a capacidade de melhorar a habilidade dos indivíduos de fazer julgamentos frente a dilemas morais. Logo, se problemas éticos estão imbricados na vida em sociedade, e a ética é capaz de servir como um guia facilitador para a tomada de melhor decisão, a disseminação de seu conteúdo seria eminente. Conseqüentemente, o debate envolvendo a educação ética se mostra relevante para o desenvolvimento da sociedade.

Esta é perspectiva de Lind (2000), cujas teorias serviram de base para esta dissertação. Seus estudos demonstram que a quantidade e a qualidade dos processos educacionais que jovens recebem de suas famílias, escolas e locais de trabalho são condições decisivas para o desenvolvimento da competência moral: elemento constituinte da dimensão ética dos indivíduos. Lind destaca, sobretudo, a importância das escolas e universidades no desenvolvimento da competência moral.

Segundo Felton e Sims (2005), uma das metas das instituições de ensino em Administração é fornecer bases sólidas para os estudantes refletirem sobre a tomada de decisão dentro das organizações. Muitas vezes, a dimensão ética é parte integrante do processo decisório do administrador. Por este motivo, as escolas têm a responsabilidade de levar seus alunos a refletirem sobre possíveis desafios éticos que enfrentarão em suas vidas profissionais. Kruger (1998) corrobora o exposto ao afirmar que a educação moral é fundamental para a formação do ser humano, sendo que ela é tão importante quanto à promoção da inteligência e do saber.

Diante do exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração trouxeram como conteúdos básicos para formação do administrador os estudos ético-profissionais. Isso fez com que, na prática, os cursos de bacharelado em Administração inserissem o ensino da ética como conteúdo disciplinar (SANTOS et al., 2018).

Apesar da importância dada ao ensino de Ética, sua eficácia não está necessariamente assegurada. Schillinger e Lind (2003) compararam 618 estudantes brasileiros com 531 estudantes de dois países de língua alemã (Alemanha e Suíça), que estavam no primeiro e no último ano dos cursos de Administração. Os resultados da pesquisa indicaram que o curso de Administração no Brasil pode ter um impacto negativo na competência moral dos estudantes. Por outro lado, o estudo constatou

que, nos alunos de língua germânica, o curso de Administração elevou a competência moral dos alunos.

Esse estudo levanta o seguinte questionamento: até que ponto a universidade pode influenciar o julgamento moral dos alunos? Segundo Wynd e Mager (1989), as pessoas desenvolvem ao longo da vida, através da influência da família, religião, educação, comunidade e da cultura, sua capacidade de julgar e tomar decisões éticas. Portanto, a universidade teria uma capacidade muito limitada de modificar crenças e valores individuais. Por outro lado, existem autores mais otimistas com relação ao ensino, pois, através de suas pesquisas, encontraram indícios de que é possível elevar a sensibilidade relativa a questões éticas através de experiências educacionais (GAUTSCHI; JONES, 1998).

Tal perspectiva é compartilhada por Lawrence Kohlberg, que parte do princípio de que a moralidade pode ser desenvolvida pela da educação. Kohlberg foi um psicólogo americano e autor de diversos livros e artigos científicos. Foi criador de um movimento<sup>2</sup> na Psicologia e na educação, que acabou por orientar uma nova geração de pesquisadores, sendo que seu trabalho foi ampliado para as mais diversas áreas do conhecimento (BLASI, 1987). Kohlberg, por meio do MJI (*Moral Judgment Interview*) – conhecido no Brasil como Entrevista de Julgamento Moral<sup>3</sup> - estabeleceu as bases para a mensuração objetiva das competências morais, abrindo a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática (LIND, 2000).

Kohlberg (1964, p. 425) definiu a competência moral como “a capacidade de tomar decisões e realizar julgamentos morais (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Contudo, Kohlberg dedicou-se principalmente à questão dos níveis de desenvolvimento moral, deixando aberta a possibilidade de pesquisar a competência moral, fenômeno no qual Georg Lind se dispôs a estudar.

Para Lind (2006), a construção desta competência é fundamental na sociedade atual. As democracias atuais têm por princípio a resolução de conflitos e dilemas por meio do diálogo em vez do uso da força ou violência. Obviamente, uma premissa para

---

<sup>2</sup> A contribuição de Kohlberg faz parte de um movimento mais amplo chamado de Revolução Cognitiva, que transformou o modo de se estudar psicologia e educação atualmente (HAIDT, 2013).

<sup>3</sup> O julgamento moral é um constructo psicológico que define, em uma determinada situação, se um dado curso de ação é moralmente correto. O conceito também envolve a compreensão sobre quais assuntos são morais, como os conflitos entre partes devem ser resolvidos e como a racionalidade atua na tomada de decisão (REST; THOMA; EDWARDS, 1997).

a negociação pacífica dos problemas é a habilidade que os participantes devem ter para ouvirem-se uns aos outros, principalmente quando eles são rivais no debate. A base moral para a solução de um conflito está em apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes. Esta base é, na essência, a competência moral definida por Lind, que é crucial para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática.

## 1.2. PERGUNTA DE PESQUISA

Schillinger (2006) constata que é possível desenvolver a educação moral a partir do ensino superior. Porém, um curso de graduação *per se* não é uma condição suficiente, apesar de necessária, para fomentar a competência moral. A efetividade de uma experiência de ensino deve passar por um exame *ad hoc*. Diante do exposto, levanta-se a seguinte questão: pode a disciplina de Ética em Administração Pública desenvolver a competência moral dos estudantes? A presente pesquisa busca responder esta pergunta. Todavia, pretende-se ir mais além, pois esta pergunta inicial enseja uma resposta dicotômica e restrita. Propõe-se, então, uma pergunta de pesquisa mais abrangente: **de que modo o ensino de Ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral?**

Os seguintes questionamentos serviram como perguntas complementares: que mudanças na grade curricular são necessárias, se o forem, para promover correções de rumo? Quais as metodologias de ensino-aprendizagem mais apropriadas a serem adotadas? Como são as experiências internacionais de ensino de Ética? Qual a percepção dos alunos sobre o assunto?

## 1.3. OBJETIVO GERAL

O objetivo deste trabalho é compreender de que modo o ensino de Ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral.

#### 1.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) analisar experiências nacionais e internacionais de ensino voltadas para o desenvolvimento da competência moral;
- b) conhecer a situação atual do ensino de Ética em Administração Pública a partir de um estudo de campo;
- c) analisar os resultados do Teste de Competência Moral em alunos de curso de Administração Pública;
- d) caracterizar a percepção dos alunos sobre o ensino de Ética, bem como sobre o método de discussão de dilemas morais;
- e) recomendar, a partir da pesquisa de campo, orientações pedagógicas que visem contribuir para o desenvolvimento da competência moral em jovens universitários.

Para ilustrar como se procedeu para o atingimento dos objetivos específicos, foi elaborado o quadro a seguir (Quadro 1), que mostra a associação entre cada um dos objetivos e a respectiva fundamentação teórica que servirá de base.

Quadro 1 - Objetivos específicos e fundamentos teóricos envolvidos

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>COMO O OBJETIVO FOI ATINGIDO</b>
a) Analisar experiências nacionais e internacionais de ensino voltadas para o desenvolvimento da competência moral.	Revisão sistemática de estudos que avaliariam a influência da educação na competência moral. Capítulo: contextualização teórica.
b) Conhecer a situação atual do ensino de Ética em Administração Pública a partir de um estudo de campo.	Coleta de dados através da observação participante e de documentos. Capítulo: método.
c) Analisar os resultados do Teste de Competência Moral em alunos de Administração Pública.	Verificação da variação dos resultados do MCT_xt antes e depois da disciplina de ética, Capítulo: análise dos resultados.
d) Caracterizar a percepção dos alunos sobre o ensino de Ética, bem como sobre o método de discussão de dilemas morais.	Análise qualitativa dos resultados da discussão dos dilemas e da entrevista com os alunos. Capítulo: análise dos resultados.
e) Recomendar, a partir da pesquisa de campo, orientações pedagógicas que visem contribuir para o desenvolvimento da competência moral em jovens universitários.	Análise da experiência de ensino analisada, bem como de experiências internacionais sobre desenvolvimento moral. Capítulo: conclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

## 1.5. JUSTIFICATIVA

Atualmente, condutas antiéticas se mostram presente dentro das famílias, dos governos, das empresas privadas e da sociedade como um todo, gerando um dos maiores desafios do mundo moderno (AACSB, 2004). Em virtude da atual crise ética que permeia as sociedades contemporâneas, o ensino de Ética se mostra crucial para estudantes de Administração.

No mundo corporativo, a última década do século XX foi marcada por diversos escândalos envolvendo empresas como Enron, WorldCom Inc., Arthur Andersen e DASLU, que ampliaram a discussão em torno da ética organizacional (ADKINS; RADTKE, 2004). Escândalos como estes tem se tornado um fenômeno global e tem subvertido as formas de expressão da vida associada humana.

O Brasil, especificamente, passa por uma fase aguda de crise de valores morais. Existe um declínio na confiança entre as pessoas, bem como na credibilidade de instituições como o congresso, tribunais de justiça e eleitorais, governos e partidos políticos (LATINOBARÔMETRO, 2016). Desde 2014 - com o início da operação Lava-Jato, que investiga desvios bilionários dos cofres públicos - os noticiários brasileiros estão repletos de reportagens sobre corrupção. Casos envolvendo desvio de dinheiro público, lavagem de dinheiro, sonegação e tráfico de influência não são mais uma novidade para os brasileiros.

Apesar de inúmeras escolas de Administração terem desenvolvido estratégias para engajar os estudantes no desafio de prover uma educação ética, o resultado dos esforços para prepará-los para o mundo do trabalho ainda continua sendo questionado (AACSB, 2004). Estudos sobre o comportamento de jovens em dilemas morais apontam que o estudante de economia e de administração é mais propício a ser um *free-rider*<sup>4</sup>, a manter mais recursos para si mesmo e ser mais corruptíveis (RUTHERFORD, 2012). Diante deste quadro, como transformar a mentalidade dos estudantes? Tal indagação abarca um lócus de pesquisa instigante.

Segundo Santos et al., (2018), os estudos sobre o ensino de Ética estão em evidência no plano internacional, principalmente no que se refere a eficácia do ensino. Porém, no Brasil, o estudo sobre este campo encontra-se em um estado mais

---

<sup>4</sup> Srour (2003) classifica como *free riders* aquelas pessoas que agem em benefício próprio, prejudicando a coletividade. Ou seja, maximizam a satisfação pessoal em detrimento do comportamento ético da maioria.

incipiente. Por este motivo, espera-se que esta pesquisa possa estar contribuindo para o progresso da literatura sobre ética.

O fenômeno de estudo desta dissertação foi a competência moral, que está diretamente relacionada com o conceito mais geral de ética. A fim de verificar o “estado da arte” da temática, uma pesquisa bibliométrica, que será explanada mais adiante, foi conduzida nesta pesquisa. A partir de tal empreendimento, percebeu-se que o fenômeno da competência moral encontra-se em evidência na medicina, enfermagem, psicologia, pedagogia, sendo que a maioria das pesquisas é voltada para o aspecto da formação moral em universitários dos cursos da área da saúde. Estudos envolvendo competência moral na área de Administração são escassos, sendo que o estudo sobre tal fenômeno na Administração Pública, aparentemente, possui um caráter inédito. Portanto, existe uma lacuna que este estudo pode preencher ao tratar da competência moral no âmbito da gestão pública.

A partir da pesquisa bibliométrica realizada, encontrou-se estudos que analisaram a relação entre competência moral e variáveis como gênero, nível educacional, religião, afiliação partidária, ideologia política, estrutura de poder organizacional, democracia, dogmatismo, relativismo, idealismo, capacidade de pensamento crítico e empatia. Constatou-se que este estudo analisou uma variável que ainda não havia sido estudada anteriormente: o ensino de Ética em Administração Pública. Desta forma, este estudo estará contribuindo sobre debate em torno do desenvolvimento ético de futuros administradores públicos.

Vale enfatizar que a construção da competência moral é fundamental para o fortalecimento das sociedades democráticas, que, apesar de seus entraves, é mais satisfatório do que sistemas autoritários. Contudo, no Brasil, ainda existe um saudosismo a ditadura militar advindo de grupos específicos. Consoante com o exposto, o informe de 2016 do Latinobarômetro, pelo sexto ano consecutivo, indica que o apoio à democracia não tem melhorado, havendo sido registrada uma queda de sete pontos percentuais no suporte ao regime democrático entre os anos de 2010 e 2016. A crise no sistema democrático atual indica a necessidade de se estudar meios de desenvolver e reforçar o caráter democrático vigente na maioria dos países do ocidente: um dos propósitos do presente estudo.

As justificativas citadas acima fomentaram a realização estudo, que contribuirá em uma série de aspectos no que se refere à pesquisa acadêmica sobre ética. Por

fim, este trabalho se justifica pelo apreço e pelo interesse pessoal que o pesquisador possui sobre ética.

É importante destacar que esta dissertação é vinculada ao projeto de pesquisa “Na Prática, a Ética é outra: Compreendendo os Dilemas Morais vivenciados na Gestão Pública”, coordenado pelo Prof. Dr. Mauricio Custódio Serafim. A presente pesquisa dá continuidade aos trabalhos sobre desenvolvimento moral realizados no projeto referido acima, como o estudo de Carneiro (2017), que investigou a influência da espiritualidade na competência moral; o estudo de Ames (2015), que investigou como empreendedores lidam com dilemas morais; bem como a pesquisa de Costa (2015), que visou compreender as práticas de um ambiente de Alcoólicos Anônimos.

A próxima seção tratará da contextualização teórica, parte da pesquisa que revela o universo de contribuições científicas de autores sobre teorias de desenvolvimento moral.





## 2 TEORIAS SOBRE DESENVOLVIMENTO MORAL

*A estrutura da sociedade e da moralidade é a estrutura de interação entre o sujeito e os outros.*  
Kohlberg,

Alfred North Whitehead, em trecho atribuído a sua autoria, comenta que a filosofia ocidental não passa de notas de rodapé das ideias de Platão (KUNZMANN et al., 1993). Essa hipérbole traz à tona a importância das questões trazidas pelo grande filósofo grego. No livro II da República, Platão (2016) relata o mito do anel de Gíges. A alegoria retrata a história de Gíges, sujeito sem histórico de ações indesejadas ou indignas. Porém, ao encontrar um anel, que lhe deu o poder da invisibilidade, passou a cometer enormes atrocidades, como traição, assassinato e abuso de poder. Platão traz a interpretação de Gláucon da alegoria. Para este último, Gíges representa a essência da natureza humana, que não é virtuosa. Em condições de invisibilidade (quando não ninguém está vigiando) as pessoas tendem a ser antiéticas. Portanto, tanto o homem justo quanto o injusto agiriam como Gíges naquela situação, pois o ser humano só é virtuoso quando o medo da punição recai sobre ele.

Ao acatar essa premissa, pode-se concluir que deve haver um sistema de repressão forte para coibir atitudes indesejadas, pois o indivíduo, essencialmente heterônomo e egoísta, é condicionado pelo meio externo. Esta concepção desmente a visão de Platão sobre o ser humano. Para o filósofo, a ética implica em agir corretamente mesmo quando se é invisível. Em outras palavras, a ética está relacionada à consciência do indivíduo, e não ao poder de repressão e coação das autoridades. Poderia se dizer que, nesta perspectiva, a ética seria um diálogo “intraconsciente”, isto é, um diálogo do indivíduo consigo mesmo.

Portanto, temos de um lado Gláucon, que afirma que a moralidade é condicionada pelo ambiente. De outro, Platão, que defende a autonomia do indivíduo perante o meio externo. Desde a Grécia Antiga, a questão sobre a origem da moralidade ocupa um lugar de destaque na história do pensamento, sendo que o fenômeno tem sido estudado sob a ótica da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia e da Psicologia. Esta dissertação, apesar de estar inserida no contexto da Administração, abordará a temática a partir da perspectiva da Psicologia Moral. Dentro da própria Psicologia Moral, existem diversas perspectivas que abordam a questão da moral, desde o ponto de vista afetivo, passando pelo comportamental (behaviorismo)

até o ponto de vista cognitivista (Piaget e Kohlberg). A seguir, será oferecido um breve panorama sobre a visão de moral sustentada por diversas áreas do conhecimento.

Assim como Gláucon, certas abordagens partem do princípio de que o ser humano é essencialmente heterônomo; a moralidade é vista como um fator externo ao indivíduo. É o caso de estudos de inspiração psicanalítica, onde existe um consenso de que a consciência moral trata do sentimento de culpa, que tem como origem o medo da punição por impulsos inaceitáveis (ALLINSMITH, 1960). Segundo Freud (2011, p. 71), o homem “se permite fazer o mal que lhe for agradável, se tiverem certeza de que a autoridade não saberá ou nada poderá fazer contra ele; seu medo é apenas o de ser descoberto”. Posteriormente, complementa Freud, este medo de ser descoberto pode ser interiorizado pelo super-eu, que “atormenta o Eu pecador com as mesmas sensações de angústia e fica à espreita de oportunidades para fazê-lo ser punido pelo mundo exterior” (FREUD, 2011, p. 71). Percebe-se que o impulso da moralidade, em ambos os casos, se origina do mundo externo.

Teóricos behavioristas também partem da premissa de que a moralidade é heterônoma. Acredita-se que a criança é punida várias vezes por um comportamento indesejável, até que a punição se torna desnecessária e aquele comportamento desaparece, mesmo na ausência de possibilidade de punição (BIAGGIO, 2002). Da mesma forma, o comportamento desejável é reforçado positivamente várias vezes e termina por manter-se na ausência de reforço, isto é, ele não se extingue (GRINDER, 1962). Para Skinner (1982), a aprendizagem de comportamentos morais está ligada às contingências ambientais. Tais comportamentos são frutos do ambiente e são controlados por regras mantidas sob o domínio de antecedentes verbais.

Ainda dentro da perspectiva behaviorista, vale a pena mencionar os estudos de Hartshorne e May (1928). Seus achados indicam que o ensino do caráter e das virtudes se mostra um esforço em vão, visto que tais habilidades teriam pouco ou nenhum impacto no comportamento dos indivíduos. Em vista disto, programas de educação moral que promovem a honestidade e a resistência à conduta antiética seriam ineficientes. Os autores concluíram que a relação entre o que as pessoas acreditam ser o certo ou errado tem pouca relação com o modo como elas efetivamente agem. O ato de mentir, trapacear ou roubar seria determinado principalmente por demandas situacionais, e não características individuais.

Assim como a perspectiva behaviorista, muitos estudos sociológicos partem do princípio de que a ação humana é heterônoma; a moral é entendida como uma

imposição da sociedade sobre os indivíduos. Na medida em que a consciência moral é vista como uma introjeção dos valores adultos, incorporados por meio de identificações, prêmios, castigos ou pressões da sociedade, temos uma visão relativista da moral. Em outras palavras, cada cultura transmitiria os valores arbitrários ali desenvolvidos (BIAGGIO, 2002).

Collins (1994) nota que a postura típica do sociólogo é a de que a estrutura social torna os indivíduos menos individualistas e mais pertencentes a um grupo. A estrutura social e a dinâmica do grupo possuem enorme capacidade de restringir ações morais individuais, sendo que o sentido da vida acaba se atribuindo ao que o grande grupo pensa. Isto ocorre porque o processo de socialização determina normas, cria tabus e constrói valores compartilhados, que são incorporados pelas pessoas em suas decisões e reflexões. Portanto, do ponto de vista da sociologia, a moral não seria universal. A antropologia, ao partir do pressuposto de que a cultura é o elemento fundador da moral do indivíduo, se assemelha muito com a sociologia neste ponto. Na visão de Schweder (1991, p. 73) “a cultura modela divergências éticas na mente, no *self* e na emoção”.

Vale também destacar o estudo de Wilson (1975), chamado Sociobiologia. O autor afirma que estudiosos devem considerar a possibilidade de retirar o estudo da ética das mãos de filósofos, pois o assunto deve ser tratado da mesma forma que a biologia trata seus temas. O autor utiliza princípios evolucionistas para explicar o comportamento humano, que seria determinado biologicamente da mesma forma que a vida social dos animais. Ele argumenta que todo o comportamento animal, bem como a dos humanos, é produto da hereditariedade, de estímulos ambientais e de experiências passadas; portanto, o livre arbítrio seria uma ilusão.

A partir da leitura dos últimos parágrafos, poderia se presumir que a moral é externa ao sujeito, sendo que ela é internalizada e passa a ser considerada como própria da pessoa. A realidade, em certa medida, ratifica os pressupostos destas perspectivas. O *status quo* contemporâneo é permeado por imposições, regras, valores e leis que devem ser respeitadas pelos cidadãos; do contrário, serão coagidos e punidos pelas autoridades. Nesta lógica, as ações tendem a oscilar entre o egocentrismo e a heteronomia, ideia que pode ser remetida a Thomas Hobbes. Hobbes (2003) sustenta que deve existir um estado forte o suficiente para reprimir ações indesejadas, porque o ser humano, em um estado de natureza, tende a ser

egoísta. O autor sustenta que autoridades devem coibir os cidadãos, pois quando o poder de coerção das autoridades é elevado, o infrator tende a agir dentro da lei.

O receio de ir para a prisão, ser menosprezado pela sociedade, perder prestígio social, pagar multa ou fiança, muitas vezes é suficiente para coibir ações indesejadas. Todavia, o grande problema de estruturar uma sociedade baseada na lógica hobbesiana é que os sujeitos não podem ser vigiados pelas autoridades a todo o momento. Sempre haverá um instante em que as pessoas poderão cometer alguma transgressão com poucas chances de serem reprimidas. É neste momento que o sujeito movido pelo egoísmo e pelo egocentrismo infringe a lei. Em outras palavras, quando o egoísmo do sujeito for maior do que o medo imposto pela sociedade, ele tenderá a agir de modo a satisfazer seus desejos, independente dos meios para isto.

A teorias do desenvolvimento moral de Kohlberg e Piaget, bem como a visão de Platão, fazem um contraponto às concepções de moral que limitam o humano a um ser essencialmente heterônomo; na visão deles, o sujeito pode se tornar autônomo e chegar a valores universais. Lawrence Kohlberg vai de encontro às concepções que esvaziam o indivíduo ao propor que o humano possui uma estrutura cognitiva capaz de ser desenvolvida. Em outras palavras, o indivíduo tem a capacidade de transcender a heteronomia e agir de acordo com princípios internos (BIAGGIO, 2002).

Para consolidar sua teoria na área da Psicologia, Kohlberg precisou travar uma batalha contra as perspectivas psicanalista e behaviorista. O resultado foi uma revolução na maneira de se pensar a moral. Segundo Haidt (2013), Kohlberg abriu os caminhos para a mente humana ser pesquisada a partir da cognição moral. Esta façanha foi possível ao propor que a razão não é um epifenômeno (visão skinneriana de que um fenômeno é subproduto de outro).

Os próximos capítulos irão tratar das teorias propostas por Piaget, Kohlberg e Lind. Em decorrência desta escolha de autores, estudos que se valem de outros vieses teóricos não serão considerados, pois buscar-se-á assim identificar, dentro de uma teoria específica, os principais avanços dentro desta abordagem.

## 2.1. PIAGET

Como o humano adquire conhecimento? Como uma criança constrói suas ideias? De forma geral, estas foram questões que Piaget buscou responder em suas obras. Piaget traz a proposta de tentar compreender o juízo moral do ponto de vista

da criança, e descreve as regras morais que se estabelecem durante seu desenvolvimento. Segundo o autor, a criança nasce em um estado de anomia, ou seja, ela nasce amoral. Conforme ela cresce e se desenvolve, ela vai agindo e percebendo que regras devem ser seguidas. Neste momento, ela entra no período de heteronomia, onde ocorre a interiorização das diversas normas, principalmente a partir dos pais. A próxima tendência do sujeito é o da autonomia, onde a pessoa interioriza as normas e passa a agir conforme seus próprios princípios (PIAGET, 1994). É importante salientar que os períodos tratados por Piaget não são estágios bem definidos como os propostos por Lawrence Kohlberg. Para Piaget, o sujeito apresenta uma tendência a agir de acordo com um determinado juízo moral, dependendo do período em que ele se enquadra.

As concepções de heteronomia e autonomia de Piaget advêm da filosofia de Immanuel Kant. Para o filósofo alemão, estas duas tendências morais determinam a relação que se estabelece com as normas e as leis. Por definição, heteronomia é a obediência cega às regras, sem que se tenha consciência do significado delas. A heteronomia implica em um indivíduo guiado por regras advindas de outrem e que não são construídas e elaboradas pelo próprio sujeito (LEPRE, 2005).

Kant propõe que o sujeito dê a si mesmo a lei à qual deve obrigatoriamente obedecer a partir da autonomia. Etimologicamente, a palavra autonomia advém de *auto* (si mesmo) e *nomos* (lei), ou seja, “dar a lei a si mesmo” (BRESOLIN, 2013). A autonomia incorre quando o sujeito respeita determinadas regras a partir de uma reflexão independente, baseada em princípios de igualdade e equidade. Agir moralmente, para Kant, implica na condição do princípio de universalidade, em que a ação boa está atrelada ao bem para toda a humanidade, e não para determinadas culturas isoladas (LEPRE, 2005).

Além do desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994) estudou como o processo de construção do conhecimento. De acordo com a epistemologia de Piaget, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas decorre das interações entre ambos. Logo, a inteligência está relacionada à aquisição de conhecimento, na medida em que ocorre a interação entre sujeito e o mundo.

O autor acredita que o conhecimento não se manifesta de modo empírico, visto que a percepção é passível de enganos. Por exemplo, quando uma criança de quatro anos se depara com duas bolas feitas com a mesma quantidade de massa de modelar, e na frente dela, a forma de uma das bolas for modificada para uma forma

de “salsicha”, ela vai dizer que esta possui mais massa. Por outro lado, o conhecimento também não se dá de forma “a priori”, porque se as grandes categorias do conhecimento fossem inatas, não haveria diferença entre o pensamento da criança e do adulto (PIAGET, 1994).

Por conseguinte, o autor propõe a hipótese construtivista interacionista para a área da moral, entendendo o desenvolvimento moral como um processo de construção que resulta das trocas entre o indivíduo e o meio social; e assim, diferenciando-se dos referenciais empiristas e aprioristas. Marcus (2004) nos ajudar a compreender esta ideia ao afirmar que a organização inicial do cérebro não está baseada somente na experiência. Na verdade, a natureza fornece um primeiro “rascunho” do cérebro, e depois a experiência o revisa.

Metaforicamente, pode-se dizer que o desenvolvimento cognitivo, na perspectiva piagetiana, ocorre da mesma maneira que um embrião se transforma em um feto, pois existe certo padrão no desenvolvimento mental dos indivíduos. É o que Piaget (1996) chama de “embriologia mental”, posto que a construção da capacidade mental se desenvolve por etapas. Desse modo, da mesma maneira que um feto pode ter problemas caso haja insuficiência de alimentos, o indivíduo também pode vir a não desenvolver plenamente a sua capacidade de juízo moral, caso não ele não encontre um ambiente que favoreça tal desenvolvimento.

Isso quer dizer que os aspectos psicológicos precisam ser construídos, porquanto nenhuma realidade moral é completamente inata. O que o ser humano recebe como herança ao nascer são apenas disposições como a simpatia, o temor, as raízes instintivas da sociabilidade, da subordinação e da imitação. Toda essa capacidade indefinida de afeto favorecerá a criança a amar e ser boa com seus semelhantes. Contudo, esses componentes inatos entregues a si mesmos permaneceriam no estado anárquico, do ponto de vista moral. Para que essas realidades se constituam é necessário que as pessoas entrem em relação umas com as outras (BIAGGIO, 2002).

Trazendo esta concepção para o ensino de Ética, pode-se inferir que a educação deve oferecer possibilidade de inter-relação entre os alunos, bem como entre educadores e alunos. Piaget afirma que “não há moral sem educação moral, educação no sentido mais amplo da palavra, que é precisamente o que se sobrepõe à constituição psicofísica inata do indivíduo” (PIAGET, 1960, p. 10).

Retomando o que foi dito anteriormente, Piaget (1996) defende a ideia de que o conhecimento e o desenvolvimento da inteligência resultam de uma construção progressiva do sujeito ao interagir com o meio físico e social. De acordo com os estágios do desenvolvimento da inteligência, o conhecimento é construído por meio das estruturas cognitivas que se organizam no decorrer desse processo.

A perspectiva interacionista de Piaget é compartilhada por Kohlberg. Para eles, o desenvolvimento moral é influenciado pelas interações sociais, diferentemente das perspectivas psicanalíticas e behavioristas que consideram a moral como algo que vem de fora para dentro. A seguir, as ideias de Kohlberg serão revisitadas.

## 2.2. KOHLBERG

A seguir, será abordada a perspectiva desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg, que ao aprofundar os estudos sobre a moral de Piaget, chegou a uma teoria do juízo moral mais precisa que seu antecessor.

Piaget introduziu a ideia de que o raciocínio moral vai se desenvolvendo do nascimento até a idade adulta, sendo que existem três etapas de desenvolvimento: anomia, heteronomia e autonomia. Kohlberg estendeu este modelo para seis estágios, cada um refletindo uma progressão do estágio anterior, sendo que a compreensão da natureza da obrigação moral de complexos sistemas sociais aumenta em cada estágio (REST, 1979).

Kohlberg, a partir de estudos aplicados nas mais variadas culturas ao redor do mundo, encontrou evidências de que os princípios éticos não são arbitrários, como crenças convencionais (COLBY; KOHLBERG, 1987). Deste modo, Kohlberg reafirma o caráter universal da moralidade, apesar de não negar a influência que a cultura exerce sobre os valores individuais. A universalidade reside no fato de que existem valores mais importantes do que outros, como o respeito à vida humana e à lealdade, como não prejudicar o outro, não causar dano ou sofrimento; valores considerados em todas as culturas (DALLEGRAVE, 2006). A essência da moralidade, na visão de Kohlberg (1984), é o princípio da justiça, definida como uma distribuição de direitos e deveres regulados por conceitos de igualdade e reciprocidade. Os valores universais básicos são originários do interior dos indivíduos, na medida em que estes processam sua experiência social.

Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral, para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei. Inclusive, algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas (BIAGGIO, 1997). Ainda segundo Biaggio, todo indivíduo é potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Através do pensamento pós-convencional, que enfatiza a democracia e os princípios individuais de consciência, é possível alcançar a autonomia. Contudo, poucos são os indivíduos que atingem o estágio pós-convencional, visto que a autonomia é algo difícil de ser desenvolvida em uma sociedade que prioriza o pensamento heterônomo.

Para medir a moralidade dos sujeitos, Kohlberg (1992) desenvolveu a Entrevista do Julgamento Moral, instrumento para a investigação do raciocínio moral, que consiste em uma entrevista acerca do ajuizamento de dilemas morais<sup>5</sup>. O MJI trata do dilema de Heinz, que apresenta um conflito entre a vida e a lei. Nesse dilema, a esposa de Heinz sofre de um câncer muito raro que pode matá-la, sendo que apenas um remédio pode salvar sua vida. Entretanto, esse remédio é vendido por um valor muito alto, e Heinz não tem condições financeiras de comprá-lo. Após ter tentado conseguir o remédio de diversas formas, e não obtendo sucesso, Heinz pensa na possibilidade de invadir a farmácia e roubar o remédio. As questões referentes a esse dilema apresentam-se do seguinte modo: Heinz deve roubar o remédio? É certo ou errado roubar o remédio? Heinz tem a obrigação de roubar para salvar uma vida? Se roubar é contra a lei, ele seria uma pessoa ruim se o fizesse? E se ele não amasse sua esposa, deveria roubar ainda assim? E se fosse seu animal de estimação? As respostas tendem a elucidar o conteúdo intelectual e as razões práticas da forma de atuar em função de suas razões filosóficas e motivacionais na situação apresentada.

Além de pesquisar como os indivíduos lidam com dilemas, Kohlberg sugere uma técnica para tentar resolvê-los da maneira mais justa. O quadro abaixo (Quadro

---

<sup>5</sup> Para Kohlberg (1984), os dilemas morais envolvem situações hipotéticas que permitem a análise da capacidade de raciocínio e decisão moral, bem como a identificação dos níveis e estágios de desenvolvimento moral. Os dilemas podem envolver pequenas variações sobre a proposição inicial, que visam esclarecer as razões da forma de pensar e atuar dos sujeitos.



2) traz o conceito de reversibilidade, que visa, a partir da empatia, analisar qual ação é mais justa ao analisar um problema ético.

#### Quadro 2 - Como lidar com dilemas morais

Para lidar com situações éticas complexas, Kohlberg propõe a ideia de “reversibilidade”. Quando os sujeitos, autônomos e racionais, desenvolvem a capacidade de pensar uma situação real a partir de um contexto ideal e reversível, chega-se o mais perto possível de expressar a orientação que a maioria das pessoas aprovaria. A reversibilidade implica em achar uma solução a partir de uma perspectiva que qualquer pessoa chegaria na mesma situação. Neste sentido, a reversibilidade gera uma escolha exigida pelo consenso ideal. Esta solução é descrita por Kohlberg como uma operação ideal para o enfrentamento do dilema de Heinz, o que ele chamou de “cadeiras morais musicais”.

Esse exercício exige um componente imaginário do sujeito, que é levado a adotar o papel de cada um dos outros agentes na situação, pois deve considerar as exigências que fariam de seus próprios pontos de vista. Então, no caso de *Heinz*, o indivíduo imaginaria o farmacêutico e a esposa trocando de papel e considerando as exigências que faria se fosse à esposa.

A partir deste exercício, pode-se afirmar que existiria uma tendência na opinião da maioria em abandonar a exigência de propriedade do farmacêutico, visto que ela não reconhece a exigência da esposa. Ao examinar ambas as exigências em profundidade, compreende-se que o direito à vida é mais relevante que o direito a propriedade. A partir deste exercício de imaginação, segue-se que esse é um exercício moral totalmente reversível e que é moralmente correto *Heinz* roubar a droga, pois até o farmacêutico concordaria com esta decisão se ele estivesse no lugar da esposa.

Fonte: Elaboração do autor, 2018, com base em Biaggio (2002).

Kolberg desenvolveu a teoria dos Estágios de Desenvolvimento Moral através do levantamento de dados realizados junto a 75 rapazes, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos etários de 10, 13 e 16 anos. Nesse estudo, seguindo o desenvolvimento em intervalos de 3 em 3 anos e utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, o pesquisador apresentou aos sujeitos dilemas morais hipotéticos. Cada sujeito era solicitado a julgar os dilemas e apresentar justificativas das respostas apresentadas. Este estudo permitiu a conclusão de que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral exibido nas respostas (FINI, 1991).

A partir deste estudo, Kohlberg organizou o desenvolvimento moral em um modelo de estágios. Esse modelo possui três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e seis estágios. Cada nível é composto por dois estágios, sendo o segundo estágio de cada nível sempre mais avançado no conceito de justiça do primeiro. O quadro a seguir (Quadro 3) sintetiza os níveis e estágios do desenvolvimento moral, além de apresentar, em cada nível, o que é considerado correto, suas razões para agir, bem como as perspectivas sócias.

Quadro 3 - Estágios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg (Continua)

<b>Estágio</b>	<b>O que é correto</b>	<b>Razões para agir corretamente</b>	<b>Perspectiva social do estágio</b>
<b>Nível I - Pré-convencional</b>			
<b>Estágio 1 Moralidade Heterônoma</b>	Evitar romper com as normas por medo ou castigo. Obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses alheios e não relaciona os pontos de vista. Confusão entre sua própria perspectiva e da autoridade.
<b>Estágio 2 Finalidade Instrumental e intercâmbio</b>	Seguir as normas por interesses próprios e desejar que os outros façam o mesmo. É correto aquilo que é fruto do intercâmbio.	Atender as necessidades e interesses próprios em um mundo em que as pessoas também têm seus interesses.	Perspectiva individualista concreta. Consciência de que todos têm seus próprios interesses, o que leva a conflitos de forma que o correto é relativo.
<b>Nível II – Convencional</b>			
<b>Estágio 3 Mútuas expectativas interpessoais - relações e conformidade interpessoal</b>	Viver de acordo com o que as pessoas esperam. Desempenhar o papel de bom filho, bom amigo, etc, pois ser bom é importante e significa que tem boa intenção.	Necessidade de ser uma pessoa boa com os outros e consigo mesmo. Cuidar dos outros.	Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos. Consciência de que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais.
<b>Estágio 4 Sistema social e consciência.</b>	Cumprir as obrigações acordadas. As leis devem ser mantidas mesmo em caso extremos, mas também é correto contribuir com a sociedade e as instituições.	Manter as instituições funcionando, evitando o colapso do sistema. Todos devem cumprir com as obrigações tendo como objetivo o social.	Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e as regras. Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema.
<b>Nível III - Pós-convencional</b>			
<b>Estágio 5 Contrato social e direitos individuais</b>	Ser consciente de que as pessoas têm variedade de valores e opiniões e a maioria deles são relativos ao grupo a que pertencem. No entanto, as normas devem ser imparciais e	Ser fiel às leis que foram estabelecidas através do contrato social. As leis e as obrigações devem se basear em um cálculo racional de utilidade, ou seja, é bom aquilo que for o melhor possível para o maior número de pessoas.	Perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos que existe independente dos contatos e compromissos sociais. Leva em consideração os acordos através do consenso e reconhece os pontos de vista legal e moral, considerando que esses podem entrar em conflito.

	alguns valores como a vida e a liberdade devem manter-se em qualquer sociedade, independente da opinião da maioria.		
<b>Estágio 6 Princípios éticos universais</b>	Seguir princípios éticos auto escolhidos. A lei só é válida quando segue esses princípios universais como a justiça, a igualdade, os direitos humanos e a dignidade dos seres humanos enquanto pessoas individuais.	Crença, como pessoa racional, em princípios morais universais e o sentido de compromisso social entre eles.	Perspectiva de um ponto de vista moral o qual derivam os acordos sociais. Qualquer pessoa é um fim de si mesma e deve ser tratada com respeito e dignidade.

Fonte: Lepre (2005, p. 60-61).

No nível pré-convencional estão contidos os estágios 1 e 2. Nesse nível, o indivíduo julga os dilemas visando obter algum tipo de vantagem ou benefício. No estágio 1, o indivíduo obedece às normas sociais por medo do castigo que pode vir a receber, sendo denominado por Kohlberg de estágio da moralidade heterônoma. No estágio 2, o indivíduo apresenta um raciocínio moral egocêntrico e segue as normas pensando em interesses próprios; estágio do individualismo (BATAGLIA; MORAES; LEPRE, 2010).

No nível convencional, que contempla os estágios 3 e 4, a ação correta é aquela baseada nas convenções e regras sociais determinadas pelas autoridades reconhecidas socialmente. O indivíduo formula juízos morais tendo como referência as regras do grupo social e as expectativas que este tem sobre ele. O estágio 3 caracteriza-se pela necessidade de cumprir aquilo que as pessoas esperam, como ser um bom filho, um bom amigo ou um bom marido. Há uma consciência inicial de que os interesses coletivos são mais importantes do que os individuais. O estágio 4 tem como perspectiva moral a manutenção da ordem social e daquilo que foi proposto pelas autoridades, sendo que todos devem colaborar com a organização social e com as instituições (BATAGLIA; MORAES; LEPRE, 2010).

Decisões segundo os parâmetros dos estágios 3 e 4 implicam em um estado de heteronomia, onde o sujeito não possui autonomia para deliberar livremente sobre sua vida. O sujeito simplesmente se comporta, ou seja, segue comportamentos estabelecidos pela sociedade. Ramos (1989, p. 51) faz uma grande crítica ao homem contemporâneo, que “tornou-se uma criatura que se comporta<sup>6</sup>”.

Aristóteles e os pensadores clássicos concebiam a sociabilidade como uma qualidade do bando, que não é própria para o homem envolvido na vida política. No domínio político, o homem é destinado a agir por si mesmo, como um portador da razão no sentido substantivo (RAMOS, 1989). Para o autor, o mundo contemporâneo enfrenta uma grave doença, chamada por ele de síndrome comportamentalista. Esta é “uma disposição socialmente condicionada, que afeta a vida das pessoas quando estas confundem as regras e normas de operação peculiares a sistema sociais episódicos com regras e normas de sua conduta como um todo” (RAMOS, 1989 p. 53). Ainda segundo Ramos, a ofuscação do senso pessoal para chegar a critérios adequados para a tomada de decisão se tornou uma característica comum nas sociedades atuais.

Na Administração Pública, o estágio convencional está muito atrelado ao estamento burocrático, que diminui os espaços para a autonomia do indivíduo. Na visão de Max Weber, o futuro da humanidade estava inevitavelmente na submissão a ordens burocráticas rígidas e disciplinadas, que dificilmente estimulariam esforços no sentido de se trabalhar uma relação mais satisfatória entre o indivíduo e a organização (DENHARDT, 1988).

Por outro lado, Kohlberg acredita que o sujeito pode passar de um estágio convencional para o pós-convencional, que compreende os estágios 5 e 6. Nesse estágio, o certo é agir guiado por princípios morais universais, pautados pela reciprocidade e pela igualdade. O pensamento é regido por princípios morais e éticos e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais. No estágio 5, o raciocínio moral considera o contrato social e os direitos individuais. Já o estágio 6 é caracterizado pelos princípios éticos universais e considerado o mais evoluído por Kohlberg (BATAGLIA; MORAES; LEPRE, 2010).

---

<sup>6</sup> A palavra comportamento data do século XV, que significava conformidade a ordens e costumes ditados pelas conveniências exteriores, sendo que a palavra ainda não perdeu o significado original (RAMOS, 1989).

O pensamento pós-convencional se mostra um modelo importante para uma Administração Pública eficiente. De acordo com Denhardt (1998), em uma sociedade justa e democrática, as leis e regras que emergem de um governo democrático possuem valor e autoridade, porém, não devem ser seguidas a partir de uma obediência ceda as normas, mas a partir de uma maturidade moral.

Ainda que a teoria de Kohlberg se mostre uma forte referência para os estudos sobre a moralidade humana, ela não é isenta de críticas. Segundo Bataglia, Moraes e Lepre (2010), a principal crítica se refere ao fato do autor ter focado seus estudos no público ocidental, americano e masculino, visto que a construção de suas escalas de juízos se baseou nas respostas de universitários norte-americanos. Gilligan (1993) corrobora o exposto ao apontar que Kohlberg não leva em consideração a ética do cuidado, característica intrínseca das mulheres. Apesar das críticas, a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg serviu de base para diversos estudiosos que deram seguimento em suas ideias.

Bataglia e suas colegas (2010) afirmam que as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, geraram a elaboração de diversos instrumentos objetivos de avaliação do juízo moral. Alguns foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira, dentre os quais se destaca o *Defining Issue Test* (DIT) e o *Moral Competence Test* (MCT). Além destes, cabe destacar outros dois testes em uso no Brasil, o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM) e o *Problem Identification Test* (PIT).

Vale a pena destacar o teste *Stewart–Sprinthall Management Survey*<sup>7</sup> (SSMS), elaborado por Stewart e seus colegas (2000). Debra Stewart e Norman Sprinthall desenvolveram tal instrumento para avaliar o raciocínio moral utilizando dilemas da Administração Pública. O SSMS, assim como o DIT, solicita que o pesquisado julgue dilemas morais e classifique as respostas fornecidas pelo instrumento de acordo com o nível de importância. O instrumento fornece um escore (*p-score*), que representa a influência do pensamento pós-convencional nas respostas do sujeito. Tal instrumento

---

<sup>7</sup> O SSMS contém três dilemas, que envolvem os seguintes questionamentos: deve um administrador acatar uma ordem superior de promover um funcionário ineficiente, quando o chefe garante que tal ação irá possibilitar oportunidades de crescimento profissional para o administrador? Deve um administrador público aceitar um presente (uma viagem para ele e seus familiares), custeado por um prestador de serviços para o governo, mesmo que tal presente possa ser visto como uma propina? Deve um departamento de TI recriar informações de um banco de dados para cumprir com prazos legais, mesmo que tal ação implique em uma discrepância no valor dos benefícios a ser pago aos cadastrados no sistema afetado? (RIZZO; SWISHER, 2004).

foi desenvolvido para avaliar o raciocínio moral de administradores públicos e se mostra interessante para o estudo de dilemas morais neste campo.

Todavia, a maioria dos instrumentos citados acima avaliam as preferências por argumentos de princípios mais elevados, sendo possível simular os resultados. Ademais, as supostas capacidades morais podem ser transmitidas, de forma que se ensine diretamente aos alunos quais são os melhores argumentos para elevar o resultado final do teste. Logo, não avaliam realmente uma capacidade, mas uma mera atitude ou valoração (LIND, 2008).

Diante dos testes que visam identificar como os sujeitos lidam com os dilemas morais, esta pesquisa destaca o MCT. O teste foi desenvolvido por Georg Lind, que trabalhando com base na teoria de Kohlberg, elaborou o Teste de Competência Moral, ferramenta utilizada nesta dissertação. A seguir, a teoria de Lind será revisitada a fim de dar sustentação teórica para os achados desta pesquisa.

### 2.3. COMPETÊNCIA MORAL PARA LIND

Até que ponto um indivíduo estaria disposto a torturar uma pessoa aparentemente inofensiva? Qual seria o julgamento moral da maioria frente a esta situação? Presume-se que qualquer pessoa sensata se recusaria a tomar este tipo de providência; porém, o estudo de Milgram (1963) mostrou uma perspectiva diferente da natureza humana. O autor planejou um experimento em que o pesquisado era designado a administrar choques elétricos toda vez que o seu colega de experimento respondesse certas questões incorretamente. A cada resposta errada, a tensão elétrica aumentava. Contudo, os choques eram falsos, e a pessoa que supostamente os sofria era um ator, embora o pesquisado acreditasse que a situação fosse real.

Apesar de haver uma tendência natural de rejeição da tortura, Milgram constatou que dois terços dos participantes aplicaram severos choques ao receberem ordens para isto. Isto indica que nem sempre as pessoas agem da maneira que gostariam, pois pode ocorrer um desalinhamento entre o juízo moral e as atitudes. Em outras palavras, pode existir um *gap* entre os julgamentos e as ações tomadas de fato.

Mas vale ressaltar que, no experimento de Milgram, alguns sujeitos demonstraram ter uma fibra ética sólida a ponto de desistir do experimento antes de chegar a níveis críticos do choque elétrico. Estes sujeitos demonstraram ter competência moral, isto é, coerência entre o julgamento e a ação.

Nota-se que a construção da capacidade de ajuizar é condição necessária, mas não suficiente para a competência moral. Além de reconhecer regras, aceitá-las e emitir juízos sobre elas, é necessário também considerar a disposição do sujeito para agir de acordo com tais regras (BATAGLIA, 2012). Este fenômeno será objeto de estudo desta pesquisa, que revisitado a seguir.

Para Lind (2010), existem dois aspectos da moral: um se refere à orientação, e outro, à competência. A orientação moral parece inata. Ela é uma herança de nossos antepassados. As pessoas em todo mundo compartilham os mesmos ideais básicos. Assim, a orientação moral não precisa ser ensinada. Para comprovar isto, Lind nos convida a fazer duas perguntas: eu mereço ser bom? Quase 100% das pessoas (tirando aqueles que acreditam que ser uma pessoa moral é ruim) que participam das pesquisas e palestras de Lind respondem que devemos ser bons. A segunda grande questão é: nós sempre agimos de acordo com o que é certo? Segundo Lind (2000), é natural que a maioria das pessoas responda negativamente.

Pergunta-se: o que é preciso para não ser levado a administrar elevados choques como no caso de Milgram? O que é preciso para agir de acordo com os próprios julgamentos? Propõe-se que a competência moral pode ser primordial nestas situações. Kohlberg (1964, p. 425) definiu a competência moral como “[...] a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente e agir de acordo com tais juízos”. Seguindo esta mesma linha de conceituação, Lind (2000, p. 404) define as competências morais como “[...] a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral”. Em outras palavras, a competência do juízo moral é a coerência entre as intenções morais e o comportamento moral; uma coerência entre as ideias e a ação moral.

Lind operacionalizou esta mensuração a partir do Teste da Competência Moral (MCT), que tem como base a teoria do Duplo Aspecto. Esta teoria parte do princípio de que o julgamento moral inclui as preferências pessoais (aspecto afetivo), bem como a habilidade de aplicar estas preferências consistentemente na resolução de problemas morais (aspecto cognitivo). Na essência, o Duplo Aspecto visa compreender a natureza da moral ao responder questões do tipo: como o julgamento moral é formado? Seria o julgamento moral determinado pela razão? Ou ele seria um mero produto das emoções?

Desde a Grécia Antiga, filósofos têm se dedicado a entender o conflito entre a razão e as emoções. Para Platão, o ser humano vive um intenso conflito entre a mente

o corpo, sendo este é repleto de desejos e paixões, que devem ser canalizados pela parte racional da mente. No século XVII, Leibniz e Descartes seguem a mesma linha de Platão ao exaltarem a parte racional do humano. Posteriormente, Kant elabora sua teoria moral a partir do princípio da racionalidade, principalmente a partir do conceito de Imperativo Categórico. Estas perspectivas são classificadas como racionalistas, pois derivam da crença de que a razão é o mais importante e confiável meio de agir moralmente (HAIDT, 2001).

Em contrapartida, no século XVIII, Adam Smith e David Hume começam a discutir uma alternativa ao racionalismo. Eles argumentam que as pessoas constroem um senso moral a partir de sensações agradáveis, proporcionadas por atos de benevolência, e sensações desagradáveis, proporcionadas por atos maus. A proposta de D. Hume é que o julgamento moral é derivado dos sentimentos e não da razão. Hume advogava que a razão é escrava das paixões e, sendo assim, o julgamento moral advém das emoções morais (HAIDT, 2013).

Estas duas correntes filosóficas evidenciam uma dualidade entre a razão e as emoções. Diante deste enclave, Lind propõe a teoria do Duplo Aspecto, que parte do princípio de que estes dois elementos constitutivos da natureza humana não são antagônicos, mas complementares. Esta é uma herança de Piaget (1977), que partia do pressuposto de que as vidas afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Desse modo, não se pode raciocinar, mesmo em matemática, sem a participação dos afetos, ou seja, não existem afeições sem um mínimo de lógica.

Atualmente, a concepção de que tanto o aspecto afetivo quanto o racional são relevantes para o desenvolvimento é largamente aceita na área da psicologia social e cognitiva (HAIDT, 2001). Esta ideia é corroborada pelo estudo de Damasio (1994), chamado “O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano”. O autor encontrou indícios de que pacientes que tiveram algum dano na parte do cérebro responsável pelas emoções tiveram prejuízos na capacidade de reflexão sobre dilemas morais. Quando a emoção é ausente, o resultado não é uma hiperracionalização, mas uma desastrosa incapacidade de realizar julgamentos.

Este achado fortalece a ideia de que os aspectos afetivo e cognitivo se complementam. Segundo Lind (1998, p. 4),

[...] a descrição da moralidade de um indivíduo deve sempre envolver aspectos afetivos e cognitivos... a justeza de um comportamento depende



tanto dos ideais morais e princípios de que aspiramos, quanto da habilidade de julgar e agir consistentemente.

Lind, para elaborar o MCT, conservou a ideia de questionário experimental de Piaget, pois o teste parte de histórias nas quais os protagonistas enfrentam uma situação ética, exigindo que o participante resolva dilemas comportamentais. Lind também adotou os estágios morais elaborados por Kohlberg. Porém, o teste confia na análise da consistência intrapessoal do pesquisado, ao invés de estágio moral, para operacionalizar seu conceito de competência moral. Para o autor do MCT, a competência é um atributo do raciocínio moral que se manifesta como consistência no comportamento. Ser competente no modo de raciocinar significa aceitar ou rejeitar a estrutura racional coerentemente na solução de diferentes tipos de problemas (LIND, 2000).

Em suma, o MCT\_xt visa compreender se, diante de um argumento contrário à sua ideia moral, o participante realmente aplica seus princípios sobre este argumento levando em conta sua qualidade moral, ou se seus princípios são usados apenas para elaborar uma opinião sobre determinada questão moral. A competência moral vem à tona diante da difícil tarefa moral de aplicar consistentemente princípios morais diante de argumentos opostos.

Optou-se por aplicar o MCT\_xt nesta dissertação devido a sua capacidade de avaliar programas de educação moral e ética (LIND, 2008). A referida ferramenta se mostra adequada para o propósito deste estudo, que parte da motivação preliminar de que a avaliação da competência moral dos estudantes de administração pública, medida antes e depois da disciplina de Ética, pode se constituir em um termômetro capaz mostrar seus efeitos.

### **2.3.1. Críticas ao conceito de competência moral**

Conforme explicado anteriormente, a competência moral foi definida como a coerência entre as intenções morais e o comportamento moral (LIND, 2000). Supõe-se que o sujeito com alta competência moral age de acordo com o seu julgamento, ou seja, existe uma presunção de que há uma relação direta entre o discurso e a conduta do sujeito. Isto significa que é possível confiar na conduta do sujeito moralmente competente, apesar da mesma não ter ocorrido na vida real.

Por outro lado, a competência moral, medida pelo escore C, indica o quanto o sujeito é capaz de contrabalançar argumentos opostos a sua própria opinião. Cabe aqui, uma importante ponderação: de que modo o escore C, que mede a cognição do sujeito, se relaciona com a capacidade do indivíduo julgar e agir coerentemente? Em outras palavras, o fato do sujeito avaliar argumentos coerentemente significa que ele irá agir de acordo com seu julgamento?

Este estudo não encontrou evidências empíricas que comprove esta relação. Não está claro como a competência moral, medida pelo MCT, se relaciona com a capacidade de julgar e agir de acordo com tais julgamentos. Esta relação é um pouco complicada, pois é possível apenas presumir que o sujeito aja de acordo com seu julgamento, pois pode existir uma discrepância entre a expectativa de comportamento e a ação na prática.

Para confirmar a coerência entre as intenções morais e o comportamento moral, seria necessário conhecer o sujeito mais a fundo. Para garantir que o sujeito aja de acordo com seu juízo moral, seria preciso medir suas intenções, objetivos e até o próprio caráter do indivíduo, que não estão implícitos no MCT. O teste fornece informações nas quais se pode apenas inferir que o pesquisado agiria daquele modo. Portanto, não é possível afirmar categoricamente que o escore C se relaciona com o conceito original de competência moral definido por Kohlberg, pois alguém que raciocina de maneira consistente não necessariamente pode ser considerado moralmente competente. A tarefa de contrabalançar argumentos parece avaliar um aspecto mais restrito da competência moral ao invés de um conceito mais amplo como o proposto por Kohlberg.

Neste sentido, Colesante e Biggs (2003) afirmam que o escore C está mais relacionado com a ideia de consistência moral do que com a competência moral proposta por Kohlberg. Villegas de Posada (2005) corrobora o exposto ao questionar o uso de consistência moral como um padrão para a definição de competência moral. A autora questiona se a consistência em aceitar argumentos racionais deve ser considerada uma competência moral. Portanto, a variável que faz com que certas pessoas apresentem coerência entre seus julgamentos e atitudes ainda permanece em aberto. Seria possível prever este tipo de comportamento? Sugere-se que sejam realizados estudos que busquem mitigar esta questão.

A partir dessas críticas, é possível delinear de modo mais claro o que esta dissertação está, de fato, avaliando nos alunos, que é a habilidade de avaliar a

estrutura racional coerentemente na solução de diferentes tipos de problemas. Apesar da definição de competência moral proposta por Lind não contemplar a definição original de Kohlberg de maneira clara, o conceito continua sendo fundamental para as democracias contemporâneas. Segundo Lind (2006, p. 84),

[...] um dos princípios centrais das democracias modernas é resolver conflitos ou dilemas a partir da negociação e da discussão ao invés do uso do poder, força ou violência. Obviamente, um pré-requisito importante para negociações pacíficas é a habilidade dos participantes para escutarem uns aos outros, apesar de serem oponentes ou até inimigos. Se quisermos encontrar a base moral para a solução de um conflito, devemos estar aptos a apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que apoiam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes. Tal competência é crucial para a participação em uma sociedade pluralística e democrática.

Lasch (1995) afirma que a democracia requer uma vigorosa troca de opiniões, onde as ideias precisam ser distribuídas da maneira mais ampla possível. Nesse sentido, o autor lamenta a retirada de pautas políticas e religiosas do currículo das escolas públicas americanas, sob a alegação de que eles são assuntos controversos. Porém, estas controversas podem ser educativas ao evitar que a inteligência dos alunos se torne amena, inócua e entorpecedora. É o ato de expressar e defender uma perspectiva que as elevam da categoria de “opiniões”, pois isto abre a possibilidade para outras pessoas avaliarem argumentos. Só assim é possível saber o que realmente se pensa, ou seja, quando uma explicação é oferecida aos outros. Eximir-se de um debate não fará com que as outras pessoas mudem de opinião.

Lasch (1995) destaca a importância de desenvolver a habilidade de entrar imaginativamente nos argumentos do adversário, pelo menos com o propósito de refutá-los. É importante destacar que na tentativa de persuadir alguém em relação a um ponto de vista, corre-se o risco, é claro, de adotar a opinião dela. Isto faz com que as discussões sejam coisas arriscadas e imprevisíveis, mas ao mesmo tempo educativas.

Infelizmente, muitas vezes, o debate de ideias é considerado como um confronto de dogmas rivais, uma gritaria em que nenhum dos campos cede. Mas as discussões não são ganhas pelo grito. Vence-se mudando o modo de pensar do adversário - o que só pode acontecer ao ouvir com atenção os argumentos e ainda convencê-lo de que há algo errado com eles.

Segundo Lippmann (2017) os governos devem ampliar o máximo possível o círculo de debates forçando os cidadãos a expressarem suas opiniões, a colocarem

em risco o que pensam, a cultivarem as virtudes da eloquência, da clareza de ideias e expressão e do raciocínio lógico. Esta dinâmica só é possível a partir do diálogo. Diálogo que, segundo Dewey (1998), tem uma importância vital e que falta às palavras rígidas e congeladas do discurso escrito. A relação do ouvido com o pensamento e as emoções vitais e sociáveis é imensamente mais íntima e variada do que a do olho. A visão é espectadora; a audição é participante.

Ao longo deste estudo, a visão de Dewey será corroborada, visto que para desenvolver a competência moral, a “conversação” se mostra o caminho mais adequado. Os métodos tradicionais de ensino, a partir de leituras de livros e aula expositivas, no que se refere ao desenvolvimento moral, não se mostra eficiente. Isto poderá ser concluído a partir do estudo bibliométrico realizado nesta pesquisa, tema que será tratado a seguir.

## 2.4. ESTUDO BIBLIOMÉTRICO SOBRE COMPETÊNCIA MORAL

O presente capítulo atende ao objetivo de analisar experiências pedagógicas sobre o ensino voltado ao desenvolvimento moral. Pretende-se, com isto, desenvolver uma base teórica para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

O objetivo aqui foi buscar os artigos mais influentes no tema, conhecer a evolução do campo científico, bem como os propósitos que os autores visam ao auferir a competência moral dos indivíduos. O método envolve uma pesquisa bibliométrica de artigos científicos sobre o tema, sendo que os dados são analisados de forma exploratória e com estatísticas descritivas.

Nesta etapa do trabalho, pesquisou-se o fenômeno da competência moral em diversas áreas, como na medicina, na enfermagem e na pedagogia. Optou-se por buscar estudos nas diversas áreas do conhecimento, pois não existem estudos significantes sobre a competência moral na área de Administração.

### 2.4.1. Procedimentos metodológicos

A bibliometria é uma técnica quantitativa de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico. Consiste na aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas para descrever aspectos da literatura e de outros meios de

comunicação (ARAUJO, 2006). O autor complementa ainda que, inicialmente voltada para a medida de livros (quantidade de edições e exemplares, quantidade de palavras contidas nos livros, espaço ocupado pelos livros nas bibliotecas, estatísticas relativas à indústria do livro), a bibliometria aos poucos foi se voltando para o estudo de outros formatos de produção bibliográfica, como artigos de periódicos e outros tipos de documentos, para depois trabalhar também a produtividade de autores e do estudo de citações. A produção de indicadores bibliométricos apresenta limitações em seu uso, sendo fundamental considerá-los na interpretação dos dados obtidos com sua aplicação.

Esta pesquisa bibliométrica se propõe a realizar um mapeamento da produção científica dos anos de 1996 a 2017, utilizando terminologias que podem estar diretamente vinculadas a este campo de estudo. Para encontrar as palavras-chave que fornecem a busca mais adequada, foi realizada uma pesquisa inicial exploratória em mais de 25 artigos sobre o tema. Após a leitura dos artigos, chegou-se à conclusão de que o descritor da pesquisa deveria envolver o conceito de Competência do Juízo Moral.

Utilizou-se o método de coleta documental e da busca manual nas bases de dados e do evento dentro do período especificado. Nos artigos encontrados pelos termos de busca citados e, portanto, constituintes da amostra desta pesquisa, foram analisadas bibliometricamente a evolução histórica, os autores dos artigos, os trabalhos mais citados, os países de origem destes e a finalidade da aplicação do Teste de Competência Moral.

Foram realizadas pesquisas em três bases científicas internacionais: *Scopus*, *EBSCO* e *ISI Web of Knowledge*. A estratégia<sup>8</sup> de busca utilizada foi “*Moral Competence Test*” OR “*Moral Judgement Test*”. O primeiro termo se refere ao nome mais atual do questionário proposto por Lind, que passou por uma reformação em seu nome.

A Figura 1 apresenta o resultado de pesquisa nas bases e os filtros utilizados para chegar à amostra final para leitura completa. Ao total foram encontrados 92

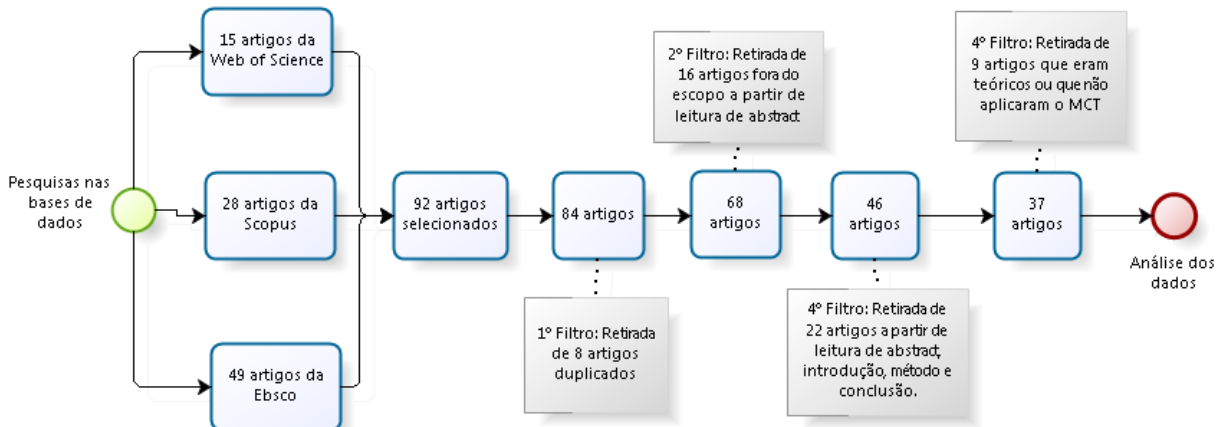
---

<sup>8</sup> Os critérios de inclusão e exclusão de artigos foram definidos a partir dos objetivos indicados a seguir. Os idiomas de busca foram inglês, espanhol ou português. O tipo de documento buscado foram artigos, reviews e proceedings papers. Optou-se por buscar os termos da forma mais abrangente possível. Assim, foi deixada a busca aberta ao maior número de campos possíveis, o que variou em cada ferramenta de busca. Na Scopus, optou-se por “todos os índices”, o que inclui título, abstract e palavras-chave; na Web of Science escolheu-se “tópico”, que também inclui título, abstract e palavras-chave; na EBSCO, foi possível deixar o resultado aberto a todos os campos disponíveis.

artigos nas três bases de dados. Posteriormente, foram eliminados os artigos duplicados, chegando-se ao número de 84 artigos. As operações de retirar duplicados e encontrar os textos completos foram feitas por meio da ferramenta *Endnote*<sup>9</sup> e conferidas de forma manual.

O próximo filtro consistiu na leitura de *abstract*, que eliminou 16 trabalhos fora do escopo proposto pelo estudo. A amostra passou então para 68 artigos, os quais foram contemplados com uma leitura inspeccional (ADLER; DOREN, 2011), analisando, além do *abstract*, a introdução, método e conclusão dos estudos. Novamente, porém com maior atenção de leitura em partes específicas do texto nesta etapa, foram eliminados aqueles que não apresentavam de forma clara os elementos principais do estudo. A partir destes critérios, foram selecionados 46 artigos que demonstraram fortes indícios de contribuição efetiva à temática do desenvolvimento da competência moral. O último filtro aplicado foi a retirada de artigos teóricos ou que não aplicaram o MCT, restando 37 artigos para análise.

Figura 1 - Resultado da pesquisa nas bases e os filtros utilizados



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

De posse da amostra final de artigos, foram elaboradas tabelas de frequência de publicação por país, tipo de amostra, artigos mais citados e tipo de corte de estudo. Por fim, a partir da leitura dos artigos da amostra final, foi possível realizar o agrupamento dos trabalhos de acordo com a temática central.

<sup>9</sup> O software EndNote foi fundamental no processo de análise de dados, pois ele permite criar tabelas com as informações de cada artigo selecionado, sendo possível, então, organizar os dados úteis para este artigo.

### 2.4.2 Análise e discussão

A seguir, serão apresentados os resultados e as discussões a partir da pesquisa bibliométrica, uma técnica quantitativa de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico. Foram analisadas as palavras-chave, ano de publicação, países de origem, população pesquisada e o tipo de corte de estudo. Os artigos do Quadro 4 estão ranqueados por influência (número de citações<sup>10</sup>). Nela são listados os artigos mais citados dentro da amostra de artigos selecionados, sendo que foram eliminados artigos com número de citações inferior a seis.

Quadro 4 - Amostra de artigos selecionados mais influentes (Continua)

<b>Autor Principal</b>	<b>Ano</b>	<b>Citações</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de estudo</b>
<b>Duriez</b>	2006	79	Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation	Transversal Descritivo
<b>Ishida</b>	2006	61	How do scores of DIT and MJT differ? A critical assessment of the use of alternative moral development scales in studies of business ethics	Transversal Descritivo
<b>Mouratidou</b>	2007	45	Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students	Longitudinal Experimental
<b>Lerkiatbundit</b>	2006	44	Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement	Longitudinal Experimental
<b>Slovácková</b>	2007	42	Moral judgement competence and moral attitudes of medical students	Transversal Descritivo
<b>Verweij</b>	2007	32	Moral judgement within the armed forces	Transversal Descritivo
<b>Comunian</b>	2006	30	Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study	Longitudinal Experimental
<b>Bužgová</b>	2013	24	Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic	Transversal Descritivo
<b>Gross</b>	1996	21	Moral reasoning and ideological affiliation: A cross-national study	Transversal Descritivo
<b>Hegazi</b>	2013	17	Medical education and moral segmentation in medical students	Transversal Descritivo
<b>Feitosa</b>	2012	15	Competência de juízo moral dos estudantes de Medicina: um estudo piloto.	Transversal Descritivo

<sup>10</sup> Para se conhecer o número de citações, utilizou-se a ferramenta de busca da plataforma *Google Scholar*, a qual fornece o número de citações das publicações referidas.

Author	Year	Citations	Title	Methodology
<b>Feitosa</b>	2013	12	Moral judgment competence of medical students: a transcultural study	Transversal Descritivo
<b>Mouratidou</b>	2008	12	Validity study of the moral judgment test in physical education: development and preliminary validation	Transversal Descritivo
<b>McDaniel</b>	2010	11	Seeking a multi-construct model of morality	Transversal Descritivo
<b>Rzyska</b>	2014	11	The influence of passive and active moral training on medical university on changes of students' moral competence index - results from randomized single blinded trial	Transversal Descritivo
<b>Aridag</b>	2010	9	Analysis of the Relationship between Moral Judgment Competences and Empathic Skills of University Students	Transversal Descritivo
<b>Lerkiatbundit</b>	2006	9	Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: A randomized controlled study	Longitudinal Experimental
<b>Asghari</b>	2009	7	Effectiveness of the Course of Medical Ethics for Undergraduate Medical Students	Longitudinal Experimental
<b>Shaogang</b>	2008	6	The features of moral judgment competence among Chinese adolescents	Transversal Descritivo
<b>Di Masi</b>	2016	6	Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study	Longitudinal Experimental

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O artigo mais citado foi o de Duriez (2006), estudo que buscou analisar a relação entre a moralidade e a religiosidade. Foram realizadas análises de correlação entre os resultados do MCT e do PCBC (Escala de Crença Pós-Crítica), sendo constatado que ambos encontram-se imbricados. Destacam-se também os estudos de Comunian (2006), Di Mais (2016), Lerkiatbundit (2006a, 2006b) e Mouratidou (2007), que tiveram um significativo número de citações. Eles se mostram relevantes para a temática tratada nesta pesquisa, visto que também visaram avaliar a competência moral de sujeitos após uma intervenção ou processo educacional. Estes artigos serão analisados com mais profundidade mais adiante.

A Figura 2 apresenta uma nuvem<sup>11</sup> de texto – uma forma de visualização de dados linguísticos – que mostra a frequência com que as palavras aparecem por diferenciação do tamanho da fonte na apresentação gráfica. Em relação às palavras-

<sup>11</sup> O software EndNote apresentou de forma organizada e separada as palavras chaves dos artigos, de modo que foi possível copiá-los para outra ferramenta que auxiliou a verificar de forma ilustrativa quais palavras foram mais frequentemente utilizadas nas palavras-chave. Com o software online Tagul foi criada uma nuvem de palavras que possibilita visualizar as mais utilizadas nas palavras chaves, de acordo com a proporção de tamanho com que aparecem.



chave, a amostra apresentou 159 ao total, sendo 110 distintas umas das outras. A média foi de aproximadamente quatro palavras-chave por artigo.

Figura 2 - Nuvem de palavras frequentes nas palavras-chaves

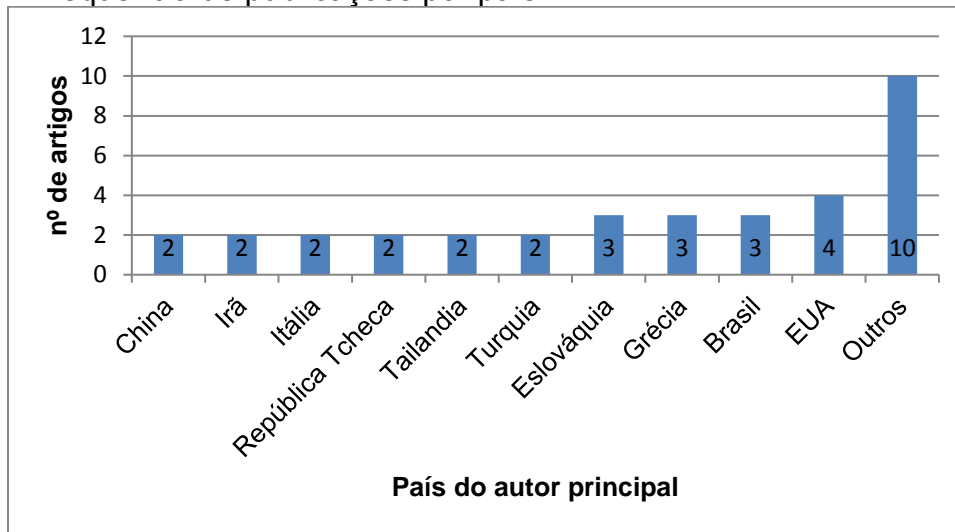


Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A figura faz um apanhado geral das ideias que se relacionam diretamente com a temática em questão. A palavra *moral* foi a mais frequente, principalmente por estar presente nos principais conceitos tratados, que são: competência moral, teste de competência moral, julgamento moral, desenvolvimento moral e dilemas morais. Cabe destacar a palavra *education*, segunda mais recorrente entre as palavras-chave, visto que a educação se mostra um fator fundamental para o desenvolvimento moral. Lind (2003) tem demonstrado que a educação é o principal fator determinante do julgamento moral. O próprio Piaget (1972) acreditava que o ensino possui a capacidade de aperfeiçoar o julgamento moral através do exercício de raciocínio moral.

Apesar de o ensino ser necessário para o desenvolvimento ético, porém, ele não é suficiente para tal objetivo, visto que a educação, se baseada em metodologias autoritárias, pode fazer o aluno regredir moralmente. Portanto, a educação, no que se refere ao impacto na moralidade, se mostra ambivalente. As palavras *democracy*, *empathy*, *students*, *attitudes*, *motivation* e *behaviour* também foram recorrentes, sendo que, ao longo deste estudo, tais conceitos serão cotejados com os achados desta pesquisa.

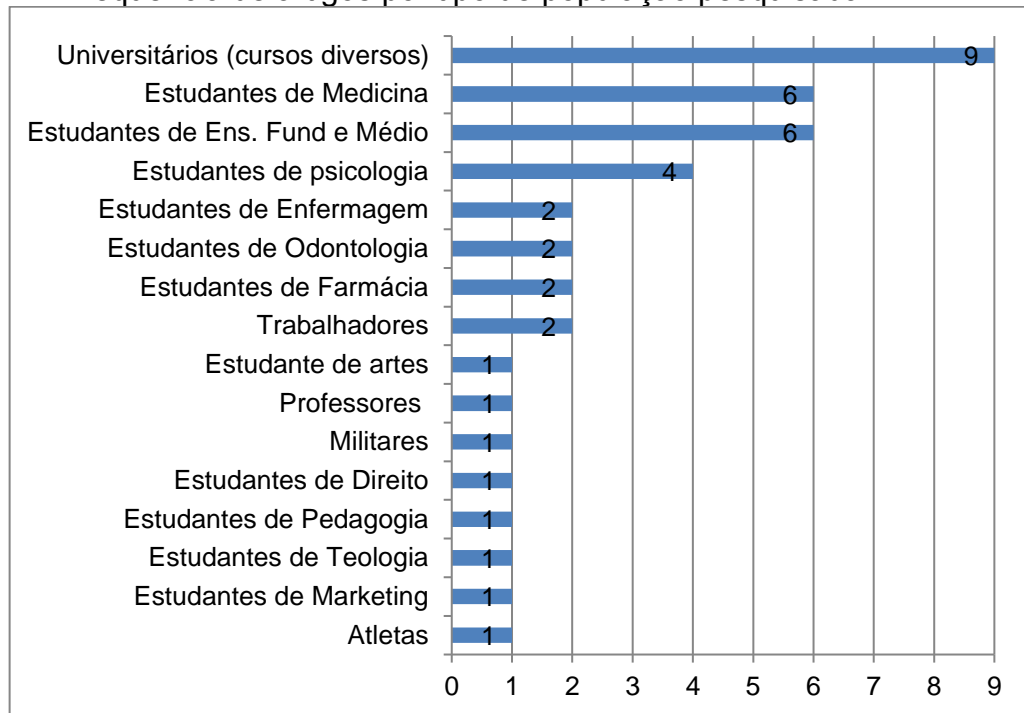
Figura 3 - Frequência de publicações por país



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Analisando a frequência de publicações por país, os Estados Unidos se mostrou o país com maior número de artigos. O Brasil também ocupou um lugar destaque. Cabe destacar a pesquisadora Patricia Bataglia, que possui importantes publicações sobre a temática, tanto em revistas brasileiras quanto internacionais. Ela foi responsável por validar o Teste de Competência Moral para a língua portuguesa. Para tal, a pesquisadora propôs a elaboração de outro dilema para o MCT, que visou dar mais consistência para o teste na realidade brasileira. A partir de então, o teste passou a ser chamado de MCT-xt (estendido), versão aplicada nesta dissertação.

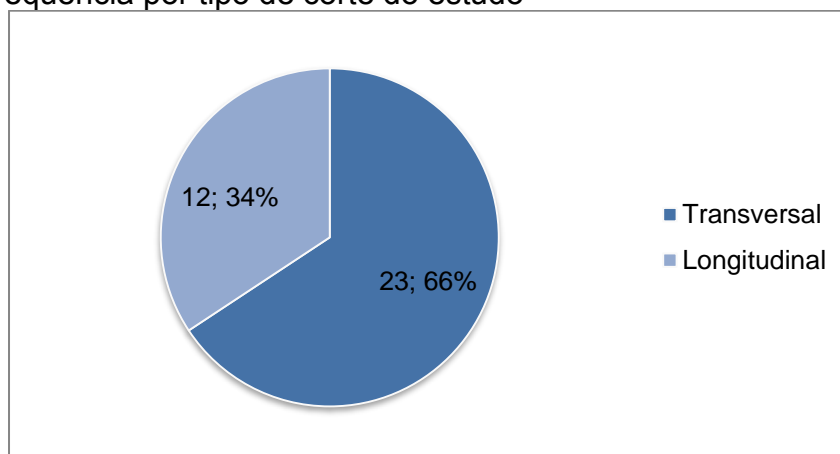
Figura 4 - Frequência de artigos por tipo de população pesquisada



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Em relação à população pesquisada, percebe-se que a natureza da amostra, na maioria dos estudos, foi composta de estudantes. Porém, as questões éticas nas organizações costumam surgir com maior frequência na experiência prática, o que pode ser considerado como fator limitante de parte dos estudos (IBRAHIM et al., 2008). Estudantes da área da saúde (medicina, psicologia, enfermagem, odontologia e farmácia) foram os mais pesquisados. A importância do tema nestas áreas se deve pela estreita relação com dilemas morais no trabalho, que podem envolver o valor da vida humana. Segundo Oliveira (2014), o advento de tecnologias que desnaturalizam o nascer e o morrer, os conflitos que envolvem alocação de recursos e o acesso da população aos recursos da saúde são questões que podem apresentar dilemas morais. Estudantes da área da saúde irão lidar diretamente, em suas vidas profissionais, com uma prática que interfere na qualidade de vida da população, sendo a questão do desenvolvimento moral crucial. Vale também ressaltar que estudantes do ensino fundamental e do ensino médio fizeram parte da amostra de seis artigos.

Figura 5 - Frequência por tipo de corte do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O tipo de corte dos artigos (intervalo de tempo que o pesquisador utiliza para a condução da pesquisa) também foi analisado nesta etapa da pesquisa. A maioria dos estudos utilizou um corte transversal, em que a coleta de dados é feita em um ponto único no tempo. Em geral, pesquisas com este corte temporal visam relacionar a competência moral com dados demográficos ou outros constructos teóricos. Além de analisar estas relações, estudos com corte transversal, como o de Feitosa (2013), aplicaram o MCT com o intuito de avaliar a evolução da competência moral ao longo de um processo de formação educacional. Feitosa comparou os resultados do MCT de estudantes de medicina do 1º e 8º semestre do curso, concluindo que existe uma tendência de redução na competência moral dos estudantes brasileiros.

Além do corte transversal, pesquisas longitudinais foram aplicadas. No contexto dos artigos analisados, o corte longitudinal se deu através da aplicação de questionário em dois ou mais pontos distintos ao longo do tempo. Alguns estudos utilizaram este corte temporal a fim de verificar a eficiência de processos educacionais ou intervenções pedagógicas. Muitas destas intervenções envolveram algum tipo de experimento. Neste tipo de estudo, o pesquisador participa ativamente na condução do avaliado, isto é, ele atua na causa, modificando-a e avaliando as mudanças no desfecho.

Foi o caso do estudo de Moraes (2016), que analisou a competência do juízo moral em universitários e os efeitos de uma intervenção pedagógica. Este tipo de estudo se mostra relevante para auferir o resultado de um processo educacional, pois a partir da análise do grupo experimental e controle, é possível ter maior domínio sobre as variáveis que impactam na moralidade dos sujeitos pesquisados.

## 2.4.2. Revisão sistemática dos artigos

A última etapa da bibliometria propõe uma divisão temática dos artigos, que foram divididos de acordo a finalidade da aplicação do MCT. No quadro abaixo (Quadro 5) constam as divisões temáticas, bem como os respectivos artigos.

Quadro 6 - Divisão temática dos artigos selecionados na bibliometria

TEMAS	AUTORES PRINCIPAIS
<b>A relação entre competência moral e dados demográficos</b>	Zadanbeh, 2011; Mouratidou, 2017; Shaogang, 2008; Verweij, 2007.
<b>A relação entre a Competência Moral e outras variáveis</b>	Aridag, 2010; Lajcikova, 2014; Mann, 2013; Duriez, 2006; McDaniel, 2010; Samanci, 2015; Ishida, 2006; Biggs, 2015; Pircher, 2016; Gross, 1996; Robinett, 2008.
<b>O impacto da formação acadêmica na competência moral</b>	Asghari, 2009; Rzymaska, 2014; Di Mais, 2016; Hegazi, 2013; Feitosa, 2012; Feitosa, 2013; Buzgová, 2013; Lepre, 2013; Slovakova, 2007.
<b>A eficácia de intervenções pedagógicas na competência moral</b>	Francia, 2013; Lajciakova, 2013; Lajciaková, 2016; Lerkiatbundit, 2006a; Lerkiatbundit, 2006b; Faiciuc, 2014; Mouratidou, 2007; Friedrich, 2017; Comunian, 2006.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

### a) Relação entre Competência Moral e Dados Demográficos

Alguns estudos buscaram verificar a relação entre competência moral e dados demográficos. Constatou-se que pode haver correlação significativa entre a competência moral e variáveis como o gênero (ZADANBEH, 2011), nível educacional (MOURATIDOU, 2017; SHAOANG, 2008) e religião (VERWEIJ et al., 2007). A análise dessas variáveis ficou de fora do escopo deste estudo, visto que dados demográficos são características pessoais que as pessoas têm pouco ou nenhum controle. Visto que o objetivo deste estudo é compreender como a moralidade pode ser desenvolvida, o foco de análise serão elementos nos quais os indivíduos possuem autonomia.

### b) Relação entre Competência Moral e Constructos Teóricos

Além da relação entre competência moral e dados demográficos, estudos se propuseram a analisar outras variáveis, como afiliação partidária (ROBINETT, 2008);

ideologia política (GROSS, 2006), estrutura de poder organizacional (PIRCHER; WEBER, 2016), democracia e dogmatismo (BIGGS; COLESANTE, 2015), relativismo e idealismo (ISHIDA, 2006), capacidade de pensamento crítico (SAMANCI, 2015), religiosidade (DURIEZ et al., 2006) e empatia (LAJCLKOVA, 2014).

O artigo mais citado desta bibliometria foi o de Duriez (2006), que constatou empiricamente que a competência moral está relacionada com visão religiosa dos indivíduos. Sujeitos que interpretam as escrituras de uma maneira literal tendem a ter uma competência moral mais baixa do que as pessoas que realizam uma interpretação simbólica de seus ensinamentos.

A competência moral demanda que o indivíduo não “terceirize” as respostas para os problemas da vida - um antídoto para o dogmatismo. É fundamental que as leituras sagradas sejam examinadas de maneira interpretativa e a partir de sua totalidade, pois a assimilação fragmentada e literal dos escritos poderia servir como base para o cometimento de enormes atrocidades e para alimentar discursos de ódio.

A hermenêutica teológica, devido a sua notável importância para a compreensão das escrituras, se mostra fundamental neste processo de interpretação. Este método pode facilitar o leitor a compreender mensagens de textos antigos e aplicá-las em sua realidade. Neste sentido, Agostinho, na obra “A doutrina cristã”, traz grande contribuição ao apresentar critérios e sugestões para incorporar os ensinamentos bíblicos, que deve ocorrer de modo criterioso, não ingênuo (NEGRO, 2010).

Cabe destacar o estudo de Ishida (2006), que analisou o impacto da ideologia ética – maneira de encarar variações no julgamento moral – na competência moral. A taxonomia é dividida em duas orientações<sup>12</sup>: idealismo e relativismo. O estudo de Ishida demonstrou que os sujeitos com tendência a valores absolutistas obtiveram um escore C abaixo da média amostral. Esta relação não chega a surpreender, visto que o MCT mede a capacidade do sujeito avaliar a consistência de argumentos favoráveis e contrários a sua própria opinião. Apesar de um absolutista ser capaz de realizar

---

<sup>12</sup> No estudo de Ishida, o idealismo se refere a orientações deontológicas da filosofia moral, que buscam regras universais para avaliar se uma ação é correta. Nesta concepção, rejeita-se a avaliação das consequências de uma ação como uma baliza moral. Já a orientação relativista tende a rejeitar a possibilidade de formular uma regra absoluta como solução para problemas morais de qualquer natureza, ordem ou tempo. Elas se baseiam em filosofias morais teleológicas e consequencialistas, como o utilitarismo.

juízos de maneira consistente através da aplicação de princípios universais, ele conseguirá avaliar de maneira coesa apenas as perspectivas favoráveis a sua opinião; e não as contrárias.

Vale a pena exemplificar, a partir do dilema dos operários contido no MCT, como a lógica apontada por Ishida poderia se apresentar. Neste dilema, a pessoa é levada a avaliar a atitude de dois operários que descobriram um esquema ilegal de escuta dentro da empresa onde trabalham, sendo que a descoberta também ocorreu de modo ilegal, a partir da invasão do escritório administrativo. Neste caso, um principialista extremo, que não tolera o roubo, corre o risco de discordar de todos os argumentos a favor dos operários, e concordar integralmente com as perspectivas contrárias aos operários. Por outro lado, um sujeito não dogmático, capaz de fazer exceções e assumir mais de uma perspectiva em um dilema moral, terá mais facilidade de avaliar os argumentos de ambos os lados em um caso envolvendo valores conflitantes.

O desafio de obter um bom desempenho do MCT se deve ao fato de que a maioria dos sujeitos invariavelmente prefere argumentos que estão alinhados à sua posição. Porém, quando eles são levados a avaliar a importância dos argumentos contrários ao seu, a relevância da estrutura cognitiva aparece. Isto quer dizer que um sujeito pode preferir uma norma universal de justiça (um aspecto afetivo), mas ser incapaz de aplicá-lo consistentemente ao avaliar uma posição moral contrária a sua opinião (LIND, 2000).

É importante salientar que competência moral não implica em um relativismo moral. Pelo contrário, alguém que não faça distinção entre valores, ou que avalie todos os argumentos contidos no MCT de maneira igual, possuirá uma competência moral tão baixa quanto a de um absolutista. Isto ocorre porque um relativista não avalia argumentos de maneira racional, visto que ele tenderá a concordar ou discordar da fundamentação de cada justificativa por conveniência e interesses particulares.

O sujeito com alta competência moral é capaz de analisar argumentos de uma opinião contrária a sua intuição, sendo capaz de aceitar o raciocínio lógico de uma preposição discordante. Estas são características fundamentais para conviver em um mundo permeado por um pluralismo de ideias. A competência moral implica em ter a capacidade de se colocar no lugar do outro, habilidade chamada de empatia.

Lajclikova (2014) demonstrou empiricamente que, de fato, moralidade e empatia encontram-se imbricados. Seu estudo encontrou uma correlação positiva e

significante entre ambos. Quanto maior o escore C dos indivíduos pesquisados, maior foi o escore auferido no questionário *Basic Empathy Scale*. O próprio Lind (2003) já considerava que indivíduos moralmente competentes tendem a ser mais empáticos com relação aos outros.

Além da empatia, a moralidade está associada à habilidade de pensamento crítico (*critical thinking abilities*). O pensamento crítico exige o desenvolvimento da capacidade de se engajar em um debate, fazer questionamentos, construir argumentos sobre assuntos morais e refletir sobre os conflitos de valores que surgem na vida cotidiana. Teoricamente, percebe-se que essa habilidade está muito próxima do conceito de competência moral. Esta relação foi confirmada por Samanci (2015), que constatou uma correlação positiva e significativa entre a competência moral e o pensamento crítico.

É importante ressaltar que o pensamento crítico, o debate racional, o respeito às opiniões diversas são características fundamentais para o bom funcionamento de uma estrutura democrática. Esta tenderá a ser mais eficiente com a participação de indivíduos moralmente competentes. O estudo de Pircher et al., (2016) constata empiricamente que o desenvolvimento moral e a estrutura democrática organizacional encontram-se relacionados. O resultado da pesquisa indicou que funcionários de empresas com uma estrutura de poder mais democrática apresentaram níveis mais altos de competência moral. Lind (2007) já havia encontrado resultados similares ao verificar que a média do escore C de organizações democráticas é maior do que a de empresas tradicionais, indicando que a estrutura de poder facilita o desenvolvimento moral cognitivo.

Presume-se que um ambiente democrático propicie mais espaço para o desenvolvimento da competência moral dos trabalhadores. Porém, seria possível aplicar esta mesma lógica nas salas de aula? Um ambiente democrático no ensino é capaz de desenvolver a moralidade dos estudantes? Qual o impacto da formação acadêmica na competência moral? A seguir, veremos alguns estudos que se propuseram a responder estes questionamentos.

### **a) O impacto da formação acadêmica na competência moral**

Assim como esta dissertação, diversos estudos visaram analisar a influência de experiências educacionais no desenvolvimento da competência moral. Estudos



que comparam a competência moral entre estudantes em início e final de curso, como o de Medicina, são frequentes. Na área médica, existe um consenso de que o ensino na área médica resulta em uma estagnação, ou até regressão na competência moral (HEGAZI et al., 2013; SLOVÁČKOVÁ et al., 2007; RZYMSKA et al., 2014). No Brasil, o estudo de Feitosa et al., (2013) encontrou resultados semelhantes ao medir a competência do juízo moral dos alunos do primeiro e do oitavo semestre de duas instituições de ensino. Os autores constataram uma correlação negativa entre o desenvolvimento moral e o ano de estudo na graduação de medicina.

Constata-se que o modelo pedagógico de ensino da formação acadêmica de medicina, nos anos que precedem o internato médico, não é eficiente em promover o desenvolvimento da competência de juízo moral dos alunos. Pelo contrário, pode haver regressão ou, no mínimo, estagnação da referida competência (FEITOSA, 2013). Nem sequer a disciplina de Ética Médica foi capaz de desenvolver a competência moral de alunos (ASGHARI et al., 2009). Apesar de a disciplina ter melhorado o conhecimento dos estudantes sobre a temática, não foi constatado uma evolução significativa na competência moral. Os autores acreditam que a explicação para isso possa estar no impacto negativo que o currículo oculto tem na educação médica.

Gautschi e Jones (1998) apontam que a habilidade cognitiva, a maturidade e experiências educacionais podem elevar o nível de desenvolvimento moral, porém, não é o caso da área médica. O fato de a competência moral regredir com a idade e o número de semestres cursados não é um sinal otimista para os profissionais dessa área, principalmente pelo fato de lidarem com dilemas morais no dia a dia da profissão.

Além da área médica, o MCT foi aplicado em estudantes de Pedagogia. Lepre e suas colegas (2013) investigaram a influência do curso de Pedagogia no desenvolvimento moral dos estudantes. Constatou-se que houve uma estagnação na competência moral dos pesquisados. As autoras sugerem que a ausência de reflexão a respeito de teorias e conceitos cria entre os alunos um indiferentismo moral, uma das possíveis causas da estagnação. Quando o conteúdo é transmitido a partir de um caráter ideológico, os alunos podem ser levados à alienação e à heteronomia. As autoras sugerem que o educador deve ter um papel de mediador dentro da aula se aula, visto que o desenvolvimento da competência moral só é alcançado através da construção de um contrato social democrático. A comunidade acadêmica como um todo deve atentar para este método de ensino, que não só visa transmitir informações

aos alunos, mas, sobretudo, de se comprometer com o desenvolvimento da capacidade reflexiva (LEPRE et al., 2013).

Na graduação em Administração, o prognóstico não é muito favorável no Brasil. Schillinger e Lind (2003) compararam 618 estudantes brasileiros com 531 estudantes de dois países de língua alemã (Alemanha e Suíça), que estavam no primeiro e no último ano dos cursos de Administração. Os resultados da pesquisa demonstraram que houve queda da competência moral no Brasil e ganho entre os alunos de língua germânica.

Sumarizando os resultados dos artigos comentados acima, percebe-se o quão difícil é desenvolver a cognição moral a partir do método tradicional de ensino. Muitas vezes, tais métodos podem, inclusive, fazer com que estudantes reduzam sua consistência moral. Isto abre o caminho para estudar métodos alternativos de ensino que sejam capazes de elevar a moral dos estudantes, visto que o método tradicional de ensino não é o mais adequado para tal propósito. A seguir, serão analisados artigos que se propuseram a analisar intervenções educacionais que objetivaram elevar a competência moral dos pesquisados.

## **b) O impacto de intervenções pedagógicas na competência moral**

Os estudos citados a pouco revelam a dificuldade de se elevar a competência moral de estudantes a partir de experiências tradicionais de ensino, sendo que tais métodos podem prejudicar a consistência moral dos alunos. A fim de sanar este efeito negativo, foram desenvolvidas intervenções com o objetivo de elevar a moralidade em curto e médio prazo. Algumas foram bem-sucedidas em seu propósito, e, portanto, merecem ser examinadas. Visto que o propósito deste estudo é compreender como é possível desenvolver a competência moral, estas intervenções podem evidenciar elementos fundamentais para tal empreendimento.

Em um primeiro momento, vale destacar um ponto fundamental para o desenvolvimento moral: a discussão de dilemas. Blatt (1975), sob a orientação de Kohlberg, desenvolveu uma técnica de discussão de dilemas morais em grupos, que envolvia a discussão de uma série de situações de conflitos morais. O estudo comprovou a eficácia dessa técnica, visto que o confronto de opiniões entre os participantes gerou um conflito cognitivo que, por sua vez, levou a uma maior maturidade de julgamento moral.

Para Kohlberg (1984), o conceito de *role-taking* (troca de papéis) é um ponto central no debate e na interação entre indivíduos. A tomada de papéis pode ser resumida como a capacidade do indivíduo adotar a perspectiva do outro; ser capaz de ver o mundo com os olhos do outro. Esta habilidade social pode ser desenvolvida a partir de grupos que valorizam o pensar sobre a responsabilidade de cada indivíduo, o debate entre pessoas, o diálogo sobre regras e a justiça, bem como a criação de uma atmosfera que preza pelo bem-estar de todos.

Nas palavras de Kohlberg (1984, p. 73), “a estrutura da sociedade e moralidade é uma estrutura de interatividade entre o self e os outros”. Este pressuposto é a base da moralidade para Kohlberg, e serviu como premissa de diversas intervenções educacionais, que serão passadas em revista a seguir.

Alguns estudos investigaram a eficácia de uma intervenção educacional baseada em uma metodologia ativa de ensino. Mouratidou et al., (2007) afirmam que a competência moral pode ser desenvolvida através de exercícios em que a orientação egocêntrica é desencorajada. O estudo de Comunian et al., (2006) corrobora o exposto ao indicar que os métodos de *guided reflection* (orientação guiada) e de *role-taking* podem gerar evolução do julgamento moral. Este conjunto de resultados aponta que uma orientação ativa, que incentiva as pessoas a realizar a chamada “troca de papéis” em dilemas morais, está positivamente relacionada a níveis mais altos de competência moral. As pessoas, quando inseridas em um ambiente que valoriza a reflexão, assumem uma maior responsabilidade com relação ao outro.

Di Masi e Santi (2016) analisaram uma intervenção, focada na promoção da educação cívica, com estudantes de ensino fundamental e médio. O projeto, chamado de *Poli&phía*, visava incentivar o diálogo entre os alunos, bem como o pensamento crítico e filosófico. Ao promover o diálogo filosófico em um contexto de ativa participação, o projeto contribuiu com o desenvolvimento moral dos estudantes ao ensinar-lhes a ter uma mente mais aberta, a respeitar a opinião dos outros e a ter mais empatia. Para facilitar as discussões filosóficas, foram utilizados dilemas morais envolvendo experiências do cotidiano dos jovens, que se mostraram fundamentais para introduzir princípios filosóficos como o conceito de justiça, de liberdade e de igualdade.

Segundo os autores, as discussões sobre os dilemas foram fundamentais para facilitar a construção de argumentos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a

prática do diálogo filosófico aumentou a competência do julgamento moral dos sujeitos pesquisados após a intervenção, visto que o grupo experimental teve elevação no escore C, enquanto o grupo controle não teve avanços no índice. A criação do *PoliSophia* foi influenciada por uma política pública aprovada no parlamento italiano, que instituiu a obrigatoriedade da Educação Cívica<sup>13</sup> nas escolas de ensino básico.

A educação, quando baseada na discussão de dilemas morais, clarificação de valores, resolução de conflitos, atividades culturais e técnicas complementares pode favorecer o desenvolvimento da cognição moral. Moraes (2016) chegou a essa conclusão ao avaliar os efeitos de uma intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência moral de um grupo de seminaristas graduandos de Filosofia e Teologia. Segundo o autor, a competência moral é desenvolvida a partir de uma moralidade democrática, que ocorre quando as regras e princípios morais são para todos e quando a resolução dos conflitos se dá por meio do diálogo. A partir do momento em que todos os envolvidos participam do processo de identificar, apontar as causas, e principalmente, encontrar possíveis soluções para os conflitos por meio do diálogo incorporado na condução de situações desafiadoras do dia a dia, pode-se chegar a resultados positivos. Por outro lado, quando se parte de interações sociais autoritárias, levando os educandos somente a obedecer, sem que pensem, reflitam, expressem seus sentimentos e valores, torna-se pouco provável um desenvolvimento intelectual e moral em busca da autonomia (MORAES, 2016).

Pode-se perceber que as experiências bem-sucedidas, no que se refere à competência moral, partiram de uma orientação ativa de ensino. Segundo Biaggio (2002), o papel do líder neste método é modelado em Sócrates, que encorajava os discípulos em um diálogo moral no qual pontos de vistas divergentes eram examinados e uma solução era construída. Nesta dinâmica, a pessoa que conduz o debate nunca apresenta simplesmente soluções acabadas para serem aceitas com base da autoridade, mas estimula a busca compartilhada de soluções.

---

<sup>13</sup>No Brasil, a disciplina de Educação Cívica e Moral havia se tornada obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969. Porém, ela se caracterizou pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo, além de privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. Dessa forma, a matéria foi condenada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um caráter negativo de doutrinação (MENEZES; SANTOS, 2001). Apesar de estigmatizado como obrigação pelo governo militar brasileiro, a disciplina de educação Cívica poderia contribuir para o desenvolvimento moral dos brasileiros se conduzida de maneira democrática.

Lind (2006) também salienta que a aprendizagem deve se distanciar das orientações tradicionais de ensino em sala de aula, de modo que o debate democrático deve ser incentivado. Ele defende uma participação ativa dos alunos, enquanto o professor deve se concentrar na criação de um ambiente de aprendizagem e de suporte confiável. O melhor método de promover a competências moral e democrática, ainda de acordo com Lind, é fazer com que alunos se sintam livres para expressar suas ideias e argumentos, em um ambiente de respeito.

Felton e Sims (2005) corroboram o exposto ao afirmar que o ensino de Ética deve ser orientado para a discussão e focado na troca de ideias e opiniões. Estes autores também afirmam que o professor deve ser cuidadoso para não impor qual “a solução mais correta” para a solução dos dilemas, pois normalmente ele é visto pelos alunos como a fonte da verdade e do conhecimento absoluto.

Com isso, é possível inferir que o ensino de Ética em Administração deve ser indutivo, e não dedutivo. Os estudantes estão interessados em situações encontradas na vida real, normalmente envolvendo experiências no ambiente de trabalho, em vez de investigações filosóficas abstratas. Na medida em que o sujeito explora situações éticas encontradas no cotidiano, ele tende a refletir sobre as suas concepções pré-estabelecidas, e isso faz com que seja possível ampliar a perspectiva sobre questões morais e formular novas orientações que podem nortear a tomada de decisão.

Levando em consideração estas orientações, Lind concebeu o *Konstanz Method of Dilemma Discussion* (KMDD), um dos métodos mais efetivos no que se refere ao desenvolvimento da competência moral. O método visa desenvolver a habilidade de resolver problemas e conflitos em base em princípios universais a partir da reflexão e da discussão, em vez de usar a violência, força ou linguagem distorcida (LIND, 2006). O quadro a seguir (Quadro 6) apresenta, resumidamente, um passo a passo de como uma discussão deve ser conduzida, segundo o método proposto por Lind.

### Quadro 7 - Procedimentos do KMDD

1 – O pesquisador distribui o dilema impresso para os alunos. Após a leitura do material, o aluno deve se posicionar individualmente com relação à decisão do protagonista da história, sendo que ele deve anotar as razões de sua decisão.

2 – O mediador pergunta para os alunos que tipo de conflito está envolvido no dilema para se certificar de que todos tenham entendido.

3 – Abre-se uma sessão para votação. Posteriormente, a classe é dividida em dois grandes grupos: de um lado pessoas a favor do protagonista da história, de outro, os contrários.

4 – Cada grande grupo forma pequenos grupos (5 ou 6 pessoas). Os membros destes pequenos grupos devem explicar as razões de ter feito tal julgamento a fim de formar um consenso a respeito das razões mais apropriadas para a tomada de decisão. Após isto, forma-se mais uma vez dois grandes grupos.

5 – O mediador pede para alguém de um dos grupos para apresentar as justificativas de seu julgamento. Depois, o mediador pede alguém do grupo contrário apresentar sua perspectiva. Em seguida, escolhe-se uma pessoa do outro grupo, e assim sucessivamente. O aluno deve apresentar sua opinião tentando responder as seguintes perguntas: Qual a melhor maneira de resolver os dilemas? Os argumentos levantados pelo contrário oposto são válidos? O mediador deve fazer com que os participantes entrem em um conflito de opiniões, sendo que esta discussão deve durar em torno de 20-25 minutos. Durante a discussão, o pesquisador deve escutar os argumentos, facilitar a discussão e intervir quando necessário, mas sem expressar a sua opinião. Ele também pode tomar nota de todos os argumentos de maneira mais organizada a fim de clarificar as ideias para o grande grupo.

6 – Os alunos retornam para os pequenos grupos a fim de resumir a discussão. Algumas questões podem nortear este debate, tais como: o quão aceitável são as razões dados pelo outro grupo? Como a sua própria opinião foi julgada? Alguém mudou sua posição defendida inicialmente?

7 – Por fim, uma pessoa de cada grupo apresenta um fechamento a respeito dos efeitos da discussão e dos comentários sobre a resolução dos dilemas morais.

Fonte: Lerkiatbundit (2004, p. 7-9).

Desenvolvido para trazer a tona os sentimentos morais e estimular o aprendizado, o KMDD visa promover a reflexão e o diálogo. A efetividade do KMDD traz evidências de que as competências morais podem ser ensinadas. Apesar de o método parecer adequado para o uso em escolas e universidades, ele não é tão simples de ser aplicado. Para colocá-lo em prática, o pesquisador precisa passar por um treinamento que vise auxiliá-lo na criação de um ambiente que facilite o debate racional a partir de dilemas morais (LIND, 2006).

Lerkiatbundit (2006) afirma que o KMDD pode ser uma intervenção efetiva para o desenvolvimento moral. Seus achados indicam que a competência moral de estudantes da área da saúde sofreu uma evolução significativa após a intervenção. A autora alerta que um número de 20-29 horas de discussão é necessário para alcançar bons resultados. Lajčiaková (2015) corrobora o exposto ao obter resultados parecidos em sua pesquisa com estudantes de teologia e psicologia, visto que a intervenção pedagógica desenvolveu a competência moral dos alunos.

Por outro lado, o estudo de Oliveira (2014) constatou que o método proposto por Lind não foi eficiente no desenvolvimento moral de estudantes brasileiros na área da saúde, visto que a intervenção pedagógica baseada no KMDD não trouxe evolução na competência moral. O autor conclui que o KMDD é uma ferramenta eficaz para o

desenvolvimento da competência moral, mas que pode ser insuficiente diante das questões socio-históricas que pontuaram a formação das sociedades latinas.

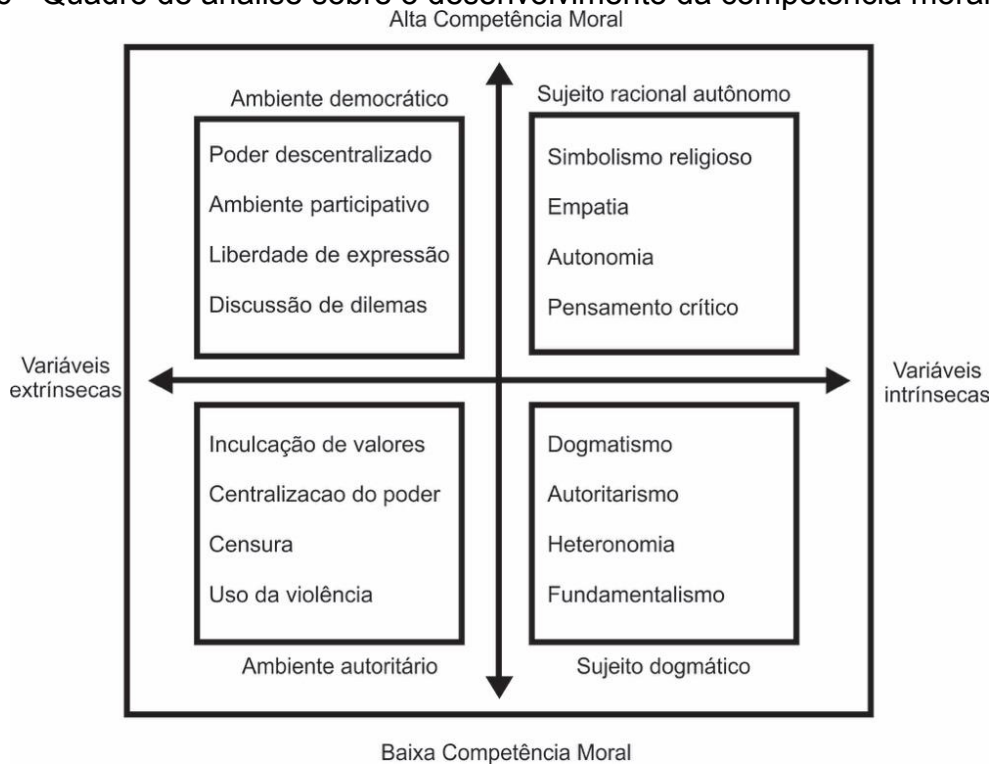
Retomando o que foi dito nesta pesquisa bibliométrica, pode-se perceber que existe uma série de variáveis que impactam diretamente na competência moral. A análise destas variáveis foi fundamental para responder a pergunta de pesquisa deste estudo: de que modo o ensino de Ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral? A seguir, estas variáveis serão analisadas de maneira sistemática.

### **2.4.3. Arcabouço teórico sobre a competência moral**

A partir da análise de estudos que abordaram o desenvolvimento moral, constatou-se que existem variáveis ambientais que impactam diretamente na competência dos indivíduos; que, por sua vez, possuem características pessoais que se relacionam com a referida competência. Convencionou-se, neste estudo, chamar as variáveis externas ao indivíduo de extrínsecas, e as variáveis inerentes ao indivíduo de intrínsecas.

O esquema a seguir busca explicar estas relações. No lado esquerdo da figura constam elementos ambientais que afetam o desenvolvimento moral. Estes elementos buscam responder à pergunta principal deste estudo. O lado direito da Figura 6 aponta características intrínsecas dos indivíduos que podem definir seu nível de competência moral.

Figura 6 - Quadro de análise sobre o desenvolvimento da competência moral



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O quadro inferior esquerdo trata de como o ambiente autoritário pode impactar negativamente na competência moral. Nas salas de aula, isto ocorre a partir da inculcação de valores. A instrução tradicional de gestão da sala de aula, nos moldes clássicos, é aquela onde o professor expõe o conteúdo programático e o aluno realiza as anotações sobre o conteúdo trabalhado. Nesta dinâmica, o professor centraliza toda a autoridade e poder sobre o saber. Parte-se do princípio de que o professor é detentor da verdade, sendo que seu objetivo é transmitir seu conhecimento aos alunos, normalmente de maneira unidirecional.

Segundo Moraes (2016), os procedimentos verbais ou as tradicionais “lições de moral” são de pouca valia para o desenvolvimento da competência moral. O método de inculcação de valores – ordenando o que deve ser feito, oferecendo respostas prontas e tentando ensinar valores ou posições axiológicas – tende a não gerar resultados satisfatórios no desenvolvimento moral.

O debate de ideias em um ambiente autoritário pode se transformar em um confronto de dogmas rivais, uma gritaria em que nenhum dos campos cede. Para calar um dos lados do debate, o uso de violência e da censura pode vir à tona. Tanto a alternativa de reprimir os indivíduos a partir do uso da força física, quanto a de tolher os indivíduos do direito de se expressar devem ser evitados, pois estas são



características básicas de um regime autoritário. Este ambiente tende a gerar indivíduos dogmáticos, fundamentalistas e heterônomos, conforme o quadro inferior direito da figura 6.

Estas são características de indivíduos intolerantes e incapazes de avaliar a consistência de argumentos contrários à sua própria opinião. Em outras palavras, eles são capazes apenas de avaliar perspectivas favoráveis à sua opinião, mas não as contrárias. Esta é uma característica básica do religioso fundamentalista, que muitas vezes, pode usar a violência para defender a sua opinião, atitude não rara na sociedade contemporânea. Quando um conteúdo moral, ético ou religioso é transmitido a partir de um caráter extremamente ideológico, as pessoas são levadas à alienação e à heteronomia.

A fim de elevar a competência moral dos sujeitos, um ambiente democrático é recomendado, conforme os elementos apontados no quadrante superior esquerdo da figura 6. A aprendizagem participativa, que envolve atividades vivenciais e estudos de caso, seria a melhor forma de se conseguir sucesso no ensino de Ética. Experiências confirmam a eficácia da aprendizagem participativa ao constatar que discussões práticas sobre ética apresentam vantagens em relação ao método tradicional de ensino, em que o professor expõe o conteúdo programático sem grandes interações por parte dos estudantes.

Em um ambiente participativo, a discussão de dilemas se mostra um ponto fundamental para o desenvolvimento da competência moral, visto que o confronto de opiniões entre os participantes gera um conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade do julgamento moral. Este ambiente pode dar espaço para um tipo ideal de sujeito, chamado neste estudo de racional autônomo, cujas características estão dispostas no quadrante superior direito da figura 6. Uma de suas características é a capacidade de pensamento crítico, que implica na habilidade de argumentar, avaliar, pensar e contrapor ideias.

Vale também ressaltar a habilidade de se colocar no lugar do outro, chamada de empatia, que está diretamente relacionada com a competência moral (LAJCKLOVA, 2014). O sujeito moralmente competente possui capacidade elevada de imaginação moral<sup>14</sup>, que o permite realizar o exercício de *role-taking*.

---

<sup>14</sup>A moral, em grande medida, depende das estruturas de imaginação, expressa em imagens, esquemas, metáforas, narrativas. A imaginação moral é uma atividade criativa para analisar situações morais, ter empatia e ter a capacidade de prever as consequências de uma ação (JOHNSON, 1994).

Por fim, cabe destacar a relação entre a competência moral e a maneira com que o sujeito interpreta os escritos sagrados, que deve se dar preferencialmente de maneira autônoma e lúcida, ao invés da obediência cega às normas. Estas são características fundamentais para que o sujeito deixe o estado de heteronomia e adquira a autonomia de pensamento, que se caracteriza por certa independência de valores impostos por determinados grupos sociais, leis e costumes.

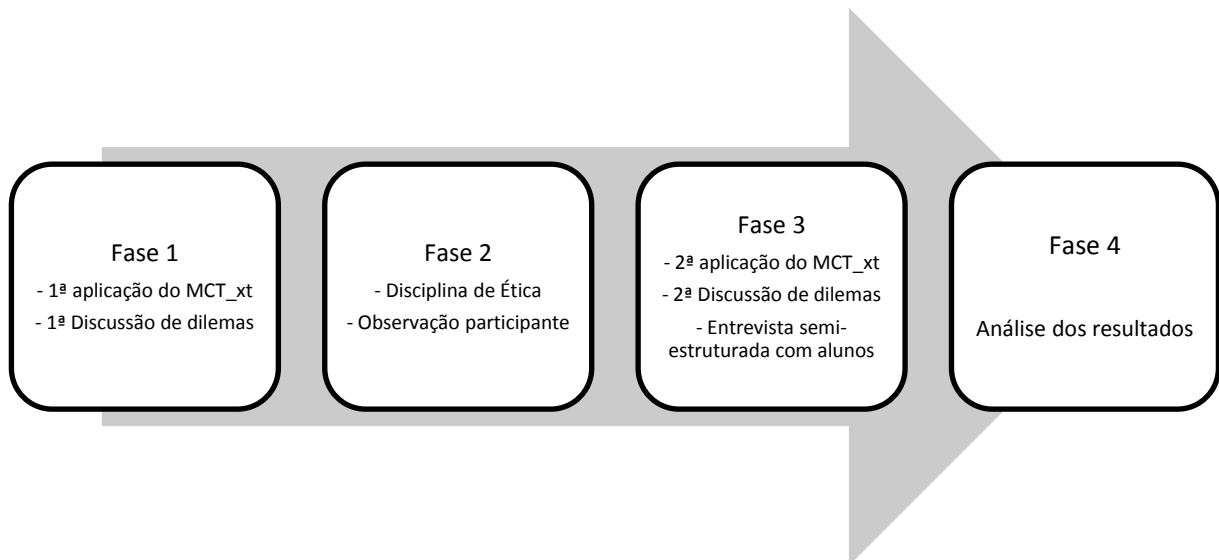
Para complementar os achados da pesquisa bibliométrica, foram utilizados dados empíricos coletados durante a pesquisa de campo deste estudo, que se deu através da aplicação do MCT\_xt e da observação participante realizada durante uma disciplina de Ética no curso de graduação em Administração Pública. O capítulo a seguir irá tratar dos métodos utilizados para a realização da etapa empírica deste estudo.

### 3 MÉTODO

*Você não pode crescer a menos que  
você transgrida os limites desde cedo.  
Reb Zalman*

A presente pesquisa se propôs a avaliar se uma disciplina de Ética em um curso de graduação em Administração Pública poderia resultar em um aumento no escore C e na capacidade reflexiva dos alunos. A partir da análise dos resultados foi possível investigar a influência desta disciplina no desenvolvimento moral dos estudantes. A Figura 7 a seguir resume as etapas que foram seguidas nesta pesquisa.

Figura 7 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

#### 3.1. VARIÁVEIS DE ESTUDO

No que se refere aos objetivos, esta é uma pesquisa descritiva, que segundo Perovano (2014) visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam ao fenômeno ou processo. Através da descrição destes elementos foi possível estabelecer relações entre as variáveis pesquisadas. O método descritivo foi fundamental para esclarecer como a disciplina de Ética afeta as variáveis dependentes, como opinião e a percepção sobre os dilemas, bem como os aspectos afetivo e cognitivo da moralidade. A seguir, tais variáveis serão explanadas de modo mais detalhado.

O aspecto cognitivo se refere à competência do juízo moral, mensurada pelo MCT\_xt e expressa pelo valor do C-score. A fim de obter o índice da capacidade de decisão moral de uma pessoa é necessário analisar estruturalmente como indivíduo agiria em 36 decisões individuais. Após isso, as decisões são analisadas a fim de saber se a pessoa se orientou pela qualidade moral dos argumentos apresentados (ou seja, valorar os bons argumentos em detrimento dos maus argumentos) ou pelo fato de que os argumentos estavam de acordo ou contrários à sua própria opinião. O valor do teste será nulo quando o entrevistado não faz absolutamente nenhuma diferença entre os argumentos, senão pelo fato de aceitar todos sem distinção quando correspondem à sua própria opinião e os repudiar sem distinção se vêm de uma posição contrária à sua. O escore C alcança o seu mais alto valor (100) quando a pessoa, durante a valoração dos argumentos, se orienta exclusivamente por sua qualidade argumentativa (FEITOSA, 2013). Segundo Coehn (1994), um escore entre 1 e 9 é considerado baixo; entre 10-29, ele é médio; entre 30-49, o escore é alto; e por fim, acima de 50 seria um escore muito alto.

O aspecto afetivo também foi analisado neste estudo, que está relacionado à orientação para os seis estágios morais de Kohlberg. A preferência pelos seis estágios é computada com o objetivo de testar o critério da ordenação hierárquica dos estágios e o paralelismo afetivo-cognitivo. Vale ressaltar que o aspecto afetivo não é refletido pelo escore C. Para o cálculo do aspecto afetivo, calculou-se a soma das seis respostas dos argumentos alocados em cada estágio de raciocínio moral de Kohlberg; ou seja, para cada um dos três dilemas, somou-se a resposta a favor com a resposta contrária no mesmo estágio de Kohlberg (LIND, 2007). Como para cada resposta a favor ou contra há a possibilidade de variação de -4 a +4, a soma das seis respostas está dentro de uma variação de -24 a +24.

A opinião sobre os dilemas também foi uma variável analisada. Registrou-se a classe de opinião assinalada pelo pesquisado numa escala de intensidade de -3 a +3.

Estas três variáveis foram analisadas de maneira quantitativa. Porém, registrou-se também a percepção e as justificativas que os alunos ofereceram durante o debate sobre dilemas morais. Esta análise foi realizada de modo qualitativo, visto que esta percepção não poderia ser captada a partir de dados estatísticos. Mais adiante, estes aspectos qualitativos serão detalhados. A variável independente deste estudo, que poderia influenciar as variáveis dependentes, foi a disciplina de Ética em Administração Pública.

### 3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA DE PESQUISA

Participaram da pesquisa 36 estudantes que cursavam o sétimo semestre de Administração Pública, sendo que eles estavam distribuídos em duas turmas: uma do turno matutino e outra do noturno. O critério de inclusão do pesquisado foi o de cursar a disciplina de Ética em Administração Pública. Os critérios de exclusão foram negar-se a participar da pesquisa ou preencher o questionário MCT incompletamente com relação aos argumentos a favor e contra a decisão tomada pelos personagens envolvidos nos dilemas morais. Além disto, foram excluídos da análise os alunos que não participaram das duas etapas da aplicação do MCT.

A utilização do MCT em um grupo de pessoas ( $N > 10$ ) é suficiente para a realização de inferências. Nessa dissertação, o teste se mostrou válido para avaliar a efetividade de um processo educacional, visto que é possível assumir que a maioria dos fatores externos que influenciam o julgamento individual não trouxe viés para o resultado da pesquisa (LIND, 2006). Apesar de Lind afirmar que um número mínimo 10 de pesquisados já é suficiente para realizar inferências, constatou-se que, de acordo com a seleção de artigos selecionados para a análise bibliométrica presente nesta dissertação, a média populacional das amostras de pesquisas foi de aproximadamente 300 pesquisados. Portanto, o número reduzido de sujeitos utilizado nesta dissertação, apesar de ser suficiente para analisar os resultados, pode ter limitado o seu alcance.

A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta a frequência de gênero da amostra.

Tabela 1 - Frequência de gênero da amostra

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Masculino	13	36%
Feminino	23	63%
Total	36	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Analisando a tabela acima, percebe-se que a maioria dos pesquisados é do gênero feminino. Esta proporção nada mais é do que um reflexo do perfil do ingressante do curso de Administração Pública da universidade, visto que em 2014,

ano em que muitos dos sujeitos de pesquisa entraram no curso, 62% dos aprovados era do sexo feminino.

Tabela 2 - Composição etária da amostra

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem acumulada</b>
Até 20 anos	9	25%	25%
De 21 até 25	22	61,1%	86,1%
De 26 até 30	2	5,5%	91,6
Acima de 31	3	8,3%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Em relação à composição etária da amostra, percebe-se que a maioria dos sujeitos são pessoas que saíram do ensino médio e logo já ingressaram na universidade. De acordo com o Plano Pedagógico de Curso da universidade, o perfil dos ingressantes no curso de Administração Pública é constituído por jovens que buscam formação profissional em produção ou prestação de Serviços Públicos.

### 3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa aplicou o questionário MCT\_xt traduzido e validado para a língua portuguesa do Brasil em 1998 (BATAGLIA, 2012). O instrumento criado por Lind, professor aposentado de Psicologia Educacional na Universidade de Konstanz da Alemanha, deriva da sua teoria do Duplo Aspecto do julgamento moral e tem por base abordagens cognitivo-estrutural e experimental de mensurações psicológicas (LIND, 2000).

O MCT\_xt fornece o escore C, que reflete em que grau o indivíduo aceita ou rejeita argumentos no que se refere à qualidade moral, ao invés de avaliar a sua opinião a respeito sobre o contexto do dilema em questão. O escore está relacionado a uma tarefa moral que exige do participante um raciocínio moral para resolver o conflito existente nos dilemas, o que permite acessar o grau de diferenciação do juízo moral do indivíduo de acordo com o tipo de dilema (VON RONDON, 2009).

O MCT é concebido como um experimento multivariado, com desenho ortogonal dependente 6 x 2 x 2, no qual os três fatores do desenho são ortogonais ou não correlacionados. O escore C é calculado analogicamente à análise multivariada

de variância (LIND, 2008). Von Rondon (2009) lembra ainda que o escore C é calculado a partir de uma análise multivariada por não considerar as respostas dos participantes de forma isolada, mas integral. Em outras palavras, o resultado não se baseia na soma das respostas, mas na relação ou estrutura das respostas do sujeito.

O escore C é obtido a partir do método estatístico ANOVA para distribuir a variabilidade das respostas de cada item do questionário (LIND, 1982). Ele representa em que medida a variação da resposta do participante está associada com o estágio de raciocínio moral no qual o argumento está embasado. A direção da associação não é relevante para o escore, pois os sujeitos podem preferir um estágio moral baixo e obter o mesmo escore que um sujeito que prefere os estágios mais elevados de julgamento moral. Lind parte do princípio de que o participante que avalia todos os argumentos de cada estágio moral de maneira similar tem uma maior capacidade de reconhecer a estrutura moral por trás de argumento (COLESANTE; BIGGS, 2003).

A versão inicial do MCT continha duas histórias: o dilema dos operários, que trata de uma violação da lei, no qual se devem reunir provas de escuta ilegal de conversações; o dilema do médico, no qual o médico está frente à decisão de tornar possível a morte de uma mulher que tem uma enfermidade terminal e deseja morrer. Depois que o participante toma uma decisão frente à solução do dilema descrito (“o comportamento do operário e do médico foram corretos ou incorretos?”), ele é confrontado com seis argumentos a favor da decisão e seis argumentos contrários à mesma. O participante deve atribuir valor aos argumentos segundo sua aceitabilidade em uma escala de “-4” (totalmente inaceitável) a “+4” (totalmente aceitável). Na versão atual do teste, o *Moral Competence Test Extended* (MCT\_xt), há um terceiro dilema, o do Juiz Steinberg, que foi incluído para testar a hipótese do fenômeno de segmentação nas pesquisas realizadas no Brasil (BATAGLIA, 2012). É importante lembrar que todos os seis argumentos, a favor e contra a atitude dos operários, foram elaborados para representar cada uma das seis orientações morais identificadas por Kohlberg.

O instrumento foi aplicado antes e depois de uma disciplina de Ética em Administração Pública. Este estudo avaliou se esta disciplina gerou alterações na competência moral dos estudantes. Em outras palavras, buscou-se verificar se a disciplina em questão é capaz de causar impacto na educação moral dos alunos. Esta dissertação, portanto, analisou uma relação de causa e efeito. A abordagem causal identifica, analisa e explica a relação entre as causas e os efeitos de um fenômeno

para ampliar generalizações e relacionar e gerar hipóteses ou ideias (MARCONI; LAKATOS, 2001).

### 3.4. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Analisar o impacto de um processo educacional no desenvolvimento da competência moral é um empreendimento que pode ser um tanto complexo, tendo em vista que estudos antecedentes chegaram a resultados diferentes ao analisar a mesma metodologia de ensino empregada. Isto ocorre porque a competência moral é influenciada por uma série de variáveis, como perfil da população pesquisada, metodologia de ensino aplicada, cultura organizacional e até o currículo oculto da instituição de ensino.

Em virtude da complexidade do tema, a utilização de métodos de pesquisa quantitativos ou qualitativos de forma isolada poderia limitar os resultados desta pesquisa. A fim de construir uma resposta de pesquisa mais holística, o presente estudo se valeu da abordagem de natureza mista, isto é, uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. O método misto é uma abordagem em que o pesquisador coleta dados fechados (quantitativos) e abertos (qualitativos) de modo a integrá-los e analisá-los baseando-se nas vantagens de ambos os conjuntos de dados para responder ao problema de pesquisa (CRESSWELL, 2015). A análise quantitativa se baseou na utilização do instrumento MCT\_xt, que envolveu a coleta e análise de dados fechados.

Os dados foram obtidos por meio da interrogação direta de uma população-alvo, tratando-se, portanto, de uma pesquisa *survey* (FREITAS et al., 2000). Freitas (2000, p. 105) descreve a pesquisa *survey* como “obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicando como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente o questionário”. A aplicação da *survey* por meio de questionário seguiu as etapas descritas por Freitas et al., (2000): amostragem, definição do instrumento, estratégia de aplicação e análise de dados. Segundo Grey (2012), a aplicação de questionário é um método que apresenta baixo custo, conveniência na aplicação, análise de dados facilitada, além de restringir o viés do entrevistador.



A coleta de dados foi realizada por meio eletrônico, sendo que o questionário MCT\_xt foi fidedignamente adequado para ser respondido por meio do uso de computadores ou smartphones. Neste processo, foi utilizada a ferramenta *Survey Monkey*, que possibilita o desenvolvimento de questionários *online*. Lind e seus colegas também criaram uma versão *online* do MCT, indicando que a possibilidade de aplica-lo *online* não traz nenhum tipo de viés para a pesquisa.

Antes da aplicação do teste, foi realizada uma breve apresentação para os participantes, sendo esclarecidos os objetivos da pesquisa e as orientações de como preencher o instrumento, bem como a coleta de informações como idade e sexo. O tempo de preenchimento variou entre 10 minutos e 25 minutos, sendo que a média foi de 14 minutos.

O primeiro teste foi realizado no dia 9 de agosto de 2017 (alunos do período matutino) e 14 de agosto de 2017 (alunos do período noturno). Já o segundo teste foi aplicado no dia 20 de novembro de 2017 (matutino) e 22 de novembro de 2017 (noturno). Não houve dificuldades operacionais em relação à aplicação do MCT\_xt, que foi operacionalizado sem que os sujeitos estivessem sob pressão, seja de tempo ou de outras circunstâncias. Visto que a aplicação do MCT\_xt ocorreu em dois momentos distintos, antes e depois de uma disciplina, constata-se que esta dissertação teve um corte longitudinal.

Estes foram os procedimentos envolvendo a etapa quantitativa deste estudo. Este tipo de investigação oferece possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, pois ele permite um maior controle sobre os fenômenos. Assim, oferece uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos específicos de tais fenômenos, além de facilitar comparação entre estudos similares (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Por sua vez, os dados coletados durante a disciplina de Ética também foram analisados qualitativamente, pois existe uma série de aspectos que não podem ser analisados de modo quantitativo. A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, além de priorizar os detalhes e experiências únicas. Ela também oferece um ponto de vista mais amplo dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

A etapa qualitativa deste estudo se refere à coleta das percepções e experiências individuais dos alunos sobre o tema de pesquisa durante uma disciplina de Ética. A análise dos dados coletados durante estas etapas foi realizada através do

software *Atlas.ti*, que foi fundamental para a análise do conteúdo. Segundo Gray (2012, p. 405),

[...] uma das abordagens mais comuns à análise de dados qualitativos acontece por meio de análise de conteúdo, que essencialmente se trata de fazer inferências sobre os dados, identificando de forma sistemática e objetiva características especiais (classes ou categorias).

Foram realizadas duas discussões de dilemas morais, antes e após a disciplina de Ética, para verificar a evolução da capacidade de argumentação dos alunos. As discussões foram realizadas após a aplicação do MCT, momento em que o pesquisador realizou uma breve intervenção na disciplina de Ética. A primeira discussão, antes da disciplina de Ética, durou cerca de 30 minutos. Já a segunda discussão de dilemas, realizada após o término da disciplina, durou 1h45min.

Durante a discussão de dilemas morais, o pesquisador realizou uma intervenção na disciplina de Ética. Foi explicado que seriam debatidos argumentos e não as pessoas envolvidas e que o pesquisador atuaria como mediador. Foram trazidos à tona, novamente, os dilemas retratados no MCT\_xt. Em um primeiro momento, o pesquisador pedia que os alunos levantassem a mão caso fossem favoráveis à decisão tomada no dilema. Posteriormente, os sujeitos começaram a levantar argumentos para defesa do posicionamento que acreditam ser o correto. Na medida em que os argumentos iam sendo expostos, os sujeitos viam seus argumentos se chocando com ideias contrárias. A partir desta contradição, incentivava-se o diálogo entre as visões conflitantes, sempre de maneira respeitosa.

O objetivo desta dinâmica era explorar o conflito de ideias e tentar resolver os problemas através da discussão e de exercícios mentais. Foi adotado um processo de auto-regulação durante as discussões, onde os alunos eram incentivados a cooperar com os colegas a fim de encontrar saídas para os dilemas morais.

Explicou-se aos sujeitos que eles iriam participar de uma dinâmica de grupo onde seriam discutidos assuntos de seu interesse, relacionados com questões morais. Esclareceu-se o papel do experimentador: coordenar discussões; sugerir esclarecimentos sobre as argumentações dos participantes. Deixou-se claro que não haveria soluções e/ou respostas para as questões levantadas. Quanto às diretrizes éticas do trabalho, foi dito que seria assegurado o direito de cada um expressar o seu pensamento num clima de confiança e sigilo. O dilema era lançado ao grupo e o mediador estipulava a participação de todos os sujeitos, confrontando opiniões e estimulando o debate.

Além destas discussões de dilemas, após o encerramento da disciplina, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas<sup>15</sup>, com seis alunos cada entrevista. Os alunos foram entrevistados de modo conjunto, à luz do método *focus group*. A seleção dos alunos seu deu conforme o interesse do aluno em discutir de temas relacionados à ética. Cada entrevista durou cerca em 40 minutos.

Grupos focais se referem a uma forma de entrevista em que um grupo de participantes interage simultaneamente com o pesquisador. Para Barbour (2009), o termo grupo focal pode ser qualquer discussão de grupo, desde que o pesquisador esteja atento às interações do grupo e as encoraje. Nesta pesquisa, o pesquisador atuou como moderador da entrevista, que buscou um equilíbrio entre a necessidade de deixar o grupo interagir livremente e manter a discussão dentro do tópico. Dawson (2002) afirma que o moderador deve ajudar os participantes a relaxar, explicando o propósito do grupo, o que se espera dos participantes e o que será feito com os resultados.

As seguintes questões foram tratadas: depois da disciplina, ficou mais fácil resolver os dilemas? Qual a sua percepção a respeito das discussões dos dilemas? Qual sua opinião com relação às aulas? A disciplina de Ética pode desenvolver a competência moral? Em que fase seria ideal ensinar Ética na Administração Pública? Esta etapa foi fundamental para captar a percepção e os efeitos do ensino de Ética nos estudantes.

### 3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Essa pesquisa teve um viés QUAN > qual. A fase quantitativa visou responder se a disciplina de Ética foi capaz de desenvolver a competência moral dos estudantes. Em seguida, na fase qualitativa, foram coletadas percepções e experiências dos pesquisados acerca do fenômeno de estudo. Segundo Cresswell (2013), a fase qualitativa pode explicar, reforçar ou até mesmo contrapor os resultados encontrados na parte quantitativa.

O tratamento dos dados inicia-se com a preparação das informações obtidas por meio da *survey*, que são transformadas em dados passíveis de serem

---

<sup>15</sup> As duas entrevistas seguiram o mesmo roteiro pré-estabelecido. Uma delas foi realizada com alunos da disciplina de Ética do turno matutino, e a outra, do turno noturno.

interpretados. Após a tabulação dos dados contidos nos 72 questionários aplicados, eles foram explorados através da aplicação de estatística descritiva e de medidas de tendência central. Os dados coletados por meio do instrumento MCT foram submetidos a testes estatísticos para verificar as possíveis relações entre o ensino de Ética e a competência moral. O escore C foi calculado analogicamente à análise multivariada de variância (*Manova*). Neste estudo, o cálculo do escore C foi feito em planilha do *Excel*.

Com o intuito de verificar se a disciplina de Ética na Administração Pública exerceu influência no desenvolvimento da competência moral dos estudantes, foram calculadas as medianas dos escores concernentes ao MCT\_xt. Para avaliar a diferença entre grupos com relação ao escore C, na escala de 100 pontos do MCT, foi considerada a diferença de médias de duas medidas (absolute effect-size – AES) maior que 5% como significativa (> 5 pontos) e maior que 10% como muito significativa (SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003). Além da análise a partir do valor absoluto, a fim de dar maior veracidade ao estudo, os dados também foram submetidos a testes estatísticos. Os testes foram feitos a partir do *software IBM Statistical Program for Social Sciences (SPSS) 21*.

Foi utilizado o teste *Shapiro-Wilk* para teste de normalidade. A partir dele, foi possível eleger quais testes estatísticos eram mais condizentes de acordo com a natureza da amostra. Foi utilizado o teste T de *Student* (dados normais) e *Wilcoxon* (dados sem normalidade), a depender da natureza da comparação. Considerou-se o nível de significância de  $p < 0,05$  ou 5%.

O material obtido a partir de gravações de áudio foi transcrito e codificado. Posteriormente foi realizada a análise de conteúdo nos dados qualitativos. A análise de conteúdo foi realizada conforme as seguintes etapas: transcrição das falas do debate da entrevista; leitura de todas as falas; codificação e classificação das falas em categorias, com suporte do *Atlas.ti*; e interpretação dos dados e realização de inferências.

### 3.6. CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

Nesta etapa da pesquisa, o contexto institucional da pesquisa será analisado.

### 3.6.1. O ensino de Ética em Administração

Os primeiros cursos na área de Administração iniciaram-se com a criação da *Wharton School*, em 1881, nos EUA. A partir de então, a preparação de futuros profissionais concentrava-se mais em conhecimentos técnicos de produção, economia e contabilidade. Mas foi a partir de 1970 que as escolas de Administração começaram a desenvolver-se de forma intensiva (WILD, 1995). No Brasil, o ensino em Administração ganhou impulso no governo de Juscelino Kubistchek em decorrência do ideal desenvolvimentista da época (BARROS; PASSOS, 2000). Todavia, até então, de um modo geral, a ética não tinha uma papel fundamental na agenda programática.

Porém, recentemente, a temática ganhou notoriedade. Administradores, assim como diversas outras profissões, já possuem um código de ética, que visa prescrever e detalhar as condutas permitidas nas atribuições do profissional. Segundo o Conselho Federal de Administração (CFA, 2012), a postura ética é essencial e fundamental para a classe, sendo que seu código de ética tem a missão de ser um guia orientador de novos comportamentos, que vão servir de parâmetros para a atuação do profissional.

Neste contexto, o desafio é constatar se as condutas prescritas nestes códigos de deontologia são efetivadas no cotidiano; pois pleitear que os profissionais obedeçam a códigos de conduta através da imposição de punições e restrições nem sempre gera resultados satisfatórios. Deste modo, o ensino de Ética se mostra relevante, visto que ele é capaz de auxiliar na formação moral do caráter do administrador. Diante do exposto, recomenda-se que as escolas de Administração desenvolvam disciplinas que permitam ao estudante se comprometer com o comportamento moral de maneira voluntária, e não de maneira coercitiva.

Na década de 1980, iniciaram-se esforços isolados de professores e universidades que, sobretudo nos Estados Unidos e Europa, dedicaram-se ao ensino da Ética organizacional (ARRUDA et al., 2005). Surgiram, nesta década, publicações sobre o tema, incluindo a criação do primeiro periódico específico sobre Ética na área de Administração: *Journal of Business Ethics*. Na década de 1990 foram lançadas outras publicações importantes, como a *Business Ethics Quarterly* e a *Business Ethics: An European Review* (FERREIRA et al., 2011).

Uma revisão sobre o ensino de Ética por Collins e Wartick (1995) revela o crescente número de disciplinas de Ética oferecidas durante a década de 70 e início de 80. Porém, a partir da década de 90, já começou a haver um declínio no número destas disciplinas. Este fato é atribuído, em grande medida, à Associação de Avanço ao Colegiado de Escolas de Administração (AACSB), que acabou por retirar a obrigatoriedade do ensino de Ética em uma disciplina isolada, sendo possível integrá-la aos demais conteúdos.

A partir desta mudança, o ensino de Ética integrado ao curso de Administração ganha popularidade. Solberg et al., (1995) descobriram que entre as 323 escolas nas quais os autores pesquisaram, apenas 16% reportaram a exigência da disciplina de Ética isolada, enquanto 84% havia integrado o tema em outras disciplinas.

Percebe-se que o modo de disseminação do conteúdo ético nas escolas de Administração é controverso. A integração, embora popular e frequentemente promovida como preferível à disciplina isolada, não é uma alternativa aprovada unanimemente. Embora esta abordagem continue recebendo atenção, sua eficácia é questionada (THE ASPEN INSTITUTE, 2003).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Administração indicam os conteúdos básicos a serem tratados nos projetos pedagógicos, entre eles estão os estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas (BRASIL, 2005). Dentre os conteúdos acima, é importante mencionar que o ensino de Ética faz parte das diretrizes curriculares, o que demonstra a importância institucional dada ao tema.

Felton e Sims (2005) afirmam que uma das missões das escolas de Administração é preparar seus alunos para serem gestores eficientes em diversos tipos de organização. Em geral, as decisões nas organizações envolvem uma dimensão ética, visto que ela é parte integrante do processo decisório de todo gestor. Neste sentido, as escolas de Administração possuem a responsabilidade de levar seus alunos a refletir sobre possíveis desafios éticos que enfrentarão em suas vidas profissionais.

A partir de 2014, o curso de Administração Pública, que era regido pela DCN citada anteriormente, começa a ser orientado por uma resolução própria, que conferem mais ênfase ainda na ética profissional. Segundo as DCN, o *ethos*

republicano e democrático deve ser norteador da formação. Segundo consta no próprio documento, “o curso deve desenvolver a consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional, em especial a compreensão do *ethos* republicano e democrático, indispensável à sua atuação” (BRASIL, 2014, p. 2).

Apesar da importância dada à ética pelas DCN, elas são definidas de forma ampla, dando flexibilidade às instituições de educação superior, que podem formular projetos pedagógicos próprios. Isto as permite ajustá-los ao seu contexto e vocação regionais. Neste contexto, uma disciplina específica de ética na Administração não parece ser obrigatória, sendo que ela pode ser integrada aos demais assuntos. Porém, no contexto do curso analisado neste estudo, constatou-se que a disciplina de Ética possui caráter obrigatório. Após este breve panorama do ensino de ética em Administração, a seguir, o tema será analisado no contexto específico desta pesquisa.

### **3.6.2. Observação participante**

Conforme dito anteriormente, a parte qualitativa deste estudo decorre de uma observação participante realizada durante a disciplina de Ética em Administração Pública. Durante esta observação, a opinião dos alunos foi coletada qualitativamente. Ademais, foi realizada uma discussão com um grupo de alunos a respeito da disciplina de Ética, cujo objetivo era captar a percepção dos estudantes quanto à experiência sobre o ensino de Ética.

Além da ativa participação nestas intervenções com os alunos, o pesquisador acompanhou, como uma espécie de aluno especial, as aulas ministradas pelo professor da disciplina. Diante desta situação, o pesquisador e os pesquisado encontraram-se face a face, sendo que o processo de coleta de dados se deu naturalmente. Os estudantes não foram vistos apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de pesquisa. A adoção de determinados princípios éticos foi fundamental para a realização da pesquisa; princípios de transparência foram adotados, sendo que não foram escondidos ou falseados os aspectos relativos à natureza e aos objetivos da investigação.

Segundo May (2001), este método é um processo no qual o pesquisador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com o grupo pesquisado com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.

A observação participante em pesquisas qualitativas, segundo Yin (2005), ocorre quando o pesquisador vivencia a realidade a ser pesquisada, por um certo período de tempo, com a seletividade dos dados a serem levantados e integração com os sujeitos que compõem os fatos a serem pesquisados. Isto permite a interação do pesquisador com as pessoas em sua realidade cognitiva, afetiva comportamental, bem como em suas experiências pessoais, profissionais e sociais.

Neste tipo de observação, cria-se uma relação intersubjetiva entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, gerando uma percepção qualitativa das interações dos sujeitos que vai além dos dados concretos e objetivos levantados para fins da pesquisa. Neste estudo, o principal objetivo da observação participante foi identificar a percepção dos alunos quanto à disciplina de Ética, bem como analisar a opinião dos alunos quanto aos dilemas morais. As dimensões afetiva e cognitiva da moralidade, bem como a capacidade de argumentação, foram exploradas nesta etapa.

Durante a observação participante, conforme explicado anteriormente, foram realizadas discussões sobre dilemas morais: uma metodologia ativa de ensino. O PPC (Projeto Pedagógico de Curso) da universidade analisada prevê painéis de debates de caráter teórico e/ou prático, que ajudam o aluno a compreender com mais facilidade os diferentes pontos de vista dos colegas e do professor como coordenador do fechamento do debate. Ainda segundo o PPC, as ações pedagógicas devem fundamentar-se nas iniciativas dos alunos. Os métodos utilizados - além de propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos alunos - devem favorecer a autonomia e a transferência de aprendizagem, visando não apenas ao aprender a fazer, mas, sobretudo, ao aprender a aprender.

A presente pesquisa de campo foi realizada em uma escola de Administração Pública. Em 2013, a universidade foi avaliada pelo MEC como uma das melhores do País em relação aos cursos de graduação (BRASIL, 2014). Por este motivo, supõe-se que a pesquisa ocorreu em um ambiente de ensino de qualidade, fator que motivou a escolha desta instituição de ensino como objeto de estudo.

Dentro da missão, da visão e dos valores da escola, destaca-se a busca pela excelência, a abertura às diferentes correntes de pensamento e sua orientação a princípios de liberdade de expressão, democracia, moralidade, ética, transparência, respeito à dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais. O fato de a moral ser



um valor central para a instituição demonstra seu interesse na formação ética de discentes; interesse explícito no Projeto Pedagógico de Curso da universidade. Estes dados foram coletados a partir de documentos da própria universidade.

Portanto, no que se refere aos procedimentos de coleta de dados, vale ressaltar que este estudo se valeu da análise de documentos. Segundo Silva e Grigolo (2002), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada. Este tipo de pesquisa visa, assim, selecionar, tratar e interpretar informações brutas, buscando extrair dela algum sentido. Esta etapa foi fundamental para a análise do Ensino de Ética na Administração Pública, pois foi necessário analisar as grades curriculares, as DCN, ementas e planos de ensino.

A partir do plano de ensino, constatou-se que o conteúdo programático envolveu os seguintes conceitos: ética e moral; ética e Administração Pública; livre arbítrio; justiça; éticas deontológicas, teleológicas e da discussão; virtudes; ação moral nas organizações; elementos cognitivos e capacidades não cognitivas da ação moral; dilemas morais; desenvolvimento moral e liderança virtuosa. A seguir, será apresentado o cronograma da disciplina de ética constatado durante a observação participante, bem como o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quadro 8 - Cronograma da disciplina de Ética na Administração Pública (Continua)

Aula	Tema	Descrição
Aula 1	Dilema da Flauta	A aula abordou um caso hipotético proposto por Amartya, onde três crianças disputam o direito de tocar flauta. Neste cenário, existe uma única flauta e três crianças a querem, sendo incontroverso que: [1] a criança "A" é a única que sabe tocar a flauta; [2] a criança "B" é a mais pobre dentre elas e não tem outro meio de diversão; e [3] a criança "C" foi quem fez a flauta com seu único e exclusivo esforço. O dilema envolvia responder com quem deveria ficar a flauta. Porém, não foi realizada uma discussão com o grupo sobre a questão. A ética das virtudes de Aristóteles foi discutida em sala de aula.
Aula 2	1ª aplicação do MCT_xt (Pré-teste)	Os estudantes responderam o teste do MCT_xt, e logo após o término, houve uma discussão de 30 minutos a respeito dos três dilemas contidos no teste. Os alunos se mostraram despertados pela complexidade da temática, porém, apresentaram falta de vocabulário e dificuldade na argumentação de suas opiniões.
Aula 3	Conceito de Ética e Moral	Aula expositiva para explorar os conceitos de Ética na atualidade. Quando questionados a respeito dos conceitos relacionados à temática, os alunos demonstraram pouco ou nenhum embasamento teórico em relação aos termos mais utilizados no campo da Ética. Seguiu-se a aula, onde foram explorados os conceitos de ética, moral e moralidade; os métodos da ética; em que consiste a moral.
Aula 4	Dimensão ética da Administração Pública	Aula expositiva para explorar a dimensão ética específico do contexto da administração pública.

Quadro 9 - Cronograma da disciplina de Ética na Administração Pública (Continuação)		
Aula 5	Código de Ética do Administrador	Aula expositiva sobre do código de Ética do Administrador Público. Foram analisadas as regras deontológicas, principais deveres e responsabilidades do servidor público.
Aula 6	Apresentação do Dilema de Heinz	Aula expositiva sobre o dilema de Heinz, proposto por Kohlberg. Em seguida, foi perguntado o que eles fariam se estivessem no lugar de Heinz ou como eles julgariam sua a atitude.
Aula 7	Filosofias morais: Bentham e Mill	Aula expositiva sobre o utilitarismo, sendo que os estudantes foram incentivados a participar ativamente da aula. Foram explorados alguns dilemas: (1) Qual investimento o Administrador Público deveria priorizar (educação vs saúde); (2) Qual deveria ser a multa aplicada a fábrica de carros Ford, quando negligenciou uma falha no Ford Pinto? Até que ponto é correto restringir ou proibir a publicidade e propaganda para público infantil?
Aula 8	Filosofias morais: Bentham e Mill	Aula teórica e expositiva sobre a obra de Jeremy Bentham e Stuart Mill.
Aula 9	Filosofias morais: Deontologia	Aula expositiva sobre as ideias contidas na obra de Emmanuel Kant. Foi explorado sua epistemologia, sua ideia de natureza humana, seus conceitos de autonomia e heteronomia.
Aula 10	Filosofias morais: Deontologia	Aula expositiva sobre os conceitos de Imperativo Categórico e Imperativo Hipotético.
Aula 11	Filosofias morais: Rawls	Aula expositiva sobre a teoria da Justiça de John Rawls.
Aula 12	Filosofias morais: Rawls	Aula expositiva o conceito de Véu da Ignorância de Jonh Rawls.
Aula 13	Aula expositiva sobre Kohlberg	Aula expositiva sobre a Teoria do Desenvolvimento Moral. Foram explorados os conceitos de epistemologia genética de Piaget e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg.
Aula 14	Aula sobre os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg	Foram elaborados dilemas morais hipotéticos que podem ocorrer na vida profissional do Administrador Público. A sala de aula foi dividida em grupos de 4 pessoas. O objetivo da aula era fazer com que os alunos buscassem respostas para cada dilemas de acordo com a TDM. Cada dilema ensejava seis respostas diferentes, de acordo com dada nível de desenvolvimento moral. Não foi explorado a opinião pessoal a respeito dos dilemas. Estes versavam sobre situações que envolviam Meritocracia vs Nepotismo; Corrupção vs Integridade; Transparência vs Eficácia; Burocracia vs Convicção;
Aula 15	Aplicação do pós-teste e fechamento da disciplina	No último dia de aula foi aplicado o pós-teste. Foram discutidos os dilemas do teste de Competência Moral, onde os alunos, após terem tido uma base teórica para embasar seu raciocínio, foram encorajados a opinar como agiriam em cada dilema. A luz das filosofias morais, os alunos desenvolver argumentos mais consistentes do que o primeiro debate. Nesta aula foi utilizado um gravador, com o devido consentimento dos alunos, para registrar as opiniões dos alunos frente a cada dilema.

Quadro 10 - Cronograma da disciplina de Ética na Administração Pública (Conclui)		
Aula 16	Entrevista semi-estruturada com os alunos	Depois do encerramento da disciplina de Ética, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os alunos. As seguintes questões foram tratadas: depois da disciplina, ficou mais fácil resolver os dilemas? Qual a sua percepção a respeito das discussões dos dilemas? Qual sua opinião com relação às aulas? A disciplina de Ética pode desenvolver a competência moral? Em que fase seria ideal ensinar Ética na Administração Pública?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Esta etapa da pesquisa tratou do método de pesquisa, que será finalizada com a tabela a seguir, onde é apresentado um resumo dos procedimentos metodológicos.

Quadro 11 - Resumo dos procedimentos metodológicos

ABORDAGEM	PROPÓSITO	MÉTODO		MÉTODOS DE COLETA	MÉTODOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	
Mista	Descritivo	Quanti	Survey	Questionário	Dados referentes à natureza de amostra (sexo, faixa etária).	Estatísticas descritivas.
					Resultado sobre a opinião, competência, atitude sobre os dilemas.	Medidas de tendência central, correlação e variabilidade.
		Quali	Observação Participante	Observação participante, grupo focal	Transcrição de áudio, categorização e análise.	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Somos responsáveis por aquilo que fazemos,  
o que não fazemos e o que impedimos de fazer.  
Albert Camus*

Um dos objetivos deste estudo parte da avaliação da disciplina de Ética em Administração Pública no que se refere ao desenvolvimento da competência moral. Tal competência foi auferida no início e no fim da disciplina referida, sendo observada sua influência no desenvolvimento moral dos pesquisados. Vale lembrar que esta pesquisa teve uma abordagem quantitativa-qualitativa. A abordagem quantitativa se refere ao tratamento e análise das informações do MCT\_xt, tendo por base os métodos estatísticos. Já a parte qualitativa se deu através da observação participante realizada durante uma disciplina de Ética do curso de Administração de Pública. Durante a observação, dois momentos foram cruciais para a análise dos resultados: a discussão dos dilemas morais e a entrevista em grupo, à luz do *focus group*, que serviu para captar a percepção dos alunos quanto à disciplina de Ética. A seguir, serão discutidos os resultados encontrados durante a pesquisa de campo.

### 4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Esta seção trata da análise quantitativa dos dados coletados no MCT\_xt. Em um primeiro momento, os dados coletados com o MCT\_xt foram submetidos a uma análise de validação, visto que eles devem seguir os parâmetros delineados por Bataglia (2012).

#### 4.1.1. A validação dos dados do MCT\_xt

É importante destacar três critérios básicos sobre a competência moral derivados da teoria do desenvolvimento moral: a preferência por estágios vizinhos maior do que por estágios distantes, a preferência por argumentos de estágios superiores e o paralelismo afetivo-cognitivo (BATAGLIA, 2012).

O primeiro critério exige que a correlação do escore C represente os estágios de raciocínio moral em uma estrutura *quase-simplex*, onde o escore medindo estágios próximos deve ter uma correlação maior do que a dos estágios mais distantes. Lind

recomenda a avaliação deste critério a partir de uma inspeção visual de correlação entre os escores (LIND, 2013).

Tabela 3 - Estrutura *quase-simplex* do escore C e preferência por estágio do desenvolvimento moral no pós-teste

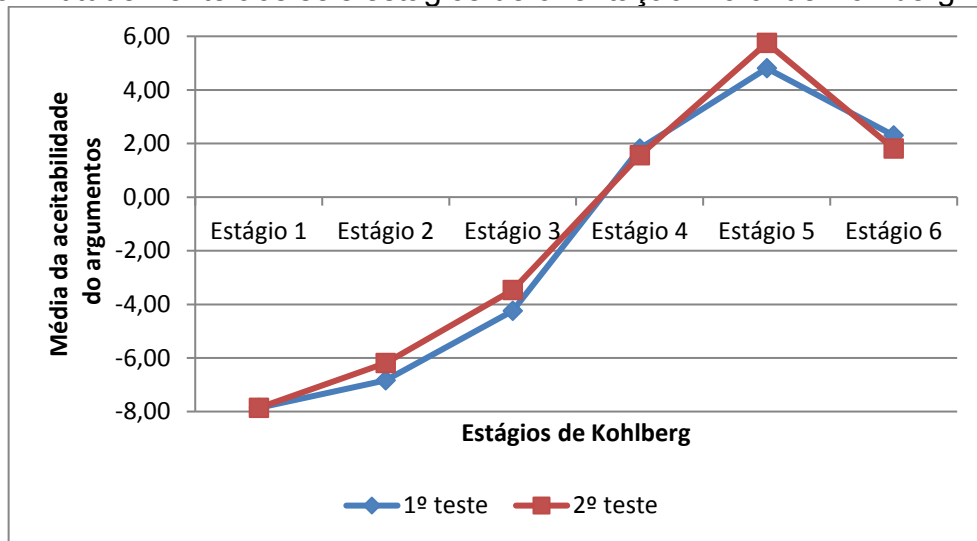
	<b>C-score</b>	<b>Est 1</b>	<b>Est 2</b>	<b>Est 3</b>	<b>Est 4</b>	<b>Est 5</b>	<b>Est 6</b>
<b>C-score</b>	1						
<b>Est 1</b>	-0,509	1					
<b>Est 2</b>	-0,464	0,717	1				
<b>Est 3</b>	-0,271	0,542	0,582	1			
<b>Est 4</b>	0,198	0,292	0,536	0,410	1		
<b>Est 5</b>	0,276	0,387	0,355	0,368	0,547	1	
<b>Est 6</b>	0,132	0,393	0,350	0,273	0,529	0,524	1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir do procedimento indicado por Lind, os dados foram submetidos a uma análise para verificar se a aceitabilidade dos seis estágios de raciocínio moral de Kohlberg segue o padrão esperado. A tabela 3 representa esta relação. Pode-se perceber uma correlação maior nas linhas de superiores (que mede a relação entre dois estágios próximos) e menor nas linhas inferiores. Por exemplo, a aceitabilidade do estágio 1 está altamente relacionada com o estágio 2 ( $r= 0,71$ ), sendo que a correlação entre o estágio 1 e o 6 é bem menor ( $r=0,39$ ). Da mesma forma, a correlação entre os estágios 2 e 3 ( $r=0,58$ ) foi maior que a correlação entre os estágios 2 e 6 ( $r=0,35$ ). Percebe-se que, ao aplicar esse raciocínio nos outros estágios, a estrutura *quase-simplex* também se mostra presente.

O segundo critério de validação se refere à classificação do escore de aceitabilidade de cada estágio de desenvolvimento moral estabelecidos por Kohlberg. Rest (1969) formula a premissa de que os sujeitos devem ter preferência por argumentos de estágios superiores em termos de atitudes morais, ou seja, o índice de preferência para os estágios 5 e 6 deve ser maior que os estágios 1 e 2. Isto quer dizer que deve haver uma maior aceitabilidade quanto aos estágios do nível pós-convencional e uma rejeição dos estágios do nível pré-convencional. A partir do gráfico 8 é possível analisar este critério de validação.

Figura 8 - Atitude frente aos seis estágios de orientação moral de Kohlberg



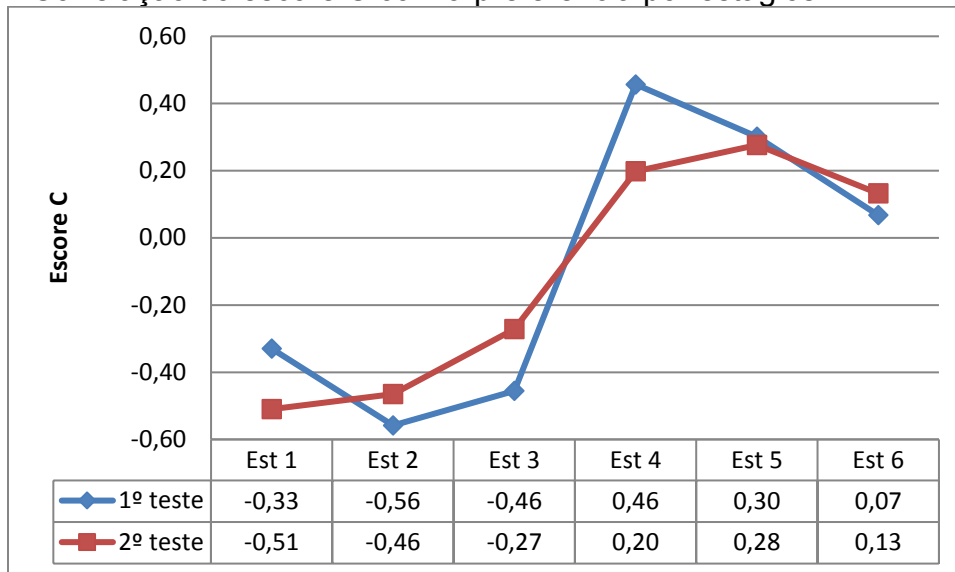
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Pode-se perceber que os argumentos do estágio pré-convencional de Kohlberg foram os mais rejeitados. O estágio 1 – em que a moralidade é voltada para a punição e obediência - foi o mais rejeitado. O estágio 2, voltado à atitudes hedonistas e de satisfação das necessidades do indivíduo, também foi significativamente rejeitado. Em relação ao nível convencional, houve rejeição dos argumentos do estágio 3 e leve aceitação dos argumentos do nível 4.

Por outro lado, os estudantes apresentaram preferência de maior intensidade pelos argumentos do nível pós-convencional. Portanto, é possível afirmar, a partir da figura 8, que o segundo critério de validação do MCT seguiu os padrões esperados na amostra desta pesquisa.

O terceiro critério de validação se refere ao paralelismo afetivo-cognitivo. Este critério demanda que o escore C dos sujeitos que preferem argumentos do estágio pré-convencional seja mais baixo, enquanto o escore dos sujeitos que preferem os argumentos pós-convencionais seja maior (LIND, 2013).

Figura 9 - Correlação do escore C com a preferência por estágios



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A partir do gráfico acima, percebe-se que o escore C está negativamente relacionado com a aceitabilidade dos estágios 1 e 2, e positivamente relacionado com os estágios 5 e 6. Em outras palavras, houve uma correlação positiva entre o escore C e a intensidade da aceitação dos argumentos do estágio pós-convencional, e uma correlação negativa entre o escore C e os estágios do nível pré-convencional. Isto indica que, na medida em que a preferência pelo estágio pré-convencional aumenta, a competência moral diminui. Por outro lado, na medida em que a preferência pelos estágios 5 e 6 aumenta, a competência moral aumenta. Isto indica que a premissa do paralelismo correlacional afetivo-cognitivo foi atendida.

A parte quantitativa deste estudo seguirá com a análise dos dados gerados pelo MCT\_xt, sendo que existem três elementos constituintes sobre o julgamento moral: o aspecto cognitivo, o aspecto afetivo e a opinião sobre os dilemas. O primeiro é expresso pelo valor do escore C, conforme proposto pela teoria do Duplo Aspecto de Lind. O valor do teste será nulo quando o entrevistado não faz absolutamente nenhuma diferença entre os argumentos, senão pelo fato de aceitar todos sem distinção quando correspondem à sua própria opinião e os repudiar sem distinção se vêm de uma posição contrária à sua. O escore C alcança o seu mais alto valor (100) quando a pessoa, durante a valoração dos argumentos, se orienta exclusivamente por sua qualidade argumentativa. O segundo elemento se refere ao aspecto afetivo, que reflete as atitudes do participante em relação a cada um dos seis estágios de raciocínio moral. O aspecto afetivo não é refletido pelo escore C. O terceiro elemento



se refere à opinião do sujeito sobre cada dilema, ou seja, se o sujeito concorda ou discorda da ação tomada pelo protagonista da história, A seguir, estes três elementos serão analisados de modo quantitativo.

#### 4.1.2. Avaliação da Competência do Juízo Moral

Os dados obtidos com a aplicação do MCT\_xt encontram-se expressos na tabela 4, que contém o desempenho por dilemas e a competência do juízo moral (escore C).

Tabela 4 - Comparação entre o 1º e o 2º teste do MCT\_xt (*absolut effect-size*)

Dilemas	1º teste	2º teste	Diferença	Resultado
<i>C score</i>	17,0	17,5	0,5	Evolução baixa
<i>D_Work score</i>	39,4	40,3	0,9	Evolução baixa
<i>D_Doc score</i>	30,3	28,6	-1,7	Regressão baixa
<i>D_judge score</i>	33,6	36,3	2,7	Evolução baixa
<i>D_Work/Doc</i>	21,5	20,1	-1,4	Regressão baixa
<i>D_Work/Judge</i>	21,8	24,9	3,1	Evolução baixa
<i>D_Doc/Judge</i>	19,8	20,8	1,0	Evolução baixa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ao realizar a análise comparativa da competência de juízo moral no primeiro teste e no segundo teste, observou-se um aumento na competência de juízo moral entre os estudantes. Este leve aumento deve-se pela evolução constatada nos dilemas dos operários e do juiz. Analisando estes dois dilemas separadamente, constata-se que houve um ganho de 3,1 pontos. Por outro lado, o desempenho no dilema do médico foi superior no primeiro teste, visto que houve uma redução de 1,6 pontos no índice *C\_Doctor*.

Schillinger e Lind (2003) recomendam a realização de uma análise da diferença no valor absoluto dos escores (*absolute effect-size*), sendo que uma diferença maior que 5 pontos indica que existe uma diferença entre médias significativa. Portanto, pode-se concluir que houve estagnação na dimensão cognitiva da moralidade.

Além da análise *absolute effect-size*, os escores foram submetidos a testes estatísticos, conforme a tabela a seguir.

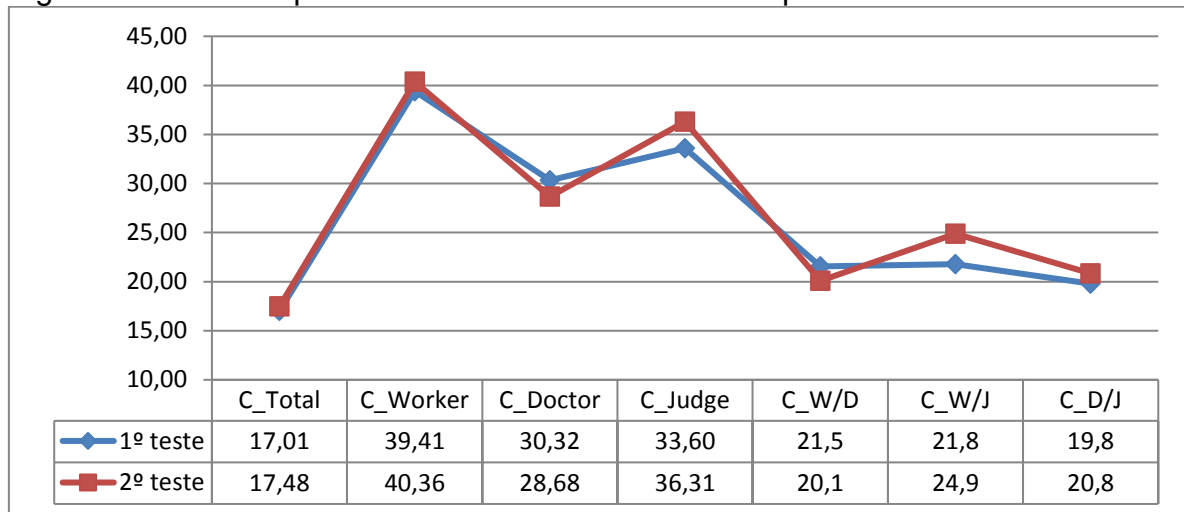
Tabela 5 - Desempenho por dilemas do MCT\_xt e a competência de juízo moral (escore C)

<b>Estágios</b>	<b>Fase</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Sig</b>
<i>C_Total</i>	1º teste	17,00	16,68	0,79
	2º teste	17,50	16,60	
<i>C_Worker</i>	1º teste	39,40	36,99	0,88*
	2º teste	40,40	39,61	
<i>C_Doctor</i>	1º teste	30,30	26,19	0,55
	2º teste	28,70	20,15	
<i>C_Judge</i>	1º teste	33,60	30,72	0,64*
	2º teste	36,30	34,51	
<i>C_Work/Doctor</i>	1º teste	21,50	21,00	0,57
	2º teste	20,10	18,20	
<i>C_Work/Judge</i>	1º teste	21,80	21,20	0,37
	2º teste	24,90	26,20	
<i>C_Doctor/Judge</i>	1º teste	19,80	15,80	0,84
	2º teste	20,80	14,90	
Teste t-Student para amostras pareadas/ *Teste Wilcoxon; p<0,05				

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Percebe-se que as variações ocorridas entre o primeiro e o segundo teste, quando submetidos a testes estatísticos que analisam a diferença entre médias, não evidenciam evolução ou regressão moral, mas uma estagnação. Os testes estatísticos acima corroboram os resultados da análise *absolute effect-size*, visto que ambos indicam uma estagnação da competência moral dos estudantes de Administração Pública.

Figura 10 - C-score por dilema no início e final da disciplina de Ética



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No âmbito desta pesquisa, o índice mais importante a ser analisado é o escore C, que mede a competência moral dos sujeitos. Segundo Cohen (1994), um escore entre 1 e 9 é considerado baixo; entre 10-29, ele é médio; entre 30-49, o escore é alto; e por fim, acima de 50 seria um escore muito alto. Na amostra pesquisada, encontrou-se um escore próximo de 17, que na classificação de Cohen é mediano.

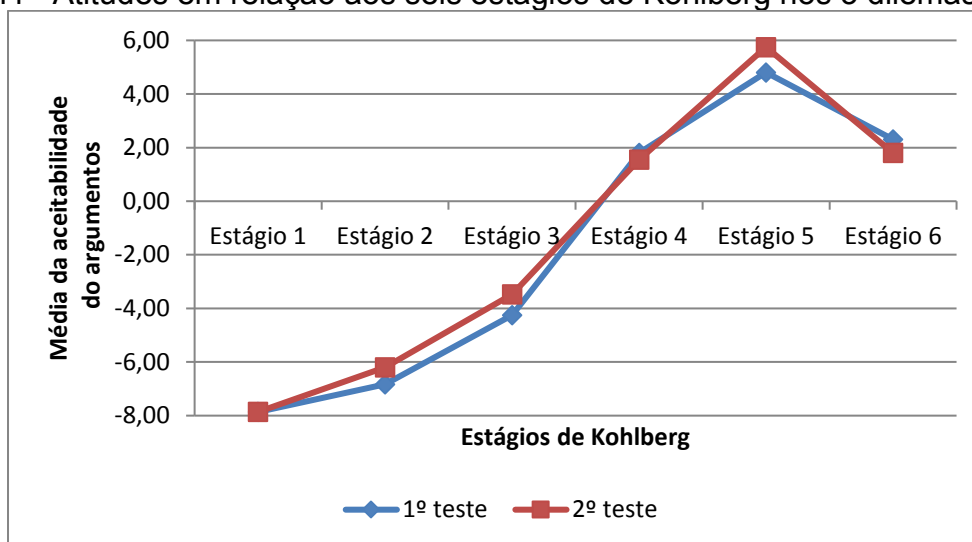
Ao avaliar o desempenho por dilemas, observou-se o fenômeno da “segmentação moral”, com melhor desempenho para o dilema do operário. Lind (2005, p. 6) afirma que “a segmentação do juízo moral mostra que o escore C não reflete apenas a competência moral do indivíduo [...], mas também a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições”. Sobre esta influência no juízo moral, Bataglia (2012) já havia suspeitado, ao utilizar os dilemas de Kohlberg, que os sujeitos tenderam a responder pela lei e ordem, ao passo que em outros dilemas respondiam segundo outros níveis de juízo moral.

#### 4.1.3. Análise do aspecto afetivo

O aspecto afetivo mensurado pelo MCT\_xt reflete as atitudes do participante em relação a cada um dos seis estágios de raciocínio moral. Vale lembrar que esse aspecto não é refletido pelo escore C. Para o cálculo desta variável, somaram-se as seis respostas dos argumentos alocados em cada estágio de raciocínio moral de Kohlberg. Isto é, para cada um dos três dilemas, somou-se a resposta a favor com a resposta contrária no mesmo estágio de Kohlberg (LIND, 2007).

Ao avaliar as atitudes dos alunos em relação aos argumentos dos diferentes estágios de orientação moral propostos por Kohlberg, verificou-se o seguinte: os alunos rejeitaram os argumentos do nível pré-convencional (estágios 1 e 2), em geral com maior intensidade aos argumentos do estágio 2 (Figura 11).

Figura 11 - Atitudes em relação aos seis estágios de Kohlberg nos 3 dilemas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Através da análise visual do gráfico, é possível depreender que a disciplina de ética não modificou substancialmente os aspectos afetivos dos estudantes, pois o gráfico seguiu a mesma tendência no primeiro e no segundo teste. Wynd e Mager (1989) acreditam que as pessoas desenvolvem ao longo da vida, através da influência da família, religião, educação, comunidade e da cultura, sua capacidade de julgamento. Portanto, a universidade teria uma capacidade muito limitada de modificar crenças e valores individuais. A seguir, a variação do aspecto afetivo será analisada a partir de testes estatísticos.

Tabela 6 - Comparação entre o 1º teste e o 2º teste com relação às atitudes frente aos estágios de orientação moral de Kohlberg (Continua)

Estágios	Fase	Média	Erro Padrão	Sig
Estágio 1	1º teste	-8,33	1,00	1,00
	2º teste	-8,33	1,18	
Estágio 2	1º teste	-6,83	1,19	0,71
	2º teste	-6,19	1,27	
Estágio 3	1º teste	-4,25	1,25	0,65
	2º teste	-3,47	1,39	

Tabela 7 - Comparação entre o 1º teste e o 2º teste com relação às atitudes frente aos estágios de orientação moral de Kohlberg (Continua)				
Estágio 4	1º teste	1,81	0,94	0,84
	2º teste	1,56	1,13	
Estágio 5	1º teste	4,81	1,07	0,49
	2º teste	5,75	0,98	
Estágio 6	1º teste	2,31	1,00	0,72
	2º teste	1,81	0,86	
Teste t-Student para amostras pareadas; $p < 0,05$				

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A tabela 6 mostra a diferença entre médias em relação às atitudes frente aos estágios de desenvolvimento moral. A partir destes resultados, pode-se constatar que não houve diferença significativa no aspecto afetivo dos estudantes entre o primeiro e o segundo teste. Dessa forma, a disciplina de ética não foi suficiente para impactar significativamente no aspecto emocional dos estudantes.

Haidt (2001) afirma que o poder de persuasão para alterar o aspecto afetivo sobre questões morais é extremamente limitado. Segundo o *Social Intuitionist Model* proposto pelo autor, que parte da premissa de D. Hume de que a razão é escrava das emoções, o comportamento dos indivíduos é fortemente influenciado por paixões, emoções e a intuição, sendo que tais elementos tendem a ser inflexíveis. Segundo o autor, pode existir a possibilidade de alterar os sentimentos das pessoas, porém, dificilmente através do raciocínio lógico, que não têm a capacidade de fazer aflorar novos afetos. Deste modo, presume-se que a disciplina de Ética em Administração Pública não alterou o aspecto afetivo dos estudantes por envolver experiências que privilegiam o aspecto cognitivo dos alunos.

#### 4.1.4. A opinião (quantitativa) sobre os dilemas morais

A primeira pergunta de cada dilema moral contido MCT\_xt se refere à opinião do pesquisado sobre a ação do protagonista da história. A partir das informações fornecidas pelos alunos sobre os dilemas morais, fez-se a análise dos dados conforme referido no processo metodológico. A tabela a seguir mostra um comparativo da opinião dos estudantes em cada dilema moral.

Tabela 8 - Comparação quanto à opinião dos estudantes para a solução dos dilemas

Dilemas	Teste	Média	Sig
Operário	Pré-teste	-1,11	0,49
	Pós-teste	-0,69	
Médico	Pré-teste	1,42	0,79
	Pós-teste	1,31	
Juiz	Pré-teste	-0,42	0,94
	Pós-teste	-0,44	
Teste Wilcoxon, $p < 0,05$			

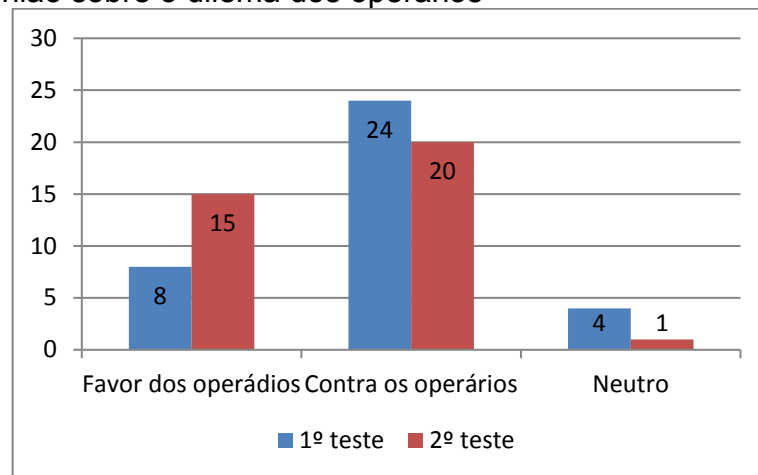
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No dilema dos operários constatou-se uma rejeição de -1,11 (primeiro teste) em relação ao ato de violar uma propriedade privada, sendo que esta rejeição foi reduzida para -0,69 no segundo teste. No dilema do juiz, houve uma rejeição média de -0,42 da atitude do juiz de autorizar a tortura, sendo que esta média reduziu para -0,44 no segundo teste. Já em relação ao dilema do médico, percebe-se uma preferência para uma posição pró-eutanásia, visto que a aceitabilidade da atitude do médico foi de 1,42 no primeiro teste, e 1,31 no segundo teste. Apesar destas alterações nas opiniões sobre os dilemas, não é possível afirmar que houve uma mudança estatisticamente significativa (tabela 16). A seguir, os resultados sobre a opinião dos estudantes em cada dilema moral serão comentados de modo mais aprofundado.

O dilema dos operários começa com o relato de que estão ocorrendo demissões aparentemente infundadas em uma determinada empresa. Alguns operários suspeitam que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados através de um microfone oculto e usando tais informações contra os empregados. A gerência nega tais acusações. O sindicato dos operários afirma que só tomará providências se forem encontradas as provas que confirmem as suspeitas. Então, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e descobrem que, de fato, eles estão sendo monitorados ilegalmente. Exposto o dilema, pergunta-se ao pesquisado se ele discorda ou concorda com o comportamento dos operários.

Ao avaliar as respostas dos alunos quanto à resolução do dilema dos operários, observou-se que houve predomínio da discordância quanto ao comportamento dos operários, qual seja, o de arrombar o escritório e furtar uma gravação que provava a espionagem por parte da chefia foi visto pela maioria como uma atitude incorreta.

Figura 12 - Opinião sobre o dilema dos operários



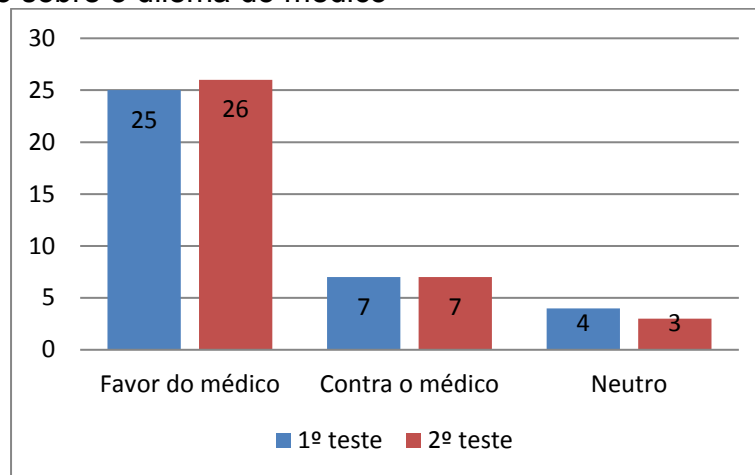
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No primeiro teste, esta discordância foi bastante nítida, visto que 24 dos pesquisados se posicionaram contra a atitude dos operários, enquanto oito foram a favor. Porém, depois da disciplina de ética, pode-se perceber uma mudança nestes resultados, visto que algumas pessoas que eram contrárias a atitudes dos operários, mudaram para uma opinião favorável. Esta variação pode ter sido um efeito da discussão dos dilemas, onde os alunos foram levados a analisar argumentos contrários aos seus.

O segundo dilema do MCT\_xt é o do médico, que conta a história de uma paciente com câncer em estado terminal. Ela sofre dores terríveis, sendo que seu estado é tão grave que uma dose maior de morfina a mataria. Durante um período de melhora temporária, ela pede ao médico uma dose suficiente para matá-la. Ela argumenta que sua dor é insuportável e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu o desejo da paciente. Exposto o dilema, pergunta-se ao pesquisado: “você discorda de ou concorda com o comportamento do médico?”.

Ao avaliar as respostas dos alunos quanto à resolução proposta para o dilema do médico, observou-se que houve predomínio da concordância quanto à atitude do médico em administrar morfina suficiente para matar a paciente.

Figura 13 - Opinião sobre o dilema do médico



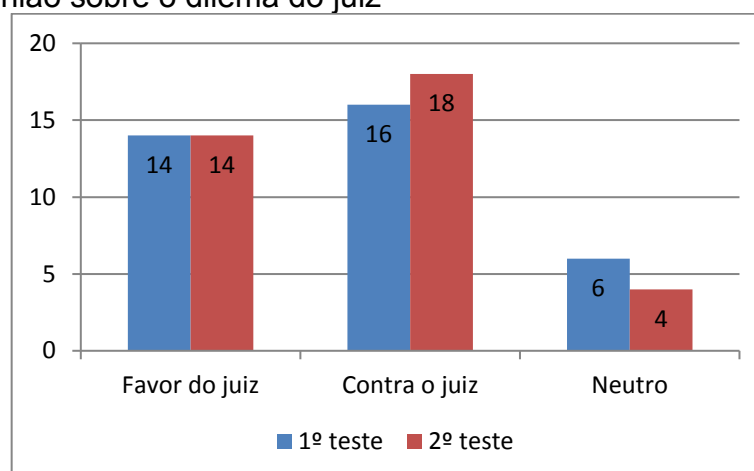
Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Analisando o gráfico 13, percebe-se que, no primeiro teste, 25 dos alunos eram a favor da atitude do médico, enquanto sete eram contrários. Entre o primeiro teste e o segundo teste, não houve mudanças relevantes em relação à opinião sobre o dilema.

O terceiro dilema é o do juiz, que traz o relato de que o serviço secreto de um país encontrou evidências de que um grupo terrorista está planejando um ataque terrorista. O serviço secreto prendeu uma mulher que se sabe ser uma das líderes do grupo terrorista. A polícia acredita que pode prevenir o ataque se conseguisse que ela falasse. Entretanto, ela se recusa totalmente a cooperar. Portanto, eles pedem a permissão ao juiz responsável pela investigação, a permissão para torturá-la e obrigá-la a falar. Nesse país a tortura é proibida por lei. Apesar disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas. Exposto o dilema, pergunta-se ao pesquisado: “Você discorda de ou concorda da atitude do juiz?” Os resultados estão contidos no gráfico a seguir.



Figura 14 - Opinião sobre o dilema do juiz



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Dentre os três dilemas, percebe-se que este foi o que mais dividiu a opinião dos pesquisados. No primeiro teste, 14 pessoas se mostraram favoráveis à autorização da tortura, enquanto 16 foram contrárias a esta decisão. No segundo teste, 14 pessoas se mantiveram a favor da ação do juiz, enquanto o número de pessoas contrárias à tortura aumentou para 18.

De um modo geral, analisando a variação nas respostas após a disciplina de ética, percebe-se que não houve grandes alterações nas respostas dos pesquisados. Constata-se que, majoritariamente, os posicionamentos iniciais foram mantidos no segundo teste.

#### 4.2. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

O presente item responde ao objetivo específico de caracterizar a percepção dos alunos em relação aos dilemas morais e ao ensino de ética em Administração Pública. Buscar-se-á compreender as percepções e experiências individuais acerca do fenômeno a fim de enriquecer a discussão e propor possíveis caminhos de interpretação. A partir desta etapa foi possível contrapor os achados da etapa quantitativa.

É importante destacar dois pontos nesta etapa qualitativa. O primeiro deles se refere às opiniões dos alunos sobre os dilemas morais. A opinião dos alunos foi coletada qualitativamente durante a observação participante, conforme os procedimentos contidos na metodologia. Os argumentos apresentados pelos alunos foram analisados à luz da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, sendo que

cada estágio moral representou uma categoria de análise. Apesar de todas as respostas terem sido categorizadas, apenas as mais importantes delas foram transcritas por sua qualidade específica para a identificação dos respectivos estágios nos resultados da pesquisa.

O segundo ponto que merece ser destacado na etapa qualitativa se refere à discussão com um grupo de alunos a respeito da disciplina de Ética, cujo objetivo era captar a percepção dos estudantes quando a experiência de participar da disciplina referida. Os alunos foram entrevistados seguindo o método de grupo focal. Através desta entrevista, foi possível responder as seguintes perguntas: o que os alunos acharam da disciplina de ética? Ela pode influenciar o desenvolvimento moral? Qual deve ser o papel do professor na disciplina? Qual a melhor metodologia de ensino? É viável introduzir a discussão de dilemas na disciplina? Depois da disciplina, ficou mais fácil resolver os dilemas?

A seguir, será descrito a análise das respostas em termos de conteúdos, justificativas e perspectivas sócio-morais segundo os critérios de Kohlberg.

#### **4.2.1. Dilema dos operários**

O primeiro dilema envolve a avaliação de um roubo bem intencionado. Apesar de o roubo ter sido motivado por uma finalidade altruísta, neste dilema, a crença nas normas e nas leis parece ter sido relevante para a opinião de muitos estudantes; uma justificativa típica do estágio convencional. Esta linha argumentativa se mostra evidente quando um afirma que “o dilema (dos operários) envolve um princípio do direito, e eles não têm o direito de violar a lei. Além disto, não seria correto abrir uma ação (contra a empresa) a partir de uma prova ilícita”. Seguindo este raciocínio, outro aluno complementa dizendo que “os operários deveriam abrir um processo na justiça só com a suspeita, mesmo que ela não seja uma prova concreta. Desse modo, seria possível descobrir algo dentro da lei. Seria algo mais lento e oneroso, mas dentro da lei”.

A preocupação com o sistema legal está presente na fala de outro aluno, que questiona a ação dos operários. Segundo ele,

[...] neste caso específico, a consequência da ação foi boa, pois os padrões realmente tinham implantado uma escuta telefônica ilegal. Mas poderia não ter escuta alguma, e aí a ação teria sido mal sucedida. Então, se abríamos

uma premissa de que é possível violar regras em certas situações, a gente vai ter um caos.

Fica subentendido nos argumentos acima que a ação correta enseja seguir o que está expresso na legislação, visto que parece existir uma equidade entre a ação moral e o que consta na lei. Argumentos deste tipo são característicos do estágio 4 de Kohlberg, que parte do princípio de que uma ação é correta quando vai ao encontro do cumprimento das obrigações legais. Neste nível, procura-se manter a integridades das instituições, pois se algumas pessoas se acharem no direito de violar certos direitos, o sistema legal pode sofrer um colapso (BIAGGIO, 2002).

A partir da fala a seguir, constata-se que mais uma vez a atitude dos operários foi rejeitada; porém, desta vez, é possível notar que a justificativa pode ser enquadrada em um nível mais alto da TDM de Kohlberg.

Eu me senti tentado a achar que a ação foi boa. Do ponto de vista do consequencialismo, faz sentido. Mas eu me identifiquei com a teoria de Kant. Apesar da conduta (dos operários) ter sido bem sucedida, achar um meio ilegal para resolver um problema não é o melhor caminho. Porque a partir do momento que você viola uma regra, você está abrindo um precedente e não terá o direito de reclamar posteriormente. Um erro não deve ser uma justificativa para cometer outro erro. Utilizar uma conduta ilegal para corrigir outro erro é errado.

Constata-se aqui uma negação da regra “olho por olho, dente por dente”. Pode-se traçar um paralelo com o Imperativo Categórico kantiano, que parte do princípio de que a ação justa é passível de generalização ou universalização. Na lógica de Kant, a consequência de uma ação não é um critério digno de avaliação, mas sim a ação em si.

Percebe-se que as justificativas apresentadas acima convergem para uma rejeição da atitude dos operários, posição na qual a maioria dos alunos endossou. Porém, é possível destacar argumentos que serviram de contraponto. Um dos alunos afirma

[...] que os operários estão infringindo, principalmente, uma lei. E a lei é uma construção social, que geralmente protege quem os formula. Normalmente, quem os formula é quem tem o poder. Nesse caso, a lei está claramente favorecendo os empregadores. Os operários sabiam o que tinham acontecido, de fato, naquele caso. Eu não gosto de flertar com o consequencialismo. Mas, para provar a inocência, invadir o patrimônio era a única ação possível para desvendar a escuta. Eu não gosto disto deste tipo de ação, pois é contra a lei, e isto me fez pensar muito sobre o assunto. Contudo, eu seria a favor da causa dos operários nesse caso.

Pode-se perceber que este argumento pode ser considerado como pós-convencional, pois sua ideia é que a lei não é a mesma coisa que a moral, visto que as legislações, em alguns casos, podem ser imparciais e injustas. No nível pós-convencional, as pessoas geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação tem por base a formulação e aceitação dos princípios morais que fundamentam essas regras. Esses princípios às vezes colidem com as regras da sociedade, e, quando isso acontece, o sujeito, que raciocina segundo o pensamento pós-convencionais, tende a julgar de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção (BIAGGIO, 2002).

Em seguida, outro aluno defende a atitude dos operários ao argumentar que “a ação dos trabalhadores foi boa, pois acabou tendo um resultado positivo no final das contas. Eles conseguiram o que desejavam, que era provar a existência de uma escuta. Portanto, a ação foi boa”. Constata-se que esta justificativa, favorável à ação dos operários, encontra-se em um nível de desenvolvimento moral inferior aos demais. Nota-se uma estrita preocupação com consequência da ação; pensamento típico do nível pré-convencional.

O nível pré-convencional é atributo da maioria das crianças, que julgam o certo e o errado, basicamente, pelas consequências das ações. A justificativa anterior pode ser considerada como do nível 1 (orientação para a punição e obediência). Neste nível, ação apropriada é a que gera resultados positivos, já a incorreta traz consequências ruins para o agente. Segundo esta perspectiva, no dilema de Heinz, pode-se dizer que roubar o remédio é correto se ele tiver certeza de que não será pego (BIAGGIO, 2002). Este tipo de argumento merece uma atenção especial, pois as razões para agir estão centradas em um ponto de vista egocêntrico, onde o interesse dos outros não é considerado.

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se traçar um paralelo entre as justificativas oferecidas pelos alunos no dilema dos operários e a teoria de desenvolvimento moral. Constata-se que a maioria dos alunos se posicionou contrariamente a atitude dos operários, principalmente pelo fato dos protagonistas da história estarem infringido uma lei. Portanto, em uma análise qualitativa, argumentos convencionais predominaram neste dilema.

É importante também ressaltar que alguns alunos defenderam a atitude dos operários do ponto de vista pré-convencional, onde ficou evidente a preocupação com a satisfação dos desejos dos operários e com a consequência da ação. Em

contrapartida, o pensamento pós-convencional veio à tona durante o debate, embora ele não tenha predominado no modo de pensar dos alunos. Dentro deste último modo de pensar, esta pesquisa deu destaque a duas falas dos alunos: uma que suscitou a teoria kantiana, e outra, o utilitarismo. Nota-se que, nesse sentido, a disciplina de ética ajudou-os a construir um argumento.

A seguir, o dilema do médico será analisado.

#### 4.2.2. Dilema do médico

O segundo dilema do MCT\_xt envolve a eutanásia, situação em que uma paciente pede para que o médico realize um procedimento que abrevie seu sofrimento. O dilema envolve a transgressão de uma norma para atender o desejo do paciente.

Para defender a posição favorável à atitude do médico, alguns alunos levantaram uma justificativa hedonista para acabar com o sofrimento da paciente terminal, conforme o trecho a seguir:

[...] gente, pelo amor de deus! A vontade da paciente é de morrer. E se ela quer morrer, deixe ela morrer em paz. Por que não fazer isto? Claro que, segundo a lei, a atitude do médico foi errada, sendo que ele poderia perder o CRM. Mas, neste caso, é uma coisa que não cabe à outra pessoa escolher o futuro. Eu não posso negar o desejo da mulher. Ela tinha um motivo, ela estava muito doente e com dor, um estado irreversível.

Este raciocínio é seguido por outro aluno.

Eu tive um caso similar e consegui entender um pouco melhor esta situação. Meu primo estava passando por uma doença terminal. Ele tentou viver no início, mas depois, ele entrou em coma. Então, ele não tinha como expressar seus sentimentos sobre a vontade de viver. E nós não tínhamos coragem de desligar os aparelhos. Mas eu acho que se ele tivesse consciente, e pedisse, a família iria concordar. Acho que ele deveria poder descansar, porque a forma como ele estava era desumano. Eu sou a favor da eutanásia nesse caso, principalmente depois do que eu passei.

Estas justificativas parecem se enquadrar no estágio 2 da TDM, voltado ao hedonismo instrumental. Neste estágio, segundo explicita Lourenço (1998), a pessoa julga uma ação como correta se ela permite satisfazer seus interesses, necessidades

e desejos, ou seja, adotando uma perspectiva individualista. Uma justificativa deste tipo enseja optar pela eutanásia para satisfazer o desejo do paciente.

A posição favorável à eutanásia também foi defendida a partir de um ponto de vista mais elevado na TDM, que não implica em simplesmente atender os desejos do paciente, mas de preservar direitos individuais. Isto fica clara na seguinte fala de um aluno:

[...] eu sou a favor a atitude do médico porque ele atendeu ao pedido da mulher. Em minha opinião, o princípio de que cada um tem o domínio sobre o próprio corpo é válido. A partir do momento que ela não quer mais viver, penso que ela tem este direito. Apesar de ser contra a lei, acredito que, moralmente, não há nada de errado nisto. Por outro lado, se fosse outra pessoa decidindo por ela, eu não concordaria. Não temos o direito de decidir por outra pessoa se ela deve viver ou não.

Este argumento se aproxima do estágio 5, que prioriza a liberdade e o direito de escolha dos indivíduos. Este tipo de raciocínio vai ao encontro do utilitarismo de Mill, conforme seu tratado sobre a liberdade. Segundo o autor,

[...] a única parte da conduta por que alguém responde perante a sociedade é a que concerne aos outros. Na parte que diz respeito unicamente a ele próprio, a sua independência é, de direito, absoluta. Sobre si mesmo, sobre o seu próprio corpo e espírito, o indivíduo é soberano (MILL, 1991, p. 53)

Argumentos favoráveis à atitude do médico foram consenso entre alunos, visto que a maioria deles se mostrou favoráveis à eutanásia naquele caso. Poucos foram os que se mostraram contrários à opinião defendida acima, sendo que, na discussão de dilemas, esta minoria não expressou os argumentos que embasaram sua posição.

Conforme os dados comentados na parte quantitativa deste estudo, o dilema do médico apresentou o menor escore C da amostra, o que indica o fenômeno da segmentação moral. No estudo realizado por Lind (2011) com estudantes do México e da Alemanha, foi observado que no dilema dos trabalhadores o *C-score* dos dois grupos se equivalia, ao passo que no dilema da eutanásia, o grupo do México apresentou *C-score* próximo à zero. No Brasil, estudos posteriores confirmam o fenômeno da segmentação (FEITOSA, 2013; MORAES, 2016).

Lind (2011) faz referência à orientação religiosa como um possível fator que contribua para a segmentação. Em virtude da indisponibilidade do corpo por parte do próprio sujeito, os pressupostos religiosos favorecem a suspensão do raciocínio

autônomo em dilemas envolvendo a questão da vida, moralizando, desse modo, a eutanásia.

Apesar dos resultados desta pesquisa indicar o fenômeno da segmentação moral, com menor escore para o dilema da eutanásia, não foi possível identificar, durante a discussão de dilemas morais, uma influência significativa da religião no julgamento moral dos alunos. Caso isto ocorresse, seria natural que houvesse uma maior rejeição da atitude do médico, visto que as religiões tendem a condenar a prática da eutanásia. Porém, este não foi o caso da amostra analisada por esta pesquisa, pois a maioria dos alunos se posicionou a partir de uma perspectiva pró-escolha<sup>16</sup>, e não pró-vida. Este achado contradiz as explicações oferecidas por Lind (2011). Constata-se que a segmentação moral ainda é pouco esclarecida na realidade brasileira, indicando que pesquisas futuras podem ser realizadas para aprofundar este fenômeno.

Apesar de a maioria dos alunos se manifestarem a favor da ação do médico, uma aluna discordante desta atitude aponta o fato de tal atitude ser contra a legislação e o código de ética de medicina. Segundo ela, “eu sou contrária à eutanásia. Mas se ela fosse legal, a minha opinião seria diferente. Ou seja, se a eutanásia fosse permitida, eu até mudaria de opinião”. Nesta passagem fica evidente o típico pensamento convencional do estágio 4, que parte do princípio de que a ação é correta quando está de acordo com a legislação. É um pensamento essencialmente heterônomo, pois o indivíduo busca resposta em uma fonte externa.

Para contrariar a atitude do médico, um dos alunos trouxe um argumento típico do estágio 1. O estudante se mostrou preocupado com as consequências desta ação. Segundo ele, “se o médico desligar os aparelhos e for descoberto, ele pode perder o CRM. A família (do paciente) pode ir contra o médico. Podem dizer: você matou a minha mãe, não era para ter matado ela”. Percebe-se, aqui, uma preocupação em evitar romper com as normas estabelecidas por medo ou por castigo. Tal argumento é o mais elementar da TDM de Kohlberg, dada sua fragilidade moral. Se o indivíduo tiver garantia de que não será punido por autoridades, ele tenderá a transgredir uma norma. Por outro lado, se ele tiver grandes chances de ser punido, ele tenderá a seguir

---

<sup>16</sup> A dicotomia entre pró-vida e pró-escolha é uma controvérsia contemporânea a respeito do aborto (e da eutanásia), que tem revelado diferenças inconciliáveis na percepção americana sobre a vida e a liberdade. A relação da grávida com o feto, o impacto do aborto na sociedade, quando um feto se torna legalmente protegido e se a mulher possui liberdade de escolha a respeito do feto são questões envolvidas no debate (VANDERFORD, 1989).

a lei. Este argumento é pernicioso por estar baseado no poder de coerção das autoridades, e não na autonomia do indivíduo. Isto quer dizer que quando a certeza da impunidade for superior ao medo de ser coagido, o indivíduo fará o que lhe for mais conveniente.

É importante destacar um aspecto levantado durante a discussão, em que um estudante comenta:

[...] eu penso primeiramente se ele (o dilema) acontecesse comigo. No caso, do médico, me perguntaria se eu tivesse que aplicar uma dose mortal de morfina ou desligar um aparelho que estivesse mantendo alguém vivo. Certamente eu iria querer que o médico desligasse tal aparelho. Mas eu não sei se teria coragem de fazer isso. Mas como se trata é o julgamento, entra somente a questão de julgar o médico. Eu aceitaria, digamos assim, a atitude do médico. Mas talvez eu não conseguisse fazer o que ele fez.

Esta fala demonstra a dificuldade do pesquisado em agir de acordo com o seu juízo moral; o aluno levanta uma possível incoerência entre as intenções morais e o comportamento moral, entre as ideias e a ação moral. Este fenômeno é, na essencial, a competência moral, que nas palavras de Lind (2000, p. 404) é “a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral”.

Porém, não há como garantir que as intenções e o comportamento moral sejam coerentes na vida real, visto que sempre haverá um risco de desalinhamento entre o discurso e a prática do pesquisado. Para garantir que o sujeito aja de acordo com seu juízo moral, seria preciso medir suas intenções, objetivos e até o próprio caráter do indivíduo, que não estão implícitos no MCT<sub>xt</sub>. Isto só poderia ser feito através de um experimento que avaliasse as reais atitudes do sujeito, empreendimento que não seria viável para os fins deste estudo.

Cabe aqui destacar a crítica de Colesante e Biggs (2003) e Villegas de Posada (2005). Os autores destacam que não está claro como o escore C, medido pelo MCT, se relaciona com o conceito de competência moral proposto por Kohlberg, e pelo próprio Lind. O escore C parece estar mais relacionado com a ideia de consistência moral do que a competência moral proposta por Kohlberg.

Vale destacar outra limitação do MCT<sub>xt</sub>, expressa na seguinte fala de um aluno:

[...] o contexto do teste não é o suficiente para tomar uma decisão concreta. Nele, eu estou levando em consideração só uma pequena parte da história do dilema. Eu, pessoalmente, acho muito difícil responder um questionário



como este. Eu tive que pensar muito em cada questão, e sempre respondi sem ter certeza do que eu efetivamente faria.

Na visão do aluno, a apresentação dos dilemas tratados no teste é limitante, pois partem de casos amplos e genéricos. Isto pode gerar dificuldades para fazer com que o pesquisado realize uma imersão na realidade do dilema moral, principalmente pelo fato de o participante ter de fazê-lo a partir de uma leitura de texto. Como sugestão de pesquisa futura, recomenda-se que seja elaborada uma versão do MCT\_xt mais dinâmica e interativa, sendo que a técnica de gamificação<sup>17</sup> poderia ser empregada no teste, visto que a aplicação de elementos de jogos e técnicas de *design* de jogos digitais para problemas reais pode contribuir para aumentar o engajamento do respondente.

Ao longo da discussão sobre o dilema do médico, foram introduzidas variações no dilema moral. Os alunos foram convidados a imaginar qual seriam suas atitudes se o paciente fosse algum familiar, ou, se ao invés de injetar uma dose extra de morfina, o sujeito tivesse que participar ativa e fisicamente na prática da eutanásia. Ou ainda, imaginar uma situação onde o próprio paciente seja capaz de injetar uma dose letal de morfina em si mesmo, chamado suicídio assistido. Do ponto de vista do consequencialismo, todas estas variações tratam do mesmo assunto: de por fim a vida de alguém em sofrimento.

Os alunos demonstraram que, dependendo do caso, eles mudariam de opinião, apesar de se tratar de um dilema envolvendo a dignidade da vida humana e o direito de liberdade individual. Isto ocorre porque as pessoas não levam em consideração apenas a consequência da ação, mas a ação em si. O dilema do médico, que trata da eutanásia, também trouxe à tona uma série de outros assuntos relacionados ao valor da vida, como a pena de morte, o suicídio e o aborto.

Em relação a estes dilemas, uma aluna afirma que:

[...] como fazemos Administração Pública, estes temas são fundamentais para o profissional da área, pois são questões bem atuais. Infelizmente, demorou até a sétima fase para começarmos a discutir assuntos que deveríamos discutir muito antes. Por este motivo, acredito que seria fundamental desenvolver a competência moral em nós (futuros

---

<sup>17</sup> A gamificação vem ganhando visibilidade por sua capacidade de criar experiências significativas quando aplicada em contextos da vida cotidiana. Recentemente, a sua aplicação vem sendo observada na educação, o que justifica a sua pesquisa aprofundada, a fim de descobrir os melhores caminhos para a sua utilização (FARDO, 2013).

administradores). Talvez fosse interessante ter este tipo de discussão nas primeiras fases do curso.

Neste contexto, vale ressaltar a crítica de Lasch (1995), que lamenta a retirada de pautas políticas e religiosas do currículo das escolas públicas americanas, sob a alegação de que eles são assuntos controversos. Percebe-se que, na fala da aluna acima, a inclusão de temas polêmicos na sala de aula pode ser interessante para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos. Apesar da riqueza do debate envolvendo os diversos dilemas sobre o valor da vida, apenas o dilema da eutanásia fez parte do escopo deste estudo.

Em relação ao dilema do médico, constatou-se qualitativamente que, para defender a posição favorável à atitude do médico, alguns alunos levantaram uma justificativa hedonista instrumental para acabar com o sofrimento da paciente terminal, um argumento tipicamente pré-convencional.

Nesse nível, as pessoas ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas. Do ponto de vista das relações entre o *self* e as regras da sociedade, no nível pré-convencional as regras são externas ao *self* (BIAGGIO, 2002). Vale ressaltar que o desempenho dos estudantes no dilema do médico, quanto ao aspecto cognitivo, foi o mais baixo dos três dilemas, sendo que este tipo de raciocínio pode ter contribuído para tal resultado. Porém, a atitude do médico foi sustentada a partir de uma teoria aprendida em sala de aula: o utilitarismo de Mill. Este argumento se aproxima do estágio 5, que prioriza a liberdade e o direito de escolha dos indivíduos. Esta linha de raciocínio se mostra, filosoficamente, superior ao hedonista instrumental, segundo a TDM de Kohlberg.

#### **4.2.3. Dilema do juiz**

O terceiro dilema envolve o caso de um juiz que fornece uma permissão para torturar uma mulher suspeita de participar de um grupo terrorista. Apesar de a tortura ser contra a lei no caso em questão, o juiz libera a tortura a fim de prevenir um ataque e salvar a vida de várias pessoas.

A discussão deste dilema começou com o argumento de um aluno contrário a atitude do juiz. Ele afirma não ser correto torturar uma pessoa naquela situação, visto

que não existe garantia de que a tortura iria funcionar. Outro estudante complementa dizendo que

[...] apesar da tortura física, pode ser que o terrorista esteja preparado para lidar com esta situação e que ele esteja disposto a morrer pelo seu grupo. Neste caso, o juiz está se arriscando, pois pode ser que ele não obtenha os resultados esperados.

Esta justificativa pode se enquadrar no estágio pré-convencional, onde o indivíduo julga o certo e o errado a partir de interesses próprios, o que inclui o medo da punição. As questões morais são colocadas considerando-se somente o interesse das pessoas implicadas, neste caso, o juiz (BIAGGIO, 2002). Ao dizer que o juiz está se arriscando ao tomar esta decisão, percebe-se uma preocupação com as consequências imediatas da atitude, sendo o medo da punição um fator determinando para a tomada de decisão. Ainda segundo Biaggio, no estágio 1, o indivíduo obedece às normas sociais de um modo essencialmente heterônomo.

Em seguida, um estudante levanta uma opinião que vai ao encontro da anterior, porém, a partir de um ponto de vista mais elevado na TDM. Segundo ele, “a dignidade da vida humana é um valor absoluto e inegável. A regra aja de tal maneira que a sua ação se torne uma regra geral deveria prevalecer neste caso. Mesmo que seja para salvar apenas uma pessoa. Não importa”. Nesta fala, percebe-se que o Imperativo Categórico kantiano foi aplicado para resolver o dilema. Percebe-se aqui, uma justificativa pós-convencional para a resolução do problema, sendo que as aulas da disciplina de Ética serviram como uma base argumentativa.

O argumento kantiano apontado acima indica uma das principais falhas nas filosofias morais consequencialistas, que reside no fato de atribuir valor na consequência da ação, e não na ação em si. Na lógica utilitarista, a mentira, o roubo e a tortura, que *a priori* são ações ruins, poderiam ser vistas como corretas. Vale ainda destacar que o utilitarismo, muitas vezes, se mostra falho devido à dificuldade de prever as consequências de uma decisão.

No dilema dos operários, fica evidente que não é possível prever com clareza as consequências da ação, pois os empregados decidiram invadir a empresa para provar que a empresa havia implantado um gravador oculto. Porém, eles não tinham garantias de que realmente estavam sendo monitorados.

No caso do atentado terrorista, o mesmo questionamento procede, visto que não existia prova concreta de que a suspeita realmente estava envolvida no caso,

além de não haver garantias de que ela falaria algo respeito ou que realmente iria ocorrer um atentado terrorista. Outros questionamentos concernindo o utilitarismo também são pertinentes: o que é a felicidade do maior número? O que é a felicidade? Quando a maioria pode se beneficiar, uma minoria pode sofrer, como no caso da tortura. Logo, como ficam os direitos da minoria? Após a realização desses questionamentos, a discussão seguiu com uma pequena alteração no dilema: “e se existisse uma prova concreta de que a mulher estivesse envolvida no ataque terrorista, vocês continuariam contra a proibição?”.

A partir deste momento, percebeu-se que muitas pessoas passariam a autorizar a tortura naquele caso. Isto quer dizer que, se o resultado for garantido, muitas pessoas autorizariam a tortura. Isto poderia caracterizar um pensamento típico de nível pré-convencional, onde o certo e o errado, basicamente, dependem das consequências das ações.

Argumentos do nível convencional também foram levantados durante a discussão, principalmente pelo fato do juiz estar violando uma lei que proíbe a tortura. Segundo uma aluna “o juiz está saindo da regra dele. Com isto, ele está abrindo precedente para outros fazerem o mesmo. Eu sou contra a tortura. E torturar infringindo uma lei é pior ainda”.

Em seguida, uma aluna afirma o seguinte:

[...] o juiz está abrindo um precedente para a tortura. Então, nos próximos conflitos, quando as autoridades tiverem de decidir se vale ou não torturar, eles levarão em consideração esta decisão. Mas quem pode dizer o que é certo ou errado? O que serve como justificativa para praticar a tortura? Como proceder? Qual o critério? Pode uma decisão ser avaliada por uma decisão particular de um juiz?

No argumento exposto acima, percebe-se um questionamento da atitude do juiz, que poderia estar tomando uma atitude sem levar em conta um princípio universal de justiça.

Na sequência, um dos estudantes intervém e argumenta que provavelmente morrerão 200 pessoas no atentado, e que não seria lógico preservar o direito de uma pessoa que faz parte de um grupo terrorista. Este argumento pode ser enquadrado no estágio 2 da TDM. Nele, a igualdade e reciprocidade emergem como “olho por olho, e dente por dente” (BIAGGIO, 2002). Neste caso, a terrorista em potencial não deveria

ter direitos preservados, visto que ela merece um tratamento desigual devido ao seu histórico.

Posteriormente, um aluno afirma que “é errado ver uma vida como um meio. Neste caso, estaríamos utilizando a vida de uma pessoa para salvar outras. Porque que a vida dela vai valer menos do que a vida das outras pessoas?”. Percebe-se aqui, mais uma vez, um argumento pós-convencional tipicamente kantiano. Aqui está a segunda formulação do Imperativo Categórico, onde Kant enfatiza que as pessoas jamais devem ser tratadas somente como um meio. Nas palavras de Kant (1978/2004, p. 135) “aja de tal maneira a usar a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca como meio”.

Porém, na discussão de dilemas, o formalismo kantiano é questionado, visto que para Kant, as regras morais são absolutas e merecem ser respeitadas de forma incondicional, sem exceções, em todas as situações do nosso cotidiano (BONJOUR; BAKER, 2010). Quando o imperativo categórico é levado ao extremo, ele tende a ser um modelo abstrato em demasia. Na discussão, a seguinte questão foi colocada: “e se o número de pessoas envolvidas no atentado fosse 1000 ao invés de 200? E esse fosse um estádio de futebol com milhares de pessoas?”.

Percebeu-se, a partir destes questionamentos, que da mesma forma que o utilitarismo possui falhas, a deontologia também não é capaz de dar conta de qualquer dilema moral. Percebeu-se, ao longo do dilema, que não houve uma teoria que se sobressaiu à outra de maneira significativa.

Após estes comentários, o debate seguiu com a seguinte fala de uma aluna:

[...] um trauma psicológico pode demorar mais para sarar do que o físico. Se eu fosse do serviço secreto e soubesse que muitas pessoas iriam morrer, eu faria de tudo o possível para evitar que um atentado ocorresse. Tentaria todas as alternativas que não violassem os direitos individuais. Mas se estas todas as alternativas não forem suficientes, e se de fato aquela mulher for a suspeita, em última instância, eu agiria como o juiz agiu, levando em consideração o bem estar da maioria. Apesar disto ser contra a lei.

Esta ação vai ao encontro do princípio da utilidade, cuja tendência é aumentar a felicidade da comunidade ou evitar que ela seja diminuída. Esta ideia pode ter sido embasada na disciplina de Ética, que tratou do utilitarismo de Bentham e Mill. O fato de autorizar a tortura, neste caso, em prol da felicidade da maioria, se enquadra no princípio da utilidade de Bentham, que pregava que a ação correta é aquela que aumenta a felicidade da maioria (BONJOUR; BAKER, 2010).

Dentro os três dilemas, o do juiz foi o que mais dividiu a opinião dos alunos, que ficaram praticamente divididas ao meio. Desde modo, foram constatados argumentos diversificados durante o debate, que oscilaram entre os três níveis da TDM de Kohlberg. Neste dilema, foi possível, mais uma vez, perceber que a disciplina de ética contribuiu para o desenvolvimento de argumentos filosóficos por parte de alguns alunos, que se apoiaram na teoria deontológica e utilitarista para realizar um julgamento moral.

Esgotado os argumentos colocados pelos alunos, a discussão de dilemas deu-se por encerrada. Ao fim do debate, deixou-se claro que não estavam em jogo as pessoas que estavam discutindo os dilemas, mas os argumentos colocados em análise.

Além da coleta de dados realizada durante a discussão de dilemas, este estudo realizou uma entrevista com alunos, segundo o método *focus group*, que será explorado a seguir.

#### **4.2.4. A percepção dos alunos sobre a disciplina de ética**

O objetivo desta etapa da pesquisa foi captar a percepção dos alunos com relação ao conteúdo disciplina de ética, sua metodologia, bem como a percepção sobre a discussão de dilemas realizada em sala da aula. Decidiu-se por analisar as ideias a partir de uma perspectiva mais ampla, captando os pontos mais relevantes para a pesquisa. Desse modo, não se julgou necessário realizar menção a quem proferiu cada fala, visto que não houve a necessidade de analisar a linha de raciocínio de cada indivíduo em específico.

Nas disciplinas de Ética em Administração, tradicionalmente, três grandes filosofias morais têm servido de base de ensino: o consequencialismo, a deontologia e a ética das virtudes (AACSB, 2004). Na observação participante realizada neste estudo, percebeu-se que estes foram temas básicos das aulas. Estas teorias visam, na essência, avaliar uma conduta, isto é, oferecer uma reflexão sobre como devemos agir.

Durante a entrevista, os alunos foram questionados se as filosofias morais facilitaram a resolução dos dilemas morais. Os estudantes responderam esta pergunta ao comparar a percepção sobre os dilemas morais entre primeiro e o

segundo teste, levando em consideração a disciplina de Ética, que ocorreu neste intervalo.

Segundo a opinião de um estudante,

[...] não ficou mais fácil responder os dilemas, mas a minha capacidade reflexiva melhorou. Talvez antes era até mais fácil responder, porque eu não sabia as teorias filosóficas, não sabia as falhas do meu modo de pensar. Eu apenas escolhia conforme crenças pessoais. Mas agora eu consigo ver que existem várias teorias por trás das respostas dos dilemas. Agora quando eu começo a pensar, talvez fique até mais difícil dar valor a um argumento, que sabemos ter falhas.

Outro colega complementa que

[...] depois da disciplina, minhas respostas (sobre os dilemas) ficaram mais fundamentadas. Minha capacidade de argumentar melhorou. Na primeira vez que me deparei com os dilemas, eu apenas concordei ou discordi (da atitude do protagonista), sem ter muita noção da minha posição. Quando estudamos o consequencialismo, o utilitarismo, a ética das virtudes e a teoria da justiça, a gente consegue enquadrar nosso pensamento em determinadas linhas, e com isto, acredito que a opinião fica melhor fundamentada. Mas isto não facilita responder um dilema. Eles continuam sendo difíceis de ser respondidos.

A constatação de que o estudo das filosofias morais não facilita a resolução dos dilemas morais parece ter sido consensual entre os alunos. Porém, isto não necessariamente deprecia o valor das filosofias morais. Pelo contrário, a filosofia tende a aumentar a capacidade reflexiva das pessoas para resolver problemas complexos. Portanto, as teorias morais tem um efeito ambivalente nos alunos: aumentam o repertório teórico a respeito de problemas éticos, mas não necessariamente facilitam a resolução.

Uma filosofia moral busca responder como devemos agir em determinados momentos. Em um dilema, que envolve dois ou mais cursos de ação moralmente corretos, as teorias morais podem servir como embasamento teórico para tomar uma decisão. Um indivíduo com maior capacidade de abstração tende a ter mais alternativas de ação ao seu dispor, diferentemente do sujeito que tem conhecimento de apenas uma regra moral para responder um dilema. Por exemplo, a pessoa que interpreta a religião de modo literal, ou um legalista que segue rigorosamente a letra da lei não encontrará dificuldades para responder um dilema moral, visto que possui

em seu repertório apenas uma linha de raciocínio. Isto implica em uma moral heterônoma.

Quando se tem apenas uma alternativa para resolver um dilema, mais fácil será respondê-lo. Por outro lado, quando se tem uma diversidade de alternativas para resolver uma situação, mais complexa será a análise, pois isto implicará em avaliar diversas perspectivas e possibilidades de ação. Sugere-se que, por este motivo, a disciplina de Ética não tenha facilitado a resolução dos dilemas, pois o caminho da autonomia é mais árduo de ser seguido.

A autonomia moral é uma competência cognitiva que requer uma instrução mais sofisticada do que a do senso comum. Contudo, isto não significa que cada sujeito deve inventar seu próprio valor moral a partir do zero. Se fosse necessário inventar valores morais completamente novos não seria possível lidar com a complexidade do mundo moderno. Além disto, as pessoas que vão contra as normas sociais não são autônomas, mas imorais (LIND, 2000).

Seguindo adiante na análise, vale destacar a seguinte fala: “com um embasamento teórico da sala de aula, eu tive a convicção de que o meu pensamento não está muito fora da realidade”. Um colega complementa esta ideia dizendo que:

[...] na primeira vez que me deparei com os dilemas, quando dei meu posicionamento, eu estava inseguro. Eu me posicionei, mas não tinha noção de que isto tem uma base teórica por trás. Eu achei que era apenas algo de minha cabeça. Mas não, existe uma base. Agora percebi que não é só nós que pensamos deste modo, pois autores podem nos ajudar a argumentar e decidir questões difíceis.

Antes da disciplina, os alunos demonstraram dificuldades para realizar um debate sobre questões que envolvem dilemas devido à falta de repertório teórico sobre o assunto. Porém, após a disciplina de ética, percebeu-se que, ao longo da discussão de dilemas, alguns alunos utilizaram as filosofias morais aprendidas em sala de aula para responder os dilemas morais.

Uma pessoa pode perfeitamente decidir comer uma fruta mais doce em detrimento de outra mais ácida, dando a justificativa de que simplesmente prefere o gosto adocicado. Em questões amorais como esta, uma justificativa pessoal e particular é perfeitamente aceitável. Porém, em um debate envolvendo questões morais, justificar uma ação por conveniência e preferência não é suficiente. É necessário dar uma justificativa racional para que uma opinião tenha validade.



Não seria coerente, por exemplo, um empresário dizer que, no dilema dos operários, não tolera a atitude dos empregados por não se identificar com a classe social deles. Neste caso, é necessário oferecer razões para não acatar a decisão dos operários, e estas razões devem ter algum sentido lógico não serem baseadas em preferências ou interesses particulares. É fundamental, em um debate sobre dilemas morais, trazer argumentos para justificar posições.

Neste sentido, percebeu-se durante a discussão de dilemas que as teorias clássicas da filosofia moral - como o Imperativo Categórico de Kant, a máxima utilitarista de Bentham e Mill e a teoria da justiça de Rawls – podem servir como base teórica para resolver dilemas. Isto quer dizer que a Filosofia pode oferecer propostas e soluções para resolver problemas morais. Porém, ao mesmo tempo em que ela concebe uma teoria que parece ser capaz de lidar com qualquer situação ética, o próprio método filosófico já denuncia falhas e problemas nestes modelos de pensamento. Isto ocorre porque os valores envolvidos nos dilemas morais são complexos. Uma teoria utilizada para responder um dilema pode não funcionar em outro caso. Por exemplo, o consequencialismo pode funcionar melhor em alguns dilemas, enquanto em outros, a ética de princípios pode se mostrar mais pertinente.

No âmbito da esfera pública, DeCew (2016) aponta que não existe uma única teoria em específico que possa servir de guia para qualquer decisão. Todas possuem vantagens e desvantagens, sendo que os problemas da vida real nem sempre são passíveis de serem entendidos a partir de um só ponto de vista.

Durante esta etapa da pesquisa também foi explorada, de modo qualitativo, a capacidade de influência da disciplina de ética sobre os alunos. Seria possível que as teorias morais modificassem o posicionamento sobre os dilemas? Um dos alunos afirmou que “a disciplina não teve o poder de mudar o meu pensamento sobre o que é correto. Acredito que a disciplina não tem essa capacidade. Mas pelo menos agora eu posso dizer que eu penso como alguns autores”. Outra colega corrobora o exposto ao afirmar que já tinha uma opinião formada sobre os assuntos, “eu já sabia o que era certo, apenas embasei melhor os argumentos”.

Ainda quanto à capacidade da disciplina de Ética de influenciar o desenvolvimento moral, um dos alunos afirma que:

[...] acho que ela (a disciplina) em si não influencia. Eu acho que o conteúdo transmitido em si não interfere no meu julgamento. Mas a discussão de dilemas pode desenvolver e melhorar a minha reflexão. Mas a construção

moral vem do nosso histórico, do nosso contexto, da nossa inserção na sociedade. Depende de como crescemos, quem eram os nossos pais. Por outro lado, a disciplina de Ética influencia da fundamentação e na argumentação. Ela pode explicar porque eu faço isto. Ela ajuda a fundamentar meus argumentos. Ajuda a responder a seguinte pergunta: as minhas ideias podem ser explicadas de alguma maneira?

A constatação do aluno citada acima indica que a disciplina de Ética, segundo métodos tradicionais, tem um poder limitado de alterar o julgamento moral frente aos dilemas morais, pois tal julgamento pode estar formado quando o indivíduo adentra na universidade.

Estes comentários vão ao encontro do que foi constatado na parte quantitativa deste estudo, que não encontrou mudanças significativas na opinião sobre os dilemas, bem como nos aspectos afetivos e cognitivos. Porém, é importante frisar que a disciplina de Ética pode servir como base para justificar um argumento. Esta lógica pode ser explicada pelo *social intuitionist model*, proposto por Haidt (2001).

O intuicionismo se refere à visão de o julgamento moral não advém unicamente de um processo de racionalização e reflexão, mas advém da intuição. Segundo Haidt (2001, p. 4), o argumento central do *social intuitionist model* é de que o “julgamento moral é causado por uma intuição rápida e seguido (quando necessário) pelo lento raciocínio moral”. O raciocínio moral geralmente é um processo *ex post facto* usado para influenciar as intuições (HAIDT, 2001). Segundo o autor, discussões envolvendo temas sobre a moralidade raramente podem persuadir as pessoas a mudarem suas percepções sobre determinado assunto. Isto só é possível quando as pessoas não possuem uma opinião completamente formada a respeito dos assuntos, ou seja, quando elas estão formulando um posicionamento pessoal.

Os alunos também foram questionados a respeito da prática da discussão de dilemas. Sobre o assunto, uma estudante afirma

[...] achei legal a dinâmica. A sensação que eu tive é que eu começo defendendo a minha posição, que é a certa naquele caso. Depois, o pessoal começa a falar a partir de outros pontos de vista. E de repente, começo a pensar que faz sentido o que o outro fala. Começo a me questionar se o colega realmente não está certo. Percebo também que minha visão tem falhas.

Nesta passagem é possível fazer uma relação direta com o conceito de competência moral, que implica em apreciar argumentos não apenas advindos de

peças que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes. A partir da fala da aluna, percebe-se que a discussão de dilemas a fez melhorar a capacidade de avaliar argumentos de outros colegas, uma competência fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade pluralística e democrática.

Um aluno complementa o que foi dito anteriormente ao afirmar que “o debate em sala de aula me permitiu escutar os argumentos dos outros. Nossa turma é grande, com várias opiniões sobre como resolver um dilema. Com isto, eu aprendi a analisar a fala das outras pessoas”.

Em um debate, para que seja possível analisar as ideias conflitantes, é fundamental que ele ocorra em um ambiente onde as pessoas sintam-se livres para expor seus argumentos. Em relação a isto, um dos alunos afirmou

[...] eu gostei da discussão porque tive a liberdade para falar sem ter medo de receber uma crítica severa. Já tivemos aulas parecidas com estes debates, onde o professor perguntava a nossa opinião. Mas não foi uma boa experiência, pois ele dava “paulada” em sua opinião caso ele não a achasse coerente. Nestas discussões, eu achei legal que ninguém menosprezou a opinião do outro.

Lind (2006) já recomenda que o modelo tradicional de sala de aula seja trocado por um mais aberto, democrático e que enfatize uma atmosfera de confiança e liberdade de expressão, onde estudantes se sintam livres para desenvolver suas habilidades reflexivas. Lepre et al., (2013) corroboram o exposto ao afirmar que os procedimentos verbais ou as “lições de moral” não se mostram eficientes para a educação moral. Trabalhar certos conteúdos ligados à ética e à moral apenas por meio do método expositivo pode não trazer benefícios ao desenvolvimento moral dos alunos. Nesse contexto, o debate em sala de aula se mostra importante. Sobre isto, um dos estudantes comenta que

[...] nesta disciplina (de ética), o debate foi bem importante. Mas na minha opinião, (a metodologia de ensino) depende muito da disciplina. Na disciplina de ética, é fundamental a participação dos alunos. Mas a maioria das disciplinas não é participativa. Acho que não daria certo, porque elas exigem um método mais tradicional de ensino. É importante a participação do aluno, mas não sempre. Do contrário, o aprendizado seria limitado.

Percebe-se que o método tradicional de ensino permeia a maioria das disciplinas do curso de graduação em Administração Pública, sendo que os alunos estão, de certo modo, acostumados a este ambiente de sala de aula. A própria

disciplina de Ética analisada neste estudo teve predominância de um ensino teórico e expositivo, apesar de algumas aulas terem sido baseadas em métodos participativos, que se deram através da discussão de dilemas morais.

Percebeu-se durante as discussões sobre os dilemas que alguns alunos permaneciam calados. Eles apenas ouviam a discussão atentamente, mas não sentiam impelidos a falar, ou não se sentiam a vontade o suficiente para falar. Infere-se que isto tenha ocorrido pelo fato de alguns estudantes não terem desenvolvido a capacidade de argumentação, e por isto, não participaram ativamente das discussões de dilemas. Presume-se que o currículo oculto da instituição, baseado em uma didática tradicional, tenha impactado negativamente os resultados desta pesquisa.

Segundo Lind (2006), o currículo oculto pode impactar diretamente na competência moral dos alunos. Para avaliar o ambiente educacional como um todo, e não somente o que consta no currículo institucional, o autor desenvolveu questionário ORIGIN/u. Esta ferramenta avalia atividades que não fazem parte da sala de aula. Ele fornece um escore para cada elemento do ambiente educacional (atividades extracurriculares, intracurriculares, não curriculares, oportunidade de *role-taking*, *guided reflection*). A partir deste instrumento, seria possível verificar a relação entre a competência moral e o ambiente de ensino no âmbito desta pesquisa. Inclusive, a realização de tal empreendimento é uma sugestão de pesquisa futura.

Nota-se que, na disciplina de Ética, a metodologia ativa se mostra uma alternativa viável e passível de ser implementada. Um estudante corrobora o exposto ao dizer:

[...] eu acho interessante a questão do debate porque percebemos o universo diversificado no qual estamos inseridos. Às vezes eu discordo muito do meio onde eu atuo, da opinião das pessoas que estão no meu círculo social. Discordo muito das pessoas que falam de discussões partidárias e de ideologias políticas. Mas, mesmo assim, existe a questão da consciência de que estamos em um coletivo e que a minha ideologia não é necessariamente superior a ideologia dos outros. O debate fortalece muito a questão da opinião alheia de debater assuntos sem impor a tua verdade em cima das outras.

Ao mesmo tempo em que o debate é importante para o desenvolvimento da competência moral, é importante enfatizar o papel do professor neste processo. É possível identificar esta preocupação na fala de um estudante:

[...] é importante ter alguém na sala de aula para não deixar a conversa tão livre e aberta, e para que o diálogo não saia muito fora do contexto. Não no

sentido de limitar as falas como ocorre na maioria das disciplinas. Mas de ter alguém para nortear a conversar, para não fugir muito do assunto. Até porque nesse tipo de aula, nós (alunos) não temos tanto conhecimento sobre esses assuntos, principalmente antes da disciplina de Ética. Então, é essencial ter alguém para nortear. O professor como um mediador do debate.

Nesta fala fica evidente o papel do professor na sala de aula, que não deve focar apenas na transmissão de conhecimento, mas deve também aprender a organizar uma discussão, atuando como um mediador. Estes métodos de ensino já eram enfatizados por Piaget, Kohlberg e pelo próprio Lind.

A metodologia ativa de ensino pode ser remetida a Grécia Antiga, mais especificamente à figura de Sócrates. O filósofo praticava o que se convencionou chamar de método socrático: um exercício filosófico que combate o dogmatismo. Tal método se caracteriza por ser um sistema aberto, que permite ao sujeito interrogar a partir de vários pontos de observação. Para Sócrates, conhecer alguma coisa significa ter condições de dar razões para ela, além de defendê-la por meio de argumentos racionais. O método implica em chegar a uma conclusão a partir de uma longa cadeia de raciocínio (VERSENYI, 1963).

Sócrates relacionava a figura do filósofo com a profissão de sua mãe, que era uma parteira. Do mesmo modo que esta dava luz à vida de outras pessoas, o dever do filósofo é ajudar os seres a se tornarem livres e racionais. A atuação do professor como um mediador nas discussões de dilemas é um ponto chave para o desenvolvimento da competência moral, pois é o choque de ideias e opiniões que pode elevar tal capacidade.

Nesta etapa da pesquisa, foram coletadas informações a respeito da percepção dos alunos sobre a disciplina de Ética na Administração Pública e sobre a discussão de dilemas realizada em sala de aula. Esta seção foi fundamental para caracterizar os efeitos da disciplina nos alunos, visto que a pesquisa qualitativa pode captar elementos que a pesquisa quantitativa não é capaz de fornecer.

Levando em consideração o que foi dito até agora neste estudo, o próximo capítulo irá trazer as principais conclusões sobre o fenômeno analisado.



## 5 CONCLUSÃO

*Não é possível ser estritamente bom sem sabedoria prática, nem ser sábio sem virtude moral.*  
*Aristóteles (1997, p. 421).*

Esta pesquisa buscou analisar o fenômeno da competência moral no âmbito de um curso de graduação em Administração Pública. Constata-se que tal fenômeno encontra-se imbricado com uma série de variáveis, como gênero; nível educacional; afiliação partidária; ideologia política; estrutura de poder organizacional; democracia e dogmatismo; relativismo e idealismo; capacidade de pensamento crítico; religiosidade e empatia.

A partir de uma pesquisa bibliométrica sobre o tema, não foram encontrados estudos que investigassem a relação entre competência moral e a disciplina de Ética em Administração Pública. Diante deste hiato, o objetivo deste trabalho foi compreender de que modo o ensino de Ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral.

Tal fenômeno foi definido por Kohlberg como a coerência entre o julgamento moral e o comportamento. Partindo desta definição, Lind operacionalizou a mensuração da competência moral a partir do MCT, sendo que um escore elevado no resultado do teste é sintomático da habilidade a qual Kohlberg se refere. Neste caso, Lind parte do pressuposto de que exista uma relação direta entre o discurso e a conduta do sujeito.

Vale destacar que, na prática, a competência moral, medida pelo escore C, indica o quanto o sujeito é capaz de contrabalançar argumentos opostos a sua própria opinião de maneira consistente. Ao contrapor esta definição com a proposta inicial de competência moral de Kohlberg, levanta-se o seguinte questionamento: o fato de o sujeito avaliar argumentos coerentemente significa que ele apresentará coerência entre seu julgamento e suas atitudes? Este estudo não encontrou evidências empíricas que comprove esta relação. Portanto, sugere-se que sejam realizados estudos que busquem mitigar esta questão.

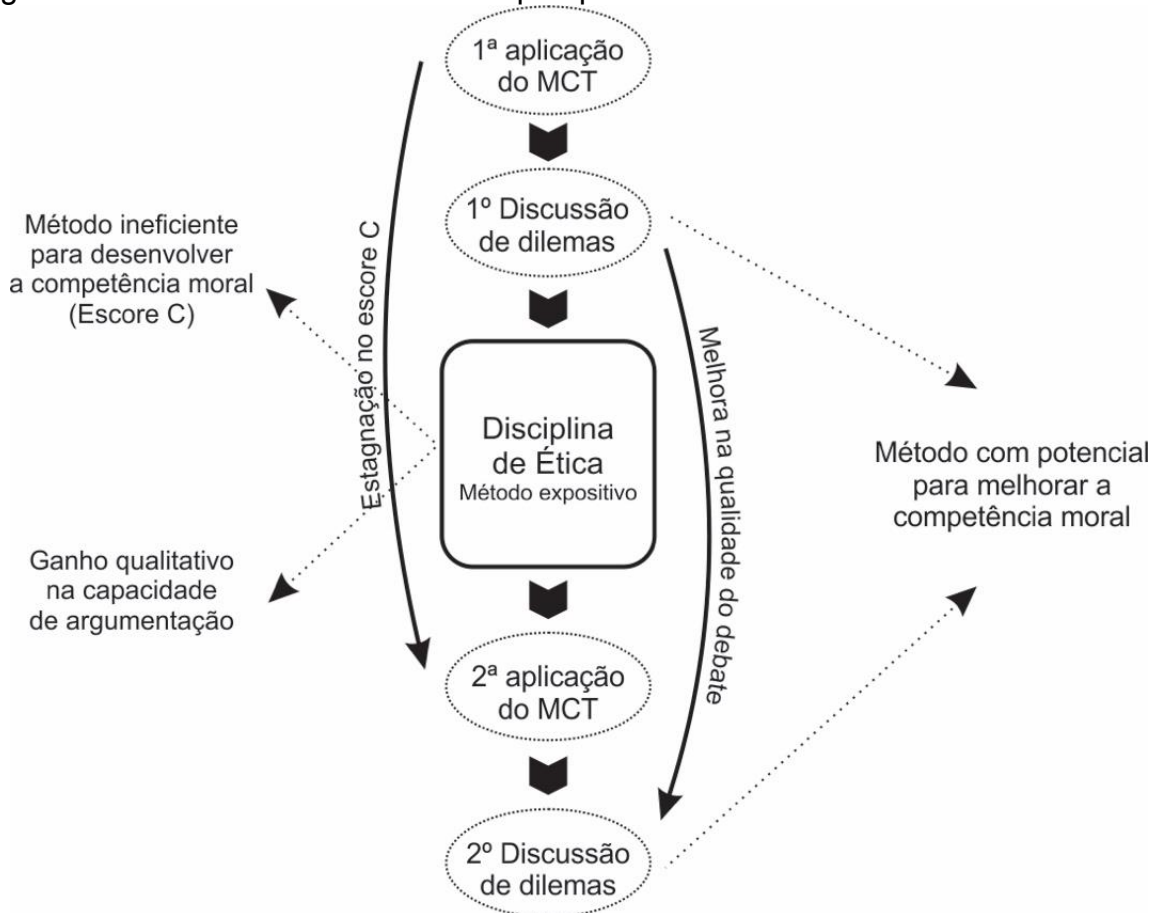
Apesar da competência moral, exteriorizada pelo escore C, não contemplar a definição original de Kohlberg de maneira clara, as ideias propostas por Lind continuam sendo fundamentais para as democracias contemporâneas, que possuem por princípio a resolução de conflitos por meio do debate. A base moral para a solução

de um conflito está em apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas que suportam nossa posição, mas também daquelas que são nossas oponentes. Esta base é, na essência, a competência moral medida pelo MCT\_xt, que se mostra fundamental para lidar, avaliar e julgar dilemas morais.

Mas como preparar gestores para enfrentar os dilemas morais? Pode o ensino de Ética desenvolver a competência moral? Se sim, de que maneira? Estas foram perguntas iniciais que nortearam este estudo. Algumas respostas foram oferecidas, mas dada a complexidade do tema, não foi possível esgotar a temática e oferecer uma resposta objetiva e uníssona.

A figura a seguir sintetiza os achados desta dissertação.

Figura 15 - Síntese dos resultados da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Ao realizar a análise comparativa da competência do juízo moral antes e depois da disciplina de Ética, observou-se um aumento na competência do juízo moral entre os estudantes. Porém, este aumento foi estatisticamente insignificante. Portanto, constatou-se uma estagnação da competência moral. Além do aspecto cognitivo da



competência moral, o aspecto afetivo foi analisado, que também não sofreu alteração significativa. Logo, a etapa quantitativa desta pesquisa não trouxe evidências de que a disciplina de Ética influenciou no desenvolvimento da competência moral dos estudantes. Supõe-se que a predominância do método expositivo no ensino em Administração seja o principal motivo pela estagnação referida.

Estudos indicam que dificilmente ocorrerá um desenvolvimento da cognição moral a partir do ensino tradicional (LAJČIAKOVÁ, 2015; LERKIATBUNDIT, 2006a; 2006b; MORAES; 2016). Tais métodos podem, inclusive, fazer com que estudantes tenham sua competência moral impactada negativamente. Por outro lado, pesquisas antecedentes constataram uma evolução significativa na competência moral de alunos após uma intervenção pedagógica utilizando uma didática de ensino mais participativa. Estes achados abrem o caminho para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, que podem ser empregadas na universidade.

Neste sentido, na disciplina de Ética analisada neste estudo, duas aulas foram destinadas para discutir dilemas morais. Porém, constatou-se que o tempo alocado para debate foi insuficiente para desenvolver a competência moral dos alunos. Lerkiatbundit (2006) sugere um número de 20 horas de discussão para que resultados significativos possam ser alcançados. Para obter resultados mais consistentes na disciplina de Ética, uma intervenção mais longa seria necessária. Como sugestão de pesquisa futura, que pode ratificar os achados desta pesquisa, sugere-se que seja realizada uma pesquisa experimental. Nesta pesquisa, o grupo controle poderia ser composto por alunos que participassem de uma disciplina tradicional de ética (método expositivo de ensino). Já o grupo experimental seria composto por alunos que participassem da mesma disciplina, porém, conduzida a partir de um método ativo de ensino.

Visto que a experiência de ensino analisada por este estudo não gerou uma elevação significativa no escore C, pode-se presumir que o ensino de Ética não gerou impacto no desenvolvimento moral dos estudantes? Do ponto de vista quantitativo, o impacto foi insignificante. Contudo, dada à complexidade do tema, a utilização de métodos de pesquisa quantitativos de forma isolada poderia limitar os resultados desta pesquisa. A fim de construir uma resposta de pesquisa mais satisfatória, o presente estudo se valeu também da abordagem qualitativa, que serviu para contrapor os resultados da parte quantitativa ao trazer elementos que não poderiam ser mensurados através de dados estatísticos.

Apesar da estagnação na competência moral após a disciplina de Ética, percebeu-se que a consciência dos alunos sobre temas relacionados à ética foi impactada positivamente. É possível afirmar que, a partir de um viés qualitativo, houve um ganho intelectual por parte de alguns estudantes. Na discussão de dilemas morais realizada com os alunos após a disciplina de Ética, percebeu-se que as teorias morais aprendidas em sala de aula foram utilizadas para justificar suas posições.

Em um debate envolvendo questões morais, uma justificativa baseada somente na intuição e nos afetos pode não se mostrar convincente. Com efeito, a emoção serve como ponto de partida para o julgamento moral, todavia, ela deve vir seguida do raciocínio moral, que serve para justificá-la. Em outras palavras, para que os argumentos ganhem em sofisticação e tenham mais solidez persuasiva, as ideias devem estar assentadas na razão. Infelizmente, o debate verdadeiro e racional parece estar se tornando cada vez mais difícil na sociedade contemporânea, principalmente quando ocorre um choque entre diversas correntes antagônicas de pensamento.

Um caminho para reverter este quadro passa pelo desenvolvimento da capacidade de contrabalançar argumentos opostos a própria opinião e de avaliar a validade lógica dos posicionamentos. A disciplina de Ética em Administração, se conduzida a partir de uma didática adequada, pode contribuir para tal empreendimento. Neste sentido, este estudo propõe algumas recomendações pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da competência moral em jovens universitários.

Sugere-se que o ensino de Ética em Administração Pública mantenha o ensino das teorias morais em seu plano de ensino, pois elas podem servir como base teórica para justificar posições diante de dilemas morais. DeCew (2016) destaca que o debate sobre políticas públicas demanda uma base sólida das teorias morais, pois elas são fundamentais para produzir um entendimento adequado das principais posições rivais.

Aconselha-se que o conteúdo das filosofias morais seja transmitido a partir de uma metodologia ativa de ensino, sendo que discussões de dilemas podem ser introduzidas na sala de aula. Porém, cabe ressaltar que a simples introdução da discussão de dilemas morais não é suficiente para desenvolver a competência moral. É preciso atentar para a quantidade de horas da discussão, a metodologia empregada e o preparo do professor que irá conduzir as discussões.

Nesta pesquisa, o método de discussão de dilemas pode ter limitado o alcance dos resultados. Percebeu-se durante as discussões de dilemas que alguns alunos

permaneciam calados; eles ouviam a discussão atentamente, mas não se sentiam impelidos a falar. Apesar dos alunos em geral demonstrarem aprovação em relação ao modo como as discussões foram conduzidas, supõe-se que a utilização de uma metodologia já sistematizada e consolidada, como o KMDD, poderia ter gerado resultados mais satisfatórios.

Outra limitação deste estudo se refere ao tamanho da amostra. O número total de alunos da disciplina de Ética analisada era de 74 alunos, mas como a participação nesta pesquisa era voluntária, a amostra final contemplou 36 alunos, que efetivamente preencheram todos os critérios estabelecidos pelo pesquisador. Apesar de a literatura indicar que seja possível realizar inferências com amostras superiores a dez pesquisados, estudos antecedentes, que aplicaram o MCT, tiveram em média uma população maior que 300.

Nesta seção de conclusão foi realizado o fechamento do conteúdo desenvolvido ao longo deste estudo. A seguir, gostaria de tecer alguns comentários pessoais que podem enriquecer a análise do presente estudo.

## 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O polêmico filme “A hora mais escura” (2013), dirigido por Kathryn Bigelow, retrata a história (ficcionalizada) da caça da agência americana CIA a Bin Laden. Caçada que terminou com a morte do líder da Al Qaeda e foi saudada como vitória da América contra o terror. O filme, no entanto, despertou uma polêmica: o método de tortura para descobrir o paradeiro do terrorista. Outro filme controverso é “Você não conhece o Jack” (2010), de Berry Levinson, que retrata a história do médico americano Jack Kevorkian, que defendia que o ser humano tem o direito de escolher a forma como deseja encerrar a vida diante de doenças terminais. Cabe também ressaltar o caso de empresas da indústria farmacêutica, que decidiram abrir mão de seus direitos de patente devido à epidemia de AIDS na África. Com isto, outras empresas conseguiram adentrar no mercado e vender medicamentos genéricos com versões abaixo do custo praticado pelas grandes multinacionais (NY TIMES, 1988).

Estes três casos tratam de narrativas verossímeis e encontram um paralelo direto com os dilemas tratados neste estudo: o da tortura, o do médico e o de Heinz,

respectivamente. Apesar dos dilemas tratados nesta pesquisa serem hipotéticos, eles podem, de fato, acontecer no mundo real.

Estes episódios trazem à tona a intensa velocidade com que o mundo contemporâneo se modifica. Neste constante devir, surge uma série de dilemas morais na sociedade moderna, cujas respostas não estão explícitas em códigos de ética. Dificilmente existirá uma resposta simples, fácil e rápida para solucioná-los. Portanto, a ética não pode ser resumida a uma tabela de certo e errado. Se assim fosse, não haveria necessidade de dispor de uma disciplina inteira sobre o tema, pois bastaria fazer com que os alunos decorassem, a partir de leituras, o código de conduta do Administrador.

Ética é, antes de tudo, uma disciplina extremamente complexa, que pressupõe repertório teórico, domínio de princípios, conhecimentos de lógica argumentativa, capacidade de reflexão e formação intelectual. Se o ensino de Ética for assim entendido, se mostrará oportuno para o ensino em Administração Pública.

Conforme visto anteriormente, as filosofias morais podem auxiliar os gestores a lidar com dilemas morais. A teoria da justiça de Rawls, o contratualismo de Hobbes, o pragmatismo de Maquiavel, o utilitarismo de Mill, a deontologia de Kant, bem como a ética das virtudes, proposta por Aristóteles, são trabalhos seminais na história do pensamento que podem servir como base para fundamentação argumentativa. Porém, constato que, de maneira isolada, tais teorias não são capazes de lidar com a totalidade dos problemas contemporâneos. É difícil afirmar superioridade de determinadas teorias sobre outras de modo universal. Não existe uma teoria capaz de abarcar qualquer problema ético.

Desde a Grécia Antiga vem se buscando elaborar uma teoria para dar valor a uma ação. Porém, a fórmula perfeita, que funcione independentemente de lugar ou época, ainda não foi encontrada. Se ela já tivesse sido encontrada, seria ensinada em todas as escolas e organizações, estaria expressa em todos os livros e disseminada no mundo inteiro. Mas se não existe uma regra de ouro para seguir, quais princípios devem prevalecer para resolver os dilemas morais na Administração Pública? Penso que devem prevalecer os princípios que a sociedade definir como o melhor, através da atividade ininterrupta de discussão e argumentação. Os princípios devem ser definidos através da discussão em um ambiente onde todos se sintam convidados a entrar e discutir para onde devemos ir, por quais caminhos e regras. E quanto mais

povoado de bons argumentos este ambiente for, maiores serão as chances das decisões serem acertadas.

Em uma vigorosa troca de opiniões, é normal acreditarmos que nossa opinião é superior à do adversário. Quando não concordamos com algo, tendemos a evitar a mensagem dissonante, pois possuímos uma tendência natural e inconsciente de procurar mensagens que estejam alinhadas com o que acreditamos ser o certo, e evitar as mensagens contraditórias à nossa percepção. Em outras palavras, o ser humano tende a evitar inconsistências de pensamentos, ideias e atitudes. Estes são pressupostos da teoria sobre a dissonância cognitiva, proposta inicialmente por Festinger (1962). Apesar da dificuldade intrínseca ao ser humano de conviver com mensagens dissonantes, em um mundo plural e democrático, é necessário aprender a abrir exceções para que seja possível tolerá-las.

A tolerância, segundo o dicionário Aurélio (2017), é a disposição que as pessoas têm de ouvir com paciência opiniões opostas às suas. Isto é, uma capacidade do indivíduo tolerar as ideias de outrem, mesmo que elas sejam contrárias a sua opinião. Ela é uma virtude que nos permite aceitar ideias, discursos e comportamentos; permite aceitar a existência do outro, apesar discordância de ideias. Voltaire, ao falar da intolerância, afirmava que podia não concordar com as ideias de outrem, mas lutaria até a morte para que as pessoas tenham o direito de falar o que pensam (TALLENTYRE, 1907).

Porém, cabe aqui fazer uma reflexão sobre limites da tolerância. Poderíamos pensar que a tolerância é uma virtude que sempre funciona. Porém, em alguns casos, ela não é aceitável, como na matemática, onde existe uma questão de cientificidade que deve ser respeitada. Em uma equação matemática, por exemplo, existe apenas uma solução para tal problema, não sendo possível tolerar respostas erradas. A tolerância com relação a atitudes imorais também é extremamente limitada. Durante a Alemanha nazista, os colaboracionistas não participaram ativamente do massacre aos judeus, porém, toleravam quem o fazia. Isto levanta a seguinte questão: até que ponto é ético suportar a violência e os agravos das pessoas? Obviamente, deve existir um limite em que a paciência deixa de ser considerada virtude, pois o hábito de tudo tolerar pode ser fonte de inúmeros erros e perigos. Em outras palavras, a tolerância fora de limites é imoral. Existe apenas tolerância em assuntos que não possuem uma verdade absoluta, como em dilemas morais.

Pode-se, então, argumentar que o limite da tolerância encontra-se na razão, na capacidade de explicação e argumentação, ou ainda, na capacidade de convencimento. Quando se coloca um raciocínio falho diante de um grupo de pessoas verdadeiramente racionais, como um júri, o raciocínio deve ser questionado e criticado. Se este raciocínio passar pelo escrutínio deste júri, é possível acatá-lo. Este tipo de julgamento pode ser considerado um exercício que impõe os devidos limites aos argumentos, limite que advém da própria razão humana. Tal exercício pode ser aplicado no âmbito da disciplina de Ética, que ao priorizar o debate e a argumentação racional, se mostra uma alternativa para o desenvolvimento moral dos alunos.

Não há dúvidas que as ciências exatas podem ser desenvolvidas através da educação. Matemática, Física e Química são matérias que podem ser ensinadas nas escolas através de processos educacionais tradicionais. Elas são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade. Neste sentido, existe uma série de maneiras de avaliar o nível de desenvolvimento de um determinado país, como o número publicações de artigos científicos, número de prêmios *Nobel*; posição nas olimpíadas de matemática; número de patentes registradas. Nesses critérios, o Brasil tem um desempenho muito aquém dos países desenvolvidos, visto que seu ensino, de uma forma geral, é carente e deficitário.

Se houvesse um *ranking* internacional medindo o nível de educação moral dos brasileiros, o resultado certamente não surpreenderia positivamente, dado o histórico de escândalos de corrupção que ocorrem no Brasil. Por este motivo, o ensino de Ética deveria ter tanta importância quanto às disciplinas técnicas, pois penso que a moralidade pode ser desenvolvida a partir da educação, da mesma forma que a matemática pode ser aprendida. A moralidade não é completamente inata e determinística. Ela se forma a partir de interações que sujeito faz com o mundo, e, portanto, é passível de ser desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

AACSB. **Report of the ethics education task force to AACSB international's board of directors**. Tampa: [s. n.], 2004.

ADKINS, N.; RADTKE, R. Students' and faculty members perceptions of the importance of business ethics and accounting ethics education: is there an expectations gap? **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 279-300, 2004.

ALLINSMITH, W. The learning of moral standards. In: MILLER, D. R.; SWANSON, G. E. (Ed.). **Inner conflict and defense**. New York: Holt, 141-176, p.1960.

AMES, M. C. F. D. C. **Moral da história: dilemas, incerteza e a racionalidade de empreendedores econômicos e sociais**. 2015. 393 pág. Dissertação (Mestrado em Administração), Florianópolis, 2015.

ARAUJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

ARRUDA, M. C. C. D.; WHITAKER, M. C.; RAMOS, J. M. R. **Fundamentos de ética empresarial e econômica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2009.

BARROS, M. J. F. D.; PASSOS, E. S. Remando a favor da maré: racionalidade instrumental no curso de administração de empresas. **Organizações & Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 161-174, 2000.

BATAGLIA, P. A validação do teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 83-91, 2012.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. D.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BERETA, T. A. D. D. S. **Psicologia do trânsito e competência moral: uma intervenção junto a alunos de um curso de especialização**. 2014. 197 pág. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

BERGER, J.; PRATT, C. B. Teaching business-communication ethics with controversial films. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 17, n. 16, p. 1817-1823, 1998.

BEUREN, I. M. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2009.

BIAGGIO, Â. M. Kohlberg e a "comunidade justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: reflexão e crítica**, [S. l.], v. 10, n. 1, 1997.

BIAGGIO, A. M. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002.

BOK, D. **Universities and the future of America**. Durham, NC: Duke University Press, 1990.

BONJOUR, L.; BAKER, A. **Filosofia: textos fundamentais comentados**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BORDIGNON, N. A. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior: um estudo de caso**. 2009. 284 pág. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, 2009.

BRASIL. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. [S. l.]: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1**, de 13 de janeiro de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRESOLIN, K. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levina. **CONJECTURA: filosofia e educação**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 166-183, 2013.

BUNKE, H. C. The editor's chair: should we teach business ethics? **Business Horizons**, [S. l.], v. 31, n. 4, p. 2-8, 1988.

BURTON, S.; JOHNSTON, M. W.; WILSON, E. J. An experimental assessment of alternative teaching approaches for introducing business ethics to undergraduate business students. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 507-517, 1991.

CALLAHAN, D. 'Goal in the teaching of ethics'. In: CALLAHAN, D.; Bok, S. (Ed.). **Ethics in teaching in higher education**. New York: Plenus Press, 1980.

CAMINO, C.; LUNA, V. Convergências e divergências entre moral e direitos humanos. **Direitos Humanos: história, teoria e prática**. [S. l. : s. n.], 2005.

CANTO-SPERBER, M. **Inquietude moral e a vida humana**. São Paulo: Loyola, 2002.



- CARNEIRO, L. C. **De mim saiu virtude: espiritualidade e competência moral em grupos de formação empreendedora**. 2017. 149 pág. Dissertação (Mestrado Administração), Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- COEHN, J. The earth is round. **American Psychologist**, [S. l.], v. 49, n. 12, p. 997-1003, 1994.
- COLBY, A. K. L. **The measurement of moral judgment**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1987. v. 1-2.
- COLESANTE, R.; BIGGS, D. **Cross-cultural comparison of moral competencies and moral attitudes**. Conferência AERA. Chicago: [s. n.]. 2003.
- COLLINS, D.; WARTICK, S. L. Business e society: business ethics courses: twenty years at the crossroads. **Business & Society**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 51-89, 1995.
- COLLINS, R. **Four sociological traditions**. New York: Oxford University Press 1994.
- COMUNIAN, A. L.; GIELEN, U. P. Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an italian intervention study. **Journal of Moral Education**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 51-69, 2006.
- COOPER, T. L. A. D. C. M. **Achieving ethical competence for public service leadership**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2013.
- COTRIM, G. **Fundamentos de Filosofia**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- CRESSWELL, J. W. **A concise introduction to mixed methods research**. Los Angeles: Sage, 2015.
- CRESSWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DA COSTA, A. E. **Desenvolvimento moral nas organizações: um estudo na associação de alcoólicos anônimos**. 2015. 335 pág. Dissertação (Mestrado Administração), Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- DA SILVA BERETA, T. A. D.; BATAGLIA, P. U. R. Competência moral e a formação do psicólogo: reflexões sobre a prática do psicólogo de trânsito. **Leopoldianum**, [S. l.], v. 40, n. 110-2, p. 95-112, 2014.
- DALLEGRAVE, G. M. R. **Desenvolvimento moral do adolescente**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.
- DAMASIO, A. **Descartes' error: emotion, reason and the human brain**. New York: Putnam, 1994.
- DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DAWSON, C. **Practical research methods**. Oxford, UK: How to books, 2002.

DeCEW, J. W. Ethics and public policy. In: SEARING, E. A. M.; SEARING, D. R. (Ed.). **Practicing professional ethics in economics and public policy**. New York: Springer, p. 245-253, 2016.

DENHARDT, K. G. **The ethics of the public services resolving**: moral dilemmas in organization. New York: Greenwood Press, 1988.

DEWEY. Creative democracy: the task before us. In: HICKMAN, L.; ALEXANDER, T. *The essential Dewey*, v. 1. Bloomington: Indiana University, 1998.

DI MASI, D.; SANTI, M. Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 136-150, 2016.

EVANS, J. E.; TREVIÑO, L. K.; WEAVER, G. R. Who's in the ethics driver's seat? Factors influencing ethics in the MBA curriculum. **Academy of Management Learning & Education**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 278-293, 2006.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2013.

FARIA, M.; CARVALHO, J. A falta de ética como consequência da hipertrofia da racionalidade instrumental nas ações de responsabilidade social corporativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ENEGEP), 28. 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008.

FEITOSA, E. A. **Competência de juízo moral e as atitudes morais dos estudantes de medicina**: estudo transcultural. 2013. 186 páginas. Tese (Doutorado Bioética), Universidade do Porto, Porto, 2013.

FEITOSA, H. N. E. A. Competência de juízo moral dos estudantes de Medicina: um estudo piloto. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 5-14, 2013.

FELTON; SIMS. Teaching Business Ethics: Target Outputs. **Journal of Business Ethics**, v. 60, n. 4, p. 377-391, 2005.

FERIGOLO, J. **A epistemologia de Aristóteles**. [S.l.]: Editora Unisinos, 2015.

FERREIRA, D. A.; FERREIRA, L.; FARIA, M. D. D. O ensino da ética em administração: percepções e opiniões dos alunos. **RAEP: Administração, ensino & pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 41-64, 2011.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford university press, 1962.

FINI, L. D. T. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg.. **Perspectiva**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 58-78, 1991.

FREITAS, H. E. A. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. [S. l.]: Companhia das Letras, 2011.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAUTSCHI, F.; JONES, T. Enhancing the ability of business students to recognize ethical issues: an empirical assessment of the effectiveness of a course in business ethics. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 205-216, 1998.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos., 1993.

GOMES, V.; PESSOA, S. D. A.; VELOSO, F. A. Evolução da produtividade total dos fatores na economia brasileira: uma análise comparativa. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 390-434, 2003.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed.. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRINDER, R. Parental child-rearing practices, conscience and resistance to temptation of sixth-grade children. **Child Developm.** [S. l.], v. 33, n. 4, p. 803-820, 1962.

HAIDT, J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment.. **Psychological Review**, [S. l.], v. 4, n. 814, p. 814, 2001.

HAIDT, J. Moral psychology for the twenty-first century. **Journal of Moral Education**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 281-297, 2013.

HARTSHORNE, H. & M. M. A. **Studies in the nature of character**: studies in deceit. New York: Macmillan, 1928.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, C.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2006.

HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOSMER, L. T.; STENECK, N. H. Teaching business ethics: the use of films and videota. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 929-936, 1989.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social das empresas**: a contribuição das universidades. São Paulo: Peirópolis, 2003.

JOHNSON, M. **Moral imagination**: implications of cognitive science for ethics. [S. l.]: University of Chicago Press., 1994.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Acrópolis, 2001.

KANT, I. **Crítica da razão pura prática**. São Paulo: Ebook Brasil, 2004.

KIDDER, R. M. **Como tomar decisões difíceis**: muitas vezes na vida você precisa escolher entre o certo e o certo. Tradução de Sonia Augusto. São Paulo: Gente, 2007.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Ed.). **Review of Child Development Research**, New York, v. 1, p. 381-431, 1964.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development**. San Francisco: Harper & Row, 1984. v. 2.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L.; KRAMER, R. Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. **Human development**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 93-120, 1969.

KRUGER, H. Educação e julgamento moral. **Rio de Janeiro**: Fórum educacional, p. 35-43, 1998.

KUNZMANN, P.; BURKARD, F. P.; WIEDMANN, F. **Atlas de la philosophie**. Tradução francesa de Desanti. Paris: Libraire Generale Française, 1993.

LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

LADITKA, S. B.; HOUCK, M. M. Student-developed case studies: an experiential approach for teaching ethics in management. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 64, n. 2, p. 157-167, 2006.

LAJČIAKOVÁ, P. The effect of dilemma discussion on moral judgement competence in helping-professions students.. **European Journal of Science and Theology**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 7-18, 2016.

LASCH, C. **A rebelião das elites e a traição da democracia**. Ediouro, 1995.

LATINOBARÔMETRO. **Informe da Corporação Latinobarômetro**, 2016. Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LEPRE, R. M. E. A. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 113-137, 2013.

LERKIABUNDIT, S. U. P. L. C. T. A. Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment. **Allied Health**, [S. l.], v. 35, p. 101-108, 2006.

LERKIATBUNDIT, S. E. A. Impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment in allied health students: a randomized controlled study. **Journal of Allied Health**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 101-108, 2006.

LIND, G. **An introduction to the moral judgment test (MJT)**. Konstanz: University of Konstanz, 1998.

LIND, G. **An introduction to the moral judgment test (MJT)**. Konstanz: University of Konstanz, 1998. (Unpublished manuscript).

LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **J Red Educ**, [S. l.], v. 10, p. 9-15, 2000.

LIND, G. The meaning and measurement of moral competence revisited: a dual aspect model. **Psicologia reflexão crítica**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LIND, G. Scoring and interpretation the moral judgment test (MJT): moralisches urteil-test (MUT): an introduction, [S. l. : s. n.], 1999. Disponível em: <<https://www.uni-konstanz.de/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicología: Reflexão e crítica**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 9-15, 2000.

LIND, G. The cross-cultural validity of the moral judgment test (MJT): confirmation of 17 cross-cultural adaptations. **Paper presented at the MOSAIC**, Konstanz, Germany, 2005.

LIND, G. Effective moral education: the Konstanz method of dilemma discussion. **Hellenic Journal of Psychology**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 189-196, 2006.

LIND, G. **Introduction to the moral judgment test**. [S. l. : s. n.], 2006. Disponível em: <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

LIND, G. The relative and absolute effect size of the Konstanz method of dilemma discussion (KMDD). In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, Chicago 2007. **Anais...** Chicago, 2007.

LIND, G. The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: FASKO JR, Daniel; WILLIS, Wayne (Ed.). **Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education**, [S. l.], p. 185-220, 2008.

LIND, G. **30 years of the moral judgment test**. [S. l. : s. n.], 2011. Disponível em: <[www.uni-konstanz.de/ag-moral/](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/)>. Acesso em: 4 jun. 2018.

LIND, G. Thirty years of the moral judgment test: support for the dual-aspect theory of moral development. In: HUTZ, C. S.; SOUZA, L. K. de (Ed.) Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio. **Casa do Psicólogo**, São Paulo, p. 143-170, 2013.

LINS, M. T.; CAMINO, C. P. Uma estratégia eficiente de educação moral. **Análise psicológica**, [S. l.], v. 9, p. 507-515, 1993.

LIPPMANN, W. **Public opinion**. Routledge: [s. n.], 2017.

LOURENÇO, O. Reflections on narrative approaches to moral development. **Human development**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 83-99, 1996.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUS, G. F. Before the word. **Nature**, [S. l.], v. 431, n. 7010, p. 745, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Educação moral e cívica. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário interativo da educação brasileira educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MILL, J. S. **Sobre a liberdade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MORAES, A. **Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários**. 2016. 221 p. Tese (Doutorado em Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MORAES, M. C. C. D.; SILVA, A. M. C. D.; CARVALHO, F. A. A. D. O clima organizacional e dilemas éticos na tomada de decisão em uma entidade de Controle localizada no município do Rio de Janeiro. **Pensar Contabil**, [S. l.], p. 11-46, 2010.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSHER, R. L. E. A. Psychological education: a means to promote personal development during adolescence. **The Counseling Psychologist**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 3-82, 1971.

MOURATIDOU, K.; GOUTZA, S.; CHATZOPOULOS, D. Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. **European Physical Education Review**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 41-56, 2007.

MURPHY, P.; BOATRIGT, J. Assessing the effectiveness of instruction in business ethics: a longitudinal analysis. **Journal of Education for Business**, [S. l.], v. 69, n. 6, p. 326-332, 1994.

NADO, J.; KELLY, D.; STICH, S. Moral judgment. **The routledge companion to philosophy of psychology**. Milton Park: Routledge, 2009.

NEGRO, M. A ciência hermenêutica e Santo Agostinho. **Revista de Cultura Teológica**, [S. l.], v. 71, p. 11-26, 2010.

NETO, O. C. E. A. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, 2002.

NEUKRUG, E. S.; MCAULIFFE, G. J. Cognitive development and human service education. **Human Service Education**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 13-26, 1993.

NY TIMES. **Ney York Times**, 1988. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/1988/03/03/us/us-to-let-bristol-myers-market-aids-drug.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

O'BOYLE, E. J.; SANDONÀ, L. Teaching business ethics through popular feature films: An experiential approach. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 121, n. 3, p. 329-340, 2014.

OLIVEIRA, M. S. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 2014. 125 pág. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

PASSOS, E. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PENA, R. P. M. Formação e treinamento do administrador: a experiência da disciplina Filosofia no ensino da Administração na PUC/MG. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 18., 1994, Minas Gerais. **Anais...** Cidade: ENANPAD, 1994. p. 71-78.

PIAGET. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: para uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Florence, 1972.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 1-36, 1996b.

PLATÃO. **A República**. Tradução Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PROCTOR, R. F.; ADLER, R. B. Teaching interpersonal communication with feature films. **Communication Education**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 393-400, 1991.

RAMOS, A. G. **A Nova ciência das organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. [S. l.]: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

REST, J. R. Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. **Journal of Personality**, v. 37, p. 220-228, 1969.

REST, J. R. **Development in judging moral issues**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979.

REST, J.; THOMA, S.; EDWARDS, L. Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 89, n. 1, p. 5-28, 1997.

RIZZO, A. M.; SWISHER, L. L. Comparing the Stewart–Sprinthal management survey and the defining issues test-2 as measures of moral reasoning in public administration. **Journal of Public Administration Research and Theory**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 335-348, 2004.

ROCHA, G. M.; SILVA, L. L. A. Publicidade abusiva e a resolução n. 163/14 do conanda: novas perspectivas para a publicidade direcionada à criança e ao adolescente. **Revista Eletrônica Jurídico-Institucional**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2014.

ROMANO, R. Contra o abuso da ética e da moral. **Educ. Soc.**, [S. l.], p. 94-105, 2002.

RUTHERFORD, M. A. E. A. Business ethics as a required course: investigating the factors impacting the decision to require ethics in the undergraduate business core curriculum. **Academy of Management Learning & Education**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 174-186, 2012.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: MacGraw-Hill, 2006.

SANTOS, L. S. E. A. Ensino de ética em cursos do campo de públicas: uma análise a partir de projetos pedagógicos de curso e das diretrizes curriculares nacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 26, n. 18, 2018.

SANYAL, R. N. An experiential approach to teaching ethics in international business. **Teaching Business Ethics**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 137-149, 2000.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Rio de Janeiro: Vozes de Bolso, 2012.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries. 2006. 157 pág. Dissertation (Mestrado em que Psicologia), University of Konstanz, Konstanz, 2006.

SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G. **Moral judgment competence in brazilian and german university students**. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, **Anais...** Cidade:, 2003. p. 1-7.

SCHMIDT, C. D.; DAVIDSON, K. M.; ADKINS, C. Applying what works: A case for deliberate psychological education in undergraduate business ethics. **Journal of Education for Business**, [S. l.], v. 88, n. 3, p. 127-135, 2013.



SCHMIDT, C. D.; MCADAMS, C. R.; FOSTER, V. Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention. **Journal of Moral Education**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 315-334, 2009.

SELF, D. J.; DAVENPORT, E. Measurement of moral development in medicine. **Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 269-277, 1996.

SILVA, M. C. R.; BATAGLIA, P. U. R.; APRILE, M. R. A ética na formação do professor: uma investigação a respeito da construção da competência moral. In: MEETING OF THE SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA CLÍNICA, n., 2008, **Campinas. Anais...** Campinas, SP: SBPC, 2008.

SILVA-BERETA, T. A. D.; BATAGLIA, P. U. R. Competência moral e a formação do psicólogo: reflexões sobre a prática do psicólogo do trânsito. **Leopoldianum**, [S. l.], v. 40, n. 110-2, p. 95-112, 2014.

SIMS, R. R. Business ethics teaching for effective learning. **Teaching Business Ethics**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 393-410, 2002.

SIMS, R.; SIMS, S. Increasing applied business ethics courses in business school curricula. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 211-219, 1991.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1982.

NUNES, R. G. Inteligência e Psykhé: a epistemologia de Platão. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 21, n. 42, p. 89-117, 2007.

SROUR, R. **Ética empresarial: posturas responsáveis nos negócios, na política e nas relações pessoais**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

STEWART, D. W.; SPRINTHALL, N. W.; SHAFER, D. M. Moral development in public administration. In: COOPER, Terry L. (Ed.). **Handbook of administrative Ethics**. 2. ed. New York: Marcel Dekker, 2000.

SWANSON, D. L. The buck stops here: Why universities must reclaim business ethics education. **Journal of Academic Ethics**, [S. l.], v. 2, p. 43-61, 2004.

TALLENTYRE, S. G. **The friends of Voltaire**. GP Putnam's Sons, 1907.

TRAISSER, S.; EIGHMY, M. A. Moral development and narcissism of private and public university business students. **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 99, p. 325-334, 2011.

VANDERFORD, M. L. Vilification and social movements: a case study of pro-life and pro-choice rhetoric. **Quarterly Journal of Speech**, [S. l.], v. 75, n. 2, p. 166-182, 1989.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VERSENYI, L. **Socratic humanism**. New Haven/London: Yale University Press, 1963.

VILLEGAS DE POSADA, C. Some problems in use of the moral judgment test. **Psychological Reports**, [S. l.], v. 96, p. 698-700, 2005.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VON RONDON, M. A construção da competência moral e a influência da religião: contribuições para a bioética. 2009. 144 pág. Dissertação (Mestrado Ciências na Saúde Pública), FIOCRUZ, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

WHITTON, H. Developing the 'ethical competence' of public officials-a capacity-building approach. **Viesoji politika ir administravimas**, [S. l.], v. 21, 2017.

WILD, R. The business school in a busy world. **Management Decision**, [S. l.], v. 33, n. 9, p. 17-23, 1992.

WILSON, E. O. **Sociobiology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.

WREN, T. Caring about morality. **Theological Studies**, [S. l.], v. 53, n. 4, p. 780, 1992.

WYND, W.; MAGER, J. The business and society course: does it change student attitudes? **Journal of Business Ethics**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 487-491, 1989.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

### APÊNDICE A - Resultados antes da disciplina de Ética

SUJ	Sexo	Idade	Primeiro teste							Segundo teste						
			C_W	C_D	C_J	ScoreC	OP_W	OP_D	OP_J	C_W	C_D	C_J	ScoreC	OP_W	OP_D	OP_J
57	F	21	35,8	15,7	38,3	17,8	-2,0	0,0	-4,0	39,8	30,3	19,8	13,6	3,0	-3,0	-3,0
43	F	21	49,2	27,2	22,9	22,8	-2,0	2,0	-2,0	57,4	32,8	46,8	20,8	-4,0	4,0	-4,0
4	F	21	33,8	48,6	50,0	33,0	-2,0	2,0	0,0	40,7	39,5	7,1	19,9	-3,0	2,0	-4,0
19	F	25	45,8	0,4	40,0	2,7	-3,0	-4,0	-3,0	43,5	3,3	4,8	3,1	-1,0	-1,0	-4,0
12	M	21	52,7	49,2	26,1	22,6	3,0	-1,0	-4,0	32,6	49,9	33,3	28,5	2,0	0,0	-4,0
7	M	21	59,7	35,9	56,7	25,9	-1,0	3,0	3,0	75,4	61,6	51,4	37,3	-1,0	1,0	1,0
27	F	20	49,9	80,6	49,3	32,8	2,0	4,0	-4,0	39,4	62,5	65,0	30,1	1,0	4,0	-4,0
31	F	22	32,9	20,6	24,0	11,1	-3,0	2,0	0,0	57,2	20,2	17,4	13,0	-3,0	2,0	0,0
20	F	26	31,4	4,4	71,8	22,7	-4,0	0,0	-3,0	18,5	4,9	4,6	3,4	-4,0	-4,0	-4,0
11	M	19	73,6	55,0	21,5	39,1	1,0	2,0	-1,0	78,4	81,0	48,1	46,6	1,0	1,0	2,0
47	M	20	42,4	34,8	18,1	12,5	-1,0	4,0	4,0	16,3	33,7	24,7	8,3	-1,0	1,0	0,0
14	M	21	23,7	61,6	3,5	8,3	1,0	2,0	2,0	12,6	0,4	24,5	4,2	2,0	4,0	2,0
36	M	22	22,2	24,6	12,8	7,4	-2,0	3,0	2,0	6,2	7,8	49,2	5,0	-3,0	4,0	2,0
41	F	18	31,5	17,0	37,8	9,0	-4,0	-2,0	0,0	17,7	23,0	39,5	18,6	-4,0	2,0	3,0
3	M	33	20,2	43,5	36,2	6,6	-3,0	2,0	-4,0	7,7	41,1	11,0	5,8	-4,0	4,0	-4,0
8	F	20	9,0	5,6	2,3	2,3	-2,0	0,0	-4,0	5,0	18,2	15,3	3,6	-3,0	3,0	-2,0
56	F	20	49,7	40,0	31,3	6,6	0,0	0,0	1,0	74,3	22,9	29,9	15,6	1,0	1,0	4,0
22	M	21	36,6	42,3	71,3	27,6	3,0	4,0	2,0	29,4	51,5	82,6	31,7	3,0	4,0	-2,0
35	F	21	12,3	27,2	64,4	19,7	-4,0	3,0	0,0	35,4	59,3	73,8	6,7	-4,0	3,0	0,0
40	F	22	54,2	10,6	51,5	18,1	-2,0	3,0	2,0	61,9	16,5	12,2	2,2	2,0	3,0	2,0
9	M	23	49,2	24,2	23,0	22,2	-2,0	3,0	0,0	84,8	14,7	28,3	19,0	-4,0	4,0	-1,0
37	F	30	19,2	14,3	28,0	10,2	-4,0	-4,0	-4,0	28,8		40,0	17,6	-4,0	-4,0	-4,0
26	F	59	6,9	54,4	29,6	3,8	2,0	-1,0	1,0	29,0	69,5	51,2	24,3	-1,0	2,0	-1,0
17	M	24	56,6	30,0	4,3	19,6	2,0	2,0	-4,0	55,1	57,6	67,3	34,8	-3,0	-4,0	-3,0
21	F	20	2,1	10,7	49,4	5,2	-4,0	-4,0	0,0	75,6	19,6	40,0	14,8	2,0	0,0	2,0
34	F	19	61,0	68,1	58,5	54,5	-1,0	4,0	-3,0	70,0	8,5	34,9	23,2	2,0	4,0	-3,0
23	F	21	66,7	62,5	33,4	28,6	0,0	4,0	4,0	25,0	64,7	76,0	30,4	-4,0	0,0	4,0
13	F	22	27,9	25,2	67,9	29,8	-1,0	4,0	-4,0	0,0	0,0	25,8	21,8	0,0	4,0	-4,0
30	F	23	87,2	3,7	26,1	5,6	1,0	4,0	2,0	61,1	10,3	46,0	10,3	1,0	4,0	2,0
46	F	25	44,4	31,3	16,9	18,9	-4,0	4,0	-4,0	50,8	15,6	6,9	13,6	-4,0	4,0	-4,0
51	F	20	37,4	19,4	56,0	20,5	-3,0	3,0	2,0	47,7	15,6	43,8	27,0	1,0	-1,0	0,0
15	M	24	55,2	23,9	2,5	6,3	-1,0	3,0	3,0	0,0	0,0	24,6	10,4	-1,0	2,0	-4,0
50	F	22	35,0	52,7	30,2	15,0	-3,0	2,0	2,0	85,4	11,9	53,1	24,5	2,0	3,0	2,0
2	M	21	65,0	10,5	35,3	15,6	0,0	3,0	2,0	54,9	6,7	56,0	24,8	1,0	2,0	4,0
33	F	40	34,6	15,8	15,0	7,3	0,0	4,0	-4,0	16,3	34,5	34,1	4,9	2,0	2,0	2,0
24	m	24	3,8	0,0	3,8	0,7	-4,0	-4,0	-4,0	19,2	14,3	18,4	9,4	-4,0	-4,0	4,0



### APÊNDICE B - Teste de normalidade

	Shapiro-Wilk			Normalidade	Teste
	Estatística	df	Sig.		
C_W	,977	71	,207	Normal	Teste t Pareado
C_D	,938	71	,002	Não-Normal	Wilcoxon
C_J	,968	71	,068	Normal	Teste t Pareado
C_Score	,943	71	,003	Não-Normal	Wilcoxon
E_1	,990	71	,826	Normal	Teste t Pareado
E_2	,975	71	,168	Normal	Teste t Pareado
E_3	,976	71	,186	Normal	Teste t Pareado
E_4	,985	71	,568	Normal	Teste t Pareado
E_5	,984	71	,530	Normal	Teste t Pareado
E_6	,985	71	,576	Normal	Teste t Pareado
C_W_E1	,949	71	,006	Não-Normal	Wilcoxon
C_W_E2	,944	71	,003	Não-Normal	Wilcoxon
C_W_E3	,955	71	,013	Não-Normal	Wilcoxon
C_W_E4	,962	71	,032	Não-Normal	Wilcoxon
C_W_E5	,935	71	,001	Não-Normal	Wilcoxon
C_W_E6	,971	71	,105	Normal	Teste t Pareado
C_D_E1	,967	71	,055	Normal	Teste t Pareado
C_D_E2	,970	71	,083	Normal	Teste t Pareado
C_D_E3	,944	71	,003	Não-Normal	Wilcoxon
C_D_E4	,949	71	,006	Não-Normal	Wilcoxon
C_D_E5	,966	71	,053	Normal	Teste t Pareado
C_D_E6	,961	71	,028	Não-Normal	Wilcoxon
C_J_E1	,964	71	,039	Não-Normal	Wilcoxon
C_J_E2	,968	71	,064	Normal	Teste t Pareado
C_J_E3	,955	71	,013	Não-Normal	Wilcoxon
C_J_E4	,975	71	,174	Normal	Teste t Pareado
C_J_E5	,954	71	,012	Não-Normal	Wilcoxon
C_J_E6	,919	71	,000	Não-Normal	Wilcoxon
O_W	,899	71	,000	Não-Normal	Wilcoxon
O_D	,833	71	,000	Não-Normal	Wilcoxon
O_J	,866	71	,000	Não-Normal	Wilcoxon
C_wor_doc	,921	72	,000	Não-Normal	Wilcoxon
C_wor_jud	,965	72	,045	Não-Normal	Wilcoxon
C_doc_jud	,895	72	,000	Não-Normal	Wilcoxon



## APÊNDICE C - Termo de livre consentimento

### PESQUISA: O ENSINO DE ÉTICA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA MORAL

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Everton Silveira têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a).

Ao participar deste estudo você irá responder um questionário sobre o tema. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do coordenador do projeto.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizastes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Assinatura do Voluntário

  
Assinatura do Pesquisador

Florianópolis, 20 de novembro de 2017

Everton Silveira de Souza, [silveiras.everton@gmail.com](mailto:silveiras.everton@gmail.com)

