

## **A Construção da Competência Moral na Formação Superior**

Patricia Unger Raphael Bataglia

**Como citar:** BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A Construção da Competência Moral na Formação Superior. In :CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael (org.). **Psicologia e educação** : temas e pesquisas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.135-148. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-340-3.p.135.148>



# A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA MORAL NA FORMAÇÃO SUPERIOR

*Patricia Unger Raphael Bataglia*

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre moralidade têm recebido atenção crescente na academia, e isso não é demais, uma vez que vivemos já há algum tempo em uma crise de valores ou de valores em crise, como discutem La Taille e Menin (2009).

Ao tratarmos de tema tão amplo como a moralidade, faz-se necessária uma delimitação que pode, por exemplo, considerar se estamos tratando da ação moral, do juízo moral ou dos sentimentos morais. Podemos ainda pensar na relação entre essas diferentes dimensões da moral.

O presente capítulo reúne alguns estudos sobre a competência moral, conceito elaborado por Lawrence Kohlberg e que se refere à capacidade de elaborar juízos morais e agir de acordo com tais juízos

(LIND, 2000). Trataremos de como esse conceito relaciona a ação com o juízo e também com o aspecto afetivo.

Em primeiro lugar, é importante retomar a relação entre afetivo e cognitivo, tal como nos escritos de Piaget (1976, p. 71), quando salienta que “[...] os mecanismos afetivo e cognitivo são inseparáveis, embora distintos: o primeiro depende da energia e o segundo depende da estrutura”. Se afetivo e cognitivo são inseparáveis no comportamento em geral, não há por que ser diferente no agir moral. Entretanto, dizer que são inseparáveis não significa dizer que influenciam igualmente todos os comportamentos. Racionalmente, podemos chegar a uma decisão que contraria fortemente toda inclinação afetiva e, justamente por isso, tal decisão pode ser considerada moralmente correta.

Essa diferença entre a ação moral e a ação movida pela inclinação já é clara em Kant ([1785]1988), quando ressalta que a ação determinada pela vontade pode ter dois caracteres: o de inclinação, quando a ação se pauta segundo o objeto; e o do dever, quando a ação se pauta no respeito à lei. As ações, segundo Kant, podem ser basicamente de quatro tipos: contrárias ao dever; conforme o dever, mas por inclinação; conforme o dever; e por dever.

As ações morais são unicamente as do quarto tipo, isto é, ações que independam de quaisquer determinações advindas do objeto e que tenham o caráter de necessidade pelo dever e só por ele. O dever é definido por Kant como a necessidade de uma ação por respeito à lei moral.

Piaget (1994) coloca como fundamental para a construção da reciprocidade a relação de afeto com os pais perante os quais a criança não quer ver sua imagem prejudicada, contudo, é preciso lembrar que, na autonomia, a reciprocidade é normativa, baseada na razão mais do que nas relações de amizade e simpatia. Freitas (2002) esclarece:

Contudo, se a reciprocidade fosse possível apenas entre os indivíduos que compartilham os mesmos gostos, opiniões e valores, o ser humano ficaria restrito às classes de *co-valorisants*. Eis por que Piaget (1941/1977) estabelece a diferença entre a reciprocidade espontânea - típica das relações de amizade - e a reciprocidade normativa, na qual a substituição recíproca dos pontos de vista torna-se uma obrigação. Em suas pesquisas empíricas, Piaget (1932/1992) não foi além das relações de simpatia, regidas pela reciprocidade espontânea, mas já nesse momento ele deixa claro que tais relações estão fora da esfera

moral: quanto à simpatia, não reveste, aos olhos da consciência, nada de moral por si mesma: não basta ser sensível para ser bom. (p. 315).

Sem dúvida, o afeto é fundamental para a gênese da moral, de sorte que uma criança pequena dá mostras de sentimentos morais, como generosidade, solidariedade e altruísmo, por exemplo. Crianças também clamam racionalmente por justiça, quando percebem que alguma distribuição não foi igualitária ou que foram sancionadas por algo que não fizeram. Entretanto, nem a demonstração de sentimentos morais nem o reconhecimento de princípios morais superiores indicam que a ação empreendida seja de fato moral.

O agir moral depende do desenvolvimento de uma capacidade, a de aplicar consistentemente os princípios em situações difíceis, dilemáticas, mesmo. Tais situações são frequentes na vida do dia-a-dia, seja na família, seja no trabalho ou na vida social. Quando nos defrontamos com um problema que exige de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É a essa capacidade que Kohlberg denominou competência moral.

De fato, Lawrence Kohlberg dedicou seus estudos e pesquisas à descrição de estágios de desenvolvimento do juízo moral, inclusive propondo uma entrevista padronizada com possibilidade de avaliação qualitativa e quantitativa. Georg Lind, pesquisador da Universidade de Konstanz – Alemanha, tomou o conceito de competência como objeto de seus estudos e tem trabalhado nisso, nos últimos trinta anos.

O tema da competência moral se vincula ao de competência democrática, isto é, a capacidade que os indivíduos têm de resolver conflitos mediante discussões baseadas nos princípios compartilhados de justiça e respeito mútuo e não pela violência ou opressão. Ser democrático entre iguais não parece ser muito difícil: a questão é ser respeitoso e justo em situações em que há profunda discordância entre as partes, de maneira que uma competência democrática inclui a capacidade de agir baseado em princípios morais, em situações adversas.

Piaget (1994) detecta, na análise da construção das fases de consciência da regra, que a criança egocêntrica entende que as regras e leis são advindas do mais velho (gerontocracia) ou de Deus (teocracia). Não há, do ponto de vista dessa criança de até aproximadamente dez anos de idade, a possibilidade de construção de regras democráticas, ou seja, as regras não podem ser construídas por pares.

É por isso que Lind (2007) afirma que moral, democracia e educação são intimamente relacionadas. Desde que, é evidente, a educação não seja tradicionalista, bancária ou autocrática, do tipo que promove apenas a conformidade com regras pré-estabelecidas, e desde que compreendamos o desenvolvimento da competência moral como um processo de construção de estruturas que leva à possibilidade de reflexão sobre normas e regras.

Os estudos de psicologia genética apontam que a possibilidade da autonomia moral se dá a partir do operatório formal, quer dizer, a partir da possibilidade do pensamento hipotético dedutivo. A condição de necessidade dada pelo aspecto cognitivo não é, entretanto, também condição de suficiência. Isso explica por que nos deparamos, no ensino superior, com índices surpreendentes no que se refere à capacidade de reflexão sobre problemas morais, como será tratado no próximo item.

## O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL

O ensino superior se compromete com a construção de diversos conhecimentos: o conhecimento teórico, relativo ao acumulado específico de cada área, o conhecimento técnico, concernente ao como fazer, também específico de cada profissão, além da formação ética, que, nas palavras de Aristóteles (1992), se refere ao conhecimento prático (práxis). No Livro II da *Ética a Nicômaco*, o filósofo afirma:

[...] este estudo não é teórico como os outros (pois estudamos não para saber o que é a virtude, mas para sermos bons, já que de outra maneira não tiraríamos nenhum benefício dela). (p. 36).

A formação ética é parte da formação profissional e, portanto, responsabilidade de quem educa. Mas, como realizar esse trabalho? É possível ensinar ética? Note-se que a questão não tem a ver com o código de ética, mas com o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Pode-se desenvolver a moralidade humana, por meio de um processo de intervenção? O homem pode ser tocado pela moralidade? Kant (1988, p. 22) responde afirmativamente:

Não há ninguém, nem mesmo o pior facínora, contanto que de resto esteja habituado a usar a razão, que não deseje, quando se lhe apresentam exemplos de lealdade nas intenções, de perseverança na obediência a boas máximas, de compaixão e universal benevolência (e ainda por cima ligados a grandes sacrifícios de interesses e comodidades), que não deseje, digo, ter também esses bons sentimentos.

A essa questão também vários estudiosos têm procurado responder, com investigações e teses. Vale ressaltar que esse foi o móbil de Lawrence Kohlberg, ao iniciar suas pesquisas.

Self, Wolinsky e Baldwin (1989) relacionam vários estudos a respeito da formação ética do médico, concluindo que não há nenhuma melhoria ou apenas melhorias apenas insignificantes estatisticamente, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de modo que a educação recebida não colabora com a formação ética do profissional. Os pesquisadores usaram instrumentos como MJI (*Moral Judgment Interview*), SROM (*Sociomoral Reflection Objective Measure*) e o DIT (*Defining Issues Test*). Sobre esses instrumentos, além do próprio Self, Wolinsky e Baldwin (1989), podem-se encontrar informações, por exemplo, em Bataglia, Morais e Lepre (2010) e em Reppold e Hutz (2003).

Lind (2000) relata um estudo em que acompanha uma larga amostra de estudantes de medicina (746 alunos acompanhados num estudo longitudinal por seis anos e dois outros estudos transversais, em que avalia 4966 estudantes) e constata que, embora a profissão de medicina apresente altas demandas para o desenvolvimento da competência moral, os estudantes são treinados para lidar apenas com aspectos técnicos e não aspectos éticos. Isso provavelmente leva a uma estagnação ou até corrosão da capacidade reflexiva.

Rego (2003) estudou a formação ética dos médicos, nas escolas brasileiras, detectando insuficiências e discutindo se é possível reformar tal educação. A discussão do professor Rego é extremamente interessante, desde o título do livro por ele proposto: *A formação ética do médico – saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. De fato, os jovens (e agora eu não me refiro apenas à formação do médico) mal saem da adolescência e se veem legalmente aptos a atender pessoas em hospitais, clínicas, consultórios particulares, escolas, empresas, sem que tenham necessariamente tido oportunidade de se preparar pessoalmente para tanto. E esse profissional segue atendendo a pessoas numa lógica perversa de cumprir cotas de atendimento sem qualidade. Rego (2003) cita, em determinada parte de seu texto, uma fala do médico Drauzio Varela, na qual ele alude às filas de atendimento em hospitais públicos:

Talvez a explicação mais sensata para o tamanho das filas e do sofrimento imposto aos pacientes constrangidos a utilizar o sistema público de saúde no Brasil seja outra: os responsáveis pela organização do atendimento médico gratuito não dependem dele (p. 10).

Por mais assustador que pareça anunciar isso, talvez não seja exagero salientar que isso se deve ao fato de que todo aquele que não se importa com o sofrimento alheio, na verdade, não percebe o outro como um igual em termos de humanidade. Como lembra Santos (2003), todos “[...] temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (p. 56).

Bataglia (1996) avalia os juízos morais de alunos de psicologia, utilizando a Entrevista de Juízo Moral de Kohlberg. Reúne respostas que são características do estágio dois e três de desenvolvimento moral, isto é, a orientação ingenuamente egoísta, que leva em conta o que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e que se pauta na reciprocidade do tipo troca de favores, no caso do estágio dois, e orientação “good boy nice girl”, busca de aprovação e conformidade com imagens estereotipadas, no caso de estágio três.

Esse estado de desenvolvimento moral, encontrado em profissionais de psicologia, é preocupante. As decisões tomadas pelo

psicólogo, em seu trabalho podem ter – e frequentemente têm – um alcance bem maior do que os limites das quatro paredes que o cercam.

Schillinger (2006) dedica-se ao estudo do ambiente acadêmico e sua influência no desenvolvimento da competência moral. Investiga três cursos de graduação em três países diferentes e constata que, de fato, universidades que promovem maiores oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida obtêm maiores índices de progresso, ao longo da formação.

Piper, Gentile e Parks (1993) realizaram extensa pesquisa com alunos do curso MBA (*Master in Business Administration*) de Harvard, detectando a falta de consciência que possuíam a respeito do aspecto ético das decisões gerenciais tomadas no dia-a-dia. Cito aqui um comentário de Parks:

Dado o meio cultural em que a maioria deles habita, muitos alunos chegam com a mentalidade retratada por um estudante que avisou seus colegas de classe que eles deveriam fazer negócios durante a semana e “esperar para salvar as baleias no fim de semana”. Este jovem é ainda inconsciente do número de decisões empresariais tomadas todos os dias que afetam diretamente não só as baleias, mas tudo o que ele pretendia que “as baleias” simbolizassem. (p. 55, tradução nossa).

Em função desses resultados, Bataglia (2001) realizou, em seu doutoramento, uma intervenção com discussão de dilemas morais no curso de psicologia. Usou como forma de controle dos resultados a mensuração prévia e posterior da competência moral com o MJT (*Moral Judgment Test*). O MJT foi desenvolvido com o objetivo de avaliar resultados em processos de Educação Moral ou similares. Os sujeitos são solicitados a avaliar argumentos pró e contra determinada solução para um dilema. Tais argumentos são elaborados de acordo com as diferentes orientações morais semelhantes aos estágios de desenvolvimento moral descritos por Kohlberg. Os escores mais altos são concedidos a sujeitos que demonstram capacidade (competência) para apreciar a qualidade moral de um dado argumento, independentemente do fato de estarem de acordo, ou não, com o conteúdo da argumentação. Observou-se uma melhora efetiva, após a discussão de dilemas, mas não no controle, após seis meses da intervenção, evidenciando a necessidade de um trabalho mais amplo e continuado.



A ética não pode ser algo em que pensamos nos finais de semana, uma matéria à parte em nosso currículo, uma disciplina com que tivemos contato certa vez. Essa foi a conclusão a que chegaram os coordenadores da pesquisa de Harvard, os quais, a partir dela, iniciaram uma proposta de intervenção que – e isso talvez seja o mais interessante – não se restringiu a uma atuação na sala de aula e, mais especificamente, no curso de ética, mas procurou envolver toda a escola, realizando uma alteração em todo o currículo do curso.

Nessa reformulação, os professores foram envolvidos e receberam um preparo, no sentido de trazerem para dentro de suas disciplinas a discussão sobre temas que construíssem nos alunos um pensamento sistêmico e crítico, capacidade criativa, cultivo de perspectivas diversas, dentre outras características que levassem os alunos sempre a um posicionamento crítico e ativo.

Um ponto importante que foi discutido nesse trabalho levou em conta a validade de termos um curso isolado de ética versus elaborarmos um programa amplo, que incluía três elementos: um curso obrigatório, cursos eletivos e uma distribuição adequada de temas, em cursos existentes no primeiro ano. Esses três elementos unidos podem surtir um efeito muito melhor do que tentativas isoladas.

Overholser e Fine (1990) apontam cinco categorias de elementos necessários para prover um serviço psicológico competente: conhecimento do caso e dos fatos mais atuais, em matéria de pesquisa clínica, habilidades clínicas, habilidades técnicas, julgamento clínico e atributos interpessoais. Os primeiros quatro dizem respeito a informação teórica e habilidades técnicas que devem ser trabalhadas, na formação. A quinta categoria se refere a atributos pessoais. Nesse item, enquadra-se o fator do desenvolvimento da moralidade, a capacidade de compreender a situação do outro, a reciprocidade, enfim, características que podem ser trabalhadas em processos de intervenção como os que se seguem.

Self, Wolinsky e Baldwin (1989) estudaram duas formas de introdução de ética médica, num curso de medicina: palestras e discussão de estudos de caso. Constataram um aumento, significativo estatisticamente, no nível de juízo moral, independentemente do tipo de recurso utilizado.

Outro estudo interessante, desta vez na área do direito, foi uma experiência conduzida por Murray (1990) com estudantes em um projeto de um ano de experiência legal apoiados por supervisores. Os alunos conduziam os casos, discutiam-nos com os advogados instrutores e tinham contato com diferentes clientes. Houve um pré e um pós-teste, tendo sido verificada uma melhoria no nível de juízo moral, atribuída ao face-a-face que os alunos tiveram oportunidade de vivenciar, nos casos e nas discussões acerca dos dilemas práticos vividos. Na formação profissional, esse face-a-face existe, em geral, nos estágios supervisionados. A novidade que parece ter provocado essa mudança, no nível de reflexão dos advogados e que também provocaria uma mudança, no caso da formação de outros profissionais, consistiu justamente nas discussões a propósito de dilemas reais.

Swain (1996) faz considerações muito importantes, das quais se destaca uma, atinente à necessidade de trabalhar-se todo o currículo. O processo de educação moral não pode ser encarado como uma vacina, que, uma vez ministrada, afasta definitivamente a possibilidade de determinada doença acometer uma pessoa. Trata-se de um processo amplo e interminável. O momento da intervenção é um início necessário, que se tornará parte de um currículo maior, reestruturado, o qual contemple não só o aspecto de informação, mas também de formação profissional. É importante enfatizar isso, pois a modificação no nível de juízo moral deve ser persistente, deve resistir a pós-testes e não espelhar o resultado de um impacto emocional, sofrido naquele determinado momento. Para isso, deve fazer parte do plano de intervenção a continuidade da discussão, em outras disciplinas curriculares.

Lind (2007) expõe um plano de intervenção que tem por objetivo desenvolver as competências morais-democráticas em um grupo de adolescentes, em particular suas habilidades para lidar com ideais ou princípios morais compartilhados, mesmo em situações em que estejam sob pressão para ceder a fatores não morais, como a opinião da maioria, pré-conceito, abuso de autoridade ou simplesmente preguiça ou mau humor.

O projeto consiste em propor dilemas morais bem selecionados, e o método descrito nesse artigo inclui discussões em grupos grandes e pequenos, seguindo um roteiro de solicitações do professor. A duração de cada sessão é de 90 minutos, aproximadamente, e o autor sugere que

sejam feitas a cada quinze dias, para não esvaziar o interesse por parte dos participantes.

## EDUCAR O EDUCADOR

Tenho me dedicado, atualmente, a estudar especificamente a formação ética do educador. Sendo o educador aquele que promove a formação do outro, sua atuação provoca a transformação, catalisa processos. Quando pensamos assim, é óbvio que uma formação que contemple apenas a transmissão de conteúdos e técnicas leva à formação de um reproduzidor de conhecimentos e não de um educador.

Quais seriam, pois, as condições fundamentais para a formação do professor? Saviani (1996, p. 150) formula os saberes necessários ao educador, separando-os em cinco naturezas distintas: atitudinal, crítico-contextual, específica, pedagógica e didático-curricular. A formação do educador deveria contemplar não apenas o conteúdo e a técnica, mas também a reflexão a respeito da sua prática. O âmbito atitudinal inclui a necessidade da revisão dos próprios valores e da tradução de tais valores em práxis.

A formação do educador, em termos do saber atitudinal, diz respeito à construção da ética, entendida como capacidade reflexiva do sujeito autônomo. O professor é o profissional “[...] reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional.” (CLARK; YINGER, 1979). Isso implica um ser autônomo, que tem a capacidade de ajuizar, agir e criticar sua própria ação.

O saber atitudinal pode ser compreendido como próprio do sujeito autônomo, porque se define como a predisposição para a ação frente a determinado quadro conceitual construído em sua vivência, mas inclui a reflexão sobre essa postura. Nesse sentido, acarreta a colocação de regras para si próprio. Em oposição a isso, há a heteronomia, que se reduz a um acatamento de regras externas, ausência de reflexão e de crítica à própria atitude.

A relação professor-aluno é de tal ordem, que a autonomia do professor influencia fortemente a construção da autonomia do aluno. Um

educador que delegue a uma Esfinge Institucional o poder de decisão, a formulação de ideais, a elaboração da sua prática e – mais do que isso – que não possibilite a emergência da singularidade do aluno, está colaborando para o aprendizado da heteronomia.

A diversidade do ambiente escolar, em termos de origem, etnias, habilidades, interesses e tantos outros fatores, exige que o profissional esteja preparado para avaliar, elaborar juízos que subsidiarão sua ação, agir e refletir sobre sua ação. Em suma, que possa ser autônomo e que isso possa favorecer a construção de cidadãos igualmente autônomos.

Silva, Bataglia e Aprile (2008) investigaram a influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral de graduandos de Pedagogia, em uma universidade privada de São Paulo. Participaram da pesquisa 102 alunos. Destes, 68 eram do primeiro ano, 19 do segundo ano e 15 do terceiro ano. Em relação ao número total de alunos do curso analisado, estes representam as seguintes porcentagens: 100% dos alunos de primeiro ano, 35% dos alunos de segundo ano e 31% dos alunos de terceiro ano. O MJT tem uma variação possível de 0 a 100. Cohen (1988) estabeleceu limites de classificação dos valores do MJT, da seguinte forma: C é considerado baixo, quando varia de 1 a 9; médio, de 10 a 29; alto, de 30 a 49, e muito alto, quando acima de 50. As médias encontradas foram: 10,85, no primeiro ano; 10,3, no segundo ano e 11,8, no terceiro ano. A variação considerada significativa se localiza acima de seis pontos (LIND, 2000). Assim, durante a formação dos alunos da amostra considerada, não houve influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral. As porcentagens tão variadas do primeiro para os outros anos pode ter influenciado as médias, mas as porcentagens de participantes do segundo e terceiro anos são muito parecidas (35 e 31) e, ainda assim, não houve diferença significativa entre as médias.

As informações obtidas destacam que a ausência de reflexão a respeito de teorias e conceitos cria entre os alunos um indiferentismo moral; por outro lado, a forma como estes são transmitidos impõe todo um cuidado, para que não assumam um caráter ideológico e, conseqüentemente, induzam os futuros professores à alienação e à heteronomia. O educador, como orientador e mediador em relação à disseminação de conteúdos e desenvolvimento da competência moral, deve se constituir membro de um

contrato social democrático, inserindo-se na comunidade acadêmica com a função de não somente transmitir informações aos alunos, mas, sobretudo, de comprometer-se com o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Essa pesquisa, feita ao longo do ano de 2007, indicou a necessidade de se pensar em um modo efetivo de integrar e vincular a construção da ética à formação do professor, a quem cabe o desenvolvimento e a internalização de conceitos, por meio de práticas e vivências, respeitando a capacidade de assimilação e especificidades dos alunos. Mesmo sem estabelecer soluções definitivas, haja vista a propriedade inesgotável do tema, indicou-se a necessidade de propor hipóteses de práticas viáveis e funcionais, para a implementação de um programa capaz de propiciar a construção dessa ética.

Concluimos, recentemente (SHIMIZU; BATAGLIA; LEPRE; CABRINI; CARVALHO, 2011), uma pesquisa patrocinada pelo CNPq, em que se investigou a influência do curso de graduação em Pedagogia em duas universidades, uma pública e outra privada, na construção da competência moral e do juízo moral.

Os participantes foram alunos dos primeiros e últimos anos dos cursos de Pedagogia (N=540). Os instrumentos utilizados foram o DIT, em sua segunda versão, chamada DIT-2, e o MJT, em sua versão estendida, denominada MJT\_xt.

Os resultados indicaram uma diferença significativa entre o nível de julgamento e competência moral dos alunos provenientes das duas universidades, em que os participantes da universidade pública alcançaram resultados superiores aos da universidade particular. Contudo, foi observado que essas diferenças não eram decorrentes da formação oferecida pelos cursos investigados, mas do tipo de clientela ingressante em cada curso. Pode-se afirmar isso, em função de dois fatores: o primeiro é que, do primeiro ao último do ano de curso, não houve progresso significativo em nenhum dos cursos. A diferença ocorreu justamente quando comparamos os sujeitos ingressantes. Parece que a qualidade de educação recebida antes do ingresso na universidade foi um fator importante, já que os sujeitos da universidade pública obtiveram médias significativamente maiores do que os ingressantes na universidade particular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, nestas considerações finais, reafirmarmos nosso interesse e inquietação pelo tema da formação ética do profissional. É preciso admitir que temos muitas questões abertas. Mais questões do que respostas, mas algumas convicções:

- A qualidade da educação e o contato com oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida são essenciais para o desenvolvimento da capacidade reflexiva.
- As intervenções se mostram mais eficazes, quando envolvem maior número de atores do ambiente educacional.
- Por fim, temos a convicção de que é nosso dever, como educadores, buscar fazer melhor do que temos feito.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1992.
- BATAGLIA, P. U. R. *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BATAGLIA, P. U. R. *A ética na formação do psicólogo*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; 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 (Natal)*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.
- CLARK, C. M., ; YINGER, R. Teachers' thinking. In: PETERSON; WALBERT, H. (Ed.). *Research of teaching*. Berkeley: McCutchan, 1979. p. 231-263.
- COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.
- KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, [1785] 1988.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Org.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

- LIND, G. *Moral dilemma discussion*. 2007. Disponível em: <<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/dildisk-e.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- MURRAY, P. V. The law clinic experience and moral judgment. *Psychology: a Journal of Human Behavior*, Westerville, v. 27, n. 3, p. 24-30, 1990.
- OVERHOLSER, J. C.; FINE, M. A. Defining the boundaries of professional competence: managing subtle cases of clinical incompetence. *Professional Psychology: Research and Practice*, Arlington, v. 21, n. 6, p. 462-469, 1990.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- PIPER, T.; GENTILE, M.; PARKS, S. *Can ethics be taught?* Boston: Harvard Business School, 1993.
- REGO, S. T. A. *A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2003.
- REPPOLD, C. T.; HUTZ, C. S. Reflexão social, controle percebido e motivações à adoção: características psicossociais das mães adotivas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 8, n. 1, p. 25-36, 2003.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.
- SCHILLINGER, M. *Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker Verlag, 2006.
- SELF, D. J.; WOLINSKY, F. D.; BALDWINN, D. C. The effect of teaching medical ethics on medical students' moral reasoning. *Academic Medicine*, Washington, v. 64, p. 755-758, 1989.
- SHIMIZU, A. M.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M.; CABRINI, M. C. G.; CARVALHO, S. M. *Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre o Moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2)*. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Programa Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 014/2008 – Universal, jan. 2011.
- 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*. Campinas: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2008.
- SWAIN, R. Ethical issues in the University Classroom - a sermon? Divertissement? Provocation? *The Irish Journal of Psychology*, v. 17, n. 22, p. 178-190, 1996.