

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 104

2 de setembro 2019

ISSN 1068-2341

## A Contribuição do Ensino de Ética no Desenvolvimento da Competência Moral de Discentes em Administração Pública

*Everton Silveira de Souza*

*Mauricio C. Serafim*



*Laís Silveira Santos*

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Brasil

**Citação:** Souza, E. S., Serafim, M. C., & Santos, L. S. (2019). A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de discentes em administração pública. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4088>

**Resumo:** A esfera pública é permeada por dilemas morais, cujas soluções não necessariamente estão expressas em códigos de conduta. Assim, é imprescindível que o gestor público possua capacidade para lidar com situações complexas. A competência moral é uma habilidade que pode auxiliar o administrador a lidar com essas situações, sendo que tal competência é passível de ser influenciada por processos educacionais. O objetivo deste estudo foi o de analisar de que modo o ensino de ética pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral. Para tanto, analisou-se a influência da disciplina de ética em Administração Pública na competência moral de discentes, que foi aferida pelo Teste de Competência Moral (MCT). Constatou-se, a partir da etapa quantitativa desta pesquisa, que a disciplina referida não influenciou a competência moral dos discentes. Por outro lado, percebeu-se, a partir de dados qualitativos, que o repertório teórico sobre temas relacionados à ética foi impactado positivamente, como

resultado do ensino das teorias morais, que serviram de base para a formulação de argumentos. A fim de efetivamente elevar a competência moral de discentes, sugere-se que a disciplina de ética seja ministrada a partir de uma metodologia ativa de ensino, por meio da 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

### **Contribution of ethics education to public administration students' moral competence development**

**Abstract:** Moral dilemmas permeate the public sphere, inasmuch as a solution rarely is explicit in books or in codes of ethics. Therefore, it is fundamental that public managers embrace yourselves with the capacity to deal with these complex situations. Moral competence is an ability that can support the administrator in dealing with moral dilemmas, given that such capacity is susceptible of being influenced by educational processes. The primary goal of this research is to analyze how the ethics education can nurture the development of moral competence. To that intent, this paper analyses the influence of the discipline of ethics in public administration on moral competence (score C) of students, measured by the Moral Competence Test (MCT). From the quantitative perspective of this research, the mentioned discipline did not influence the development of the moral competence of the students. Notwithstanding, qualitative data indicates that students had a positive impact over their theoretical repertoire, as a result of the teaching of moral theories, used as a basis for formulating arguments. In order to effectively raise students' moral competence, it's highly recommended to conduct the discipline of ethics 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 administration

### **La contribución de la enseñanza de ética en el desarrollo de la educación competencia moral de estudiantes de administración pública**

**Resumen:** La esfera pública está impregnada por dilemas morales, cuyas soluciones no necesariamente están expresadas en códigos de conducta. Así, es imprescindible que el gestor público tenga capacidad para lidiar con situaciones complejas. La competencia moral es una habilidad que puede ayudar al administrador a hacer frente con esas situaciones, siendo que tal competencia es pasible de ser influenciada por procesos educativos. El objetivo de este estudio fue analizar de qué modo la enseñanza de ética puede contribuir al desarrollo de la competencia moral. Para que esto sea posible, se analizó la influencia de la disciplina de ética en Administración Pública en la competencia moral de los discentes, que fue obtenida por la *Moral Competence Test* (MCT). Se constató, a partir de la etapa cuantitativa de esta investigación, que la disciplina referida no influenció la competencia moral de los discentes. Sin embargo, a partir de datos cualitativos se percibió que el repertorio teórico sobre temas relacionados a la ética fue impactado positivamente, como resultado de la enseñanza de las teorías morales, que sirvieron de base para la formulación de argumentos. A fin de efectivamente elevar la competencia moral de los discentes, se sugiere que la disciplina de ética sea impartida a partir de una metodología activa de enseñanza, por medio de la inclusión de debates sobre dilemas morales en el aula.

**Palabras-clave:** desarrollo de la competencia moral; cuestionario de competencia moral; enseñanza de ética; administración pública

## Introdução

Enquanto campo de estudo da moral, a ética é caracterizada habitualmente como um conjunto de comportamentos, ações e condutas que norteiam a vida humana. Normalmente, os discentes 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, de fato, 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, a exemplo dos códigos de ética organizacionais.

Tentar reduzir as possibilidades de ação a exaustivos códigos de ética tem sido uma alternativa para lidar com os problemas morais. Todavia, tal esforço pode esbarrar ou dar origem aos dilemas éticos – também chamados aqui de dilemas morais – que podem surgir quando regras específicas entram em conflito, perdem o sentido ou tendem a produzir consequências adversas e indesejadas (Whitton, 2009). Instrumentos como códigos de ética, manuais e protocolos, por sua natureza, não dão conta da totalidade de ações e deliberações éticas oriundas de cada evento específico que surge na vida humana associada. Isso porque 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.

Trazendo tal discussão para o campo da Administração Pública, cabe destacar os dilemas hipotéticos propostos por Stewart, Sprinthall e Shafer (2000). Os autores conceberam um instrumento para avaliar o raciocínio moral de gestores públicos, chamado Stewart–Sprinthall Management Survey (SSMS). O teste solicita que o pesquisado examine três dilemas, que envolvem as seguintes problemáticas: deve um administrador acatar uma ordem superior de promover um funcionário ineficiente, sendo que tal ação poderá gerar oportunidades de crescimento para ele e sua equipe? Deve um gestor público aceitar um presente de uma empresa privada, mesmo que tal presente possa ser visto como uma propina? Diante de um problema em um servidor de dados de uma instituição de previdência social, deve um gestor de Tecnologia da Informação recriar dados perdidos, mesmo que tal ação implique em uma discrepância no valor dos benefícios a serem pagos aos cadastrados no sistema afetado? (Rizzo & Swisher, 2004).

Dilemas similares a esses surgem com frequência nos dias atuais, exigindo que o administrador lide com situações que envolvem conflito de interesses e mudança nos padrões de conduta. O gestor, diante de questões como essas, deve estar preparado para lidar com situações adversas. Mas como prepará-lo para isso? É possível que o ensino de ética auxilie o administrador público na tomada de decisões difíceis? Esses questionamentos serviram como ponto de partida para a realização deste estudo.

No âmbito dos problemas de ordem moral, a competência moral pode servir como um guia capaz de nortear decisões difíceis, além de melhorar a habilidade dos indivíduos de fazer julgamentos frente a dilemas morais. 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 que Georg Lind se dispôs a estudar.

Para Lind (1998), a construção dessa competência é fundamental na sociedade atual, que tem por princípio a resolução de conflitos e dilemas por meio do diálogo ao invés do uso da força ou violência. Uma premissa para a negociação pacífica dos problemas é a habilidade que os

participantes devem ter para ouvirem-se uns aos outros, principalmente quando 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, crucial para o desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática.

Os estudos de Lind (2000) demonstram que a quantidade e a qualidade dos processos educacionais que jovens recebem nas escolas são condições decisivas para o desenvolvimento da competência moral. Todavia, apesar da importância dada ao ensino de ética, sua eficácia não está necessariamente assegurada. Schillinger (2006) constata que é possível desenvolver a educação moral a partir do ensino superior; porém, um curso de graduação per se não é condição suficiente, apesar de necessário, para fomentar a competência moral. A efetividade de uma experiência de ensino deve passar por um exame ad hoc, visto que todo processo educacional possui peculiaridades.

Apesar de inúmeras escolas de Administração terem desenvolvido estratégias para engajar os discentes 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). No caso dos cursos de Administração Pública – foco da discussão deste estudo –, as Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2014 passaram a conferir significativa ênfase à ética profissional, visto que “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). Em virtude disto, instituições de ensino superior que oferecem o curso de graduação em Administração Pública têm alterado seus projetos pedagógicos de curso dando maior destaque ao ensino de ética. Não obstante, os resultados dessa inserção ainda não são suficientemente conhecidos. Cabe destacar que, segundo Santos, Serafim, Zappellini, Zappellini e Borges (2018), os estudos sobre o ensino de ética estão em evidência no plano internacional, principalmente no que se refere à eficácia do ensino. No Brasil, assim como demonstrado pelos autores e na pesquisa exploratória realizada para esta pesquisa, o estudo sobre esse campo encontra-se ainda em um estado incipiente.

No que tange à literatura sobre competência moral, é importante destacar que o fenômeno se encontra em evidência na medicina, na enfermagem, na psicologia e na pedagogia, sendo que a maioria das pesquisas é voltada ao aspecto da formação moral em universitários dos cursos da área da saúde (Souza & Castro, 2018). A partir de uma pesquisa exploratória realizada em maio de 2018 nos portais das bases de dados EBSCO, Scopus e Web of Knowledge, com o termo “*Moral Competence Test*”, percebeu-se que os estudos envolvendo a competência moral na área de ensino da Administração são escassos, sendo que o estudo sobre tal fenômeno na Administração Pública possui um caráter inédito.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo foi o de analisar de que modo o ensino de ética – no formato de disciplina curricular - pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral em discentes de graduação em Administração Pública. Para alcançar esse objetivo, foi aplicada uma pesquisa quanti-qualitativa com discentes da disciplina de Ética na Administração Pública de uma instituição pública de ensino superior localizada na região Sul do Brasil. Adicionalmente, este artigo pretende contribuir para as políticas públicas na área de educação no âmbito das universidades públicas ao abordar e apresentar subsídios empíricos à problemática do ensino de ética na graduação, bem como na busca por formas mais efetivas para o desenvolvimento moral dos discentes, com vistas a um aprimoramento da educação democrática.

## Teorias sobre Desenvolvimento Moral

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, Burkard & Wiedmann, 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, que parte do pressuposto de que Gíges representa a essência da natureza humana: em condições de invisibilidade (quando ninguém está vigiando) as pessoas tendem a ser antiéticas. Por conseguinte, 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.

Dessa forma, Gláucon afirma que a moralidade é condicionada pelo ambiente, concepção que rivaliza com 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. Platão defende a autonomia do indivíduo perante o meio externo. Todavia, assim como Gláucon, certas abordagens partem do princípio de que o ser humano é essencialmente heterônomo: a moralidade é vista como um fator extrínseco ao indivíduo. É o caso de estudos de inspiração psicanalítica. Para Freud (2016, p. 71), o homem “se permite fazer o mal que lhe for agradável, se tiver certeza de que a autoridade não saberá ou nada poderá fazer contra ele; seu medo é apenas o de ser descoberto”.

Teóricos behavioristas e pesquisadores sociológicos também partem da premissa de que a moralidade é heterônoma. Para Skinner (1982), por exemplo, a aprendizagem de comportamentos morais está ligada às contingências ambientais, enquanto estudos sociológicos, em geral, entendem a moral como uma imposição da sociedade sobre os indivíduos (Biaggio, 2002). Da mesma forma, a antropologia, ao partir do pressuposto de que a cultura é o elemento fundador da moral do indivíduo, aproxima-se da sociologia neste ponto. Na visão do antropólogo Shweder (1991, p. 73) “a cultura modela divergências éticas na mente, no *self* e na emoção”.

A teoria do desenvolvimento moral do psicólogo Lawrence Kohlberg, assim como a visão de Platão, faz 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. Segundo Haidt (2013), 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, o que possibilitou a abertura de caminhos para a mente humana ser pesquisada a partir da cognição moral.

Por influência de Kohlberg e seus seguidores, o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade nas últimas décadas do século XX, sendo que os estudos empíricos da linha behaviorista entraram em declínio (Biaggio, 2002). Para medir a moralidade dos sujeitos, Kohlberg (1992) desenvolveu a Entrevista do Julgamento Moral<sup>1</sup> (MJI), instrumento para a investigação do raciocínio moral, que consiste em uma entrevista acerca do ajuizamento de dilemas morais (Lind, 2000).

---

<sup>1</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 partir de sua pesquisa de campo, Kohlberg (1992) organizou o desenvolvimento do raciocínio moral em um modelo com 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 que o primeiro. No nível pré-convencional estão contidos os estágios 1 e 2, em que o indivíduo julga os dilemas visando obter algum tipo de vantagem ou benefício. 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 (Bataglia, Moraes & Lepre, 2010). Na Administração Pública, o nível 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).

Para Kohlberg, o sujeito pode passar de um estágio convencional para o pós-convencional, que compreende os estágios 5 e 6. Nesse nível, o sujeito age guiado por princípios morais universais, pautados pela reciprocidade e pela igualdade, e não por regras sociais, que só serão aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores gerais (Bataglia et al., 2010). O pensamento pós-convencional se mostra um modelo importante para uma Administração Pública eficiente. De acordo com Denhardt (1988), 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 cega às normas, mas a partir de uma maturidade moral.

Bataglia, Moraes e Lepre (2010) afirmam que as pesquisas sobre o desenvolvimento moral, fundamentadas em Kohlberg, permitiram a elaboração de diversos instrumentos objetivos de avaliação do juízo moral. Alguns foram traduzidos e adaptados para a realidade brasileira, dentre os quais se destacam o *Defining Issue Test* (DIT) e o *Moral Competence Test* (MCT). Este último foi desenvolvido por Georg Lind, baseado na teoria de Kohlberg, e adotado como instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa.

Lind (2000, p. 404), partindo da definição inicial de competência moral de Kohlberg, reinterpreta o conceito 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, ou seja, uma coerência entre as ideias e a ação moral.

Para o autor do MCT, em português ‘Teste de Competência Moral’, 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). O instrumento de Lind tem como base a teoria do Duplo Aspecto, que 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). A teoria do Duplo Aspecto é uma herança de Piaget (1994), que partia do pressuposto de que ambas 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.

Considerando o objetivo desta pesquisa, optou-se por aplicar o MCT como instrumento de coleta de dados devido a sua capacidade de avaliar programas de educação moral e ética (Lind, 2008). Sendo assim, a referida ferramenta se mostra adequada para o propósito deste estudo, que parte da motivação preliminar de que a avaliação da competência moral dos discentes de graduação em Administração Pública, medida antes e depois da disciplina de ética, pode se constituir em um termômetro capaz de mostrar seus efeitos.

## Filosofias Morais: Síntese das Principais Teorias Presentes no Campo da Administração

Trazemos a seguir uma síntese não exaustiva das principais abordagens contemporâneas de filosofia moral que têm sido trabalhadas por autores no campo da Ética Administrativa, como Ahner (2009), Kidder (2007) e Treviño e Nelson (2010). Além disso, as três grandes filosofias morais apresentadas – conhecidas como *The Big Three* (Bonjour & Baker, 2010) – são as que têm servido de base à Ética na Administração Pública, quais sejam: o consequencialismo, a deontologia e a ética das virtudes (AACSB, 2004; Santos et al., 2018).

Kidder (2007) caracteriza as três principais abordagens – chamadas pelo autor de princípios éticos de solução, ao discuti-las no contexto dos dilemas morais – nas seguintes sentenças: 1) faça o que for melhor para o maior número de pessoas (utilitarismo); 2) siga seu mais alto juízo ou princípio (deontologia); e 3) faça o que você quer que os outros façam com você (ética das virtudes e do cuidado).

O utilitarismo é a teoria consequencialista mais conhecida. Chamada também de teleologia, sua ideia central é que a moralidade e a política devem estar centralmente preocupadas com atos considerados bons devido aos seus fins/resultados e à promoção da felicidade, entendida como a maximização do prazer e minimização da dor e sofrimento (Davis, 1997). Assim, uma decisão ética deve maximizar os benefícios para a sociedade e minimizar os danos (Mulgan, 2012). Jeremy Bentham, a quem se costuma atribuir o desenvolvimento da primeira modalidade sistemática de utilitarismo, observou que a medida de acerto de uma ação consistiria na maior felicidade possível para o maior número de envolvidos. John Stuart Mill, seguidor de Bentham, buscou aprimorar o utilitarismo ao dedicar-se às questões de conduta pessoal e ao definir uma hierarquia qualitativa de prazeres (Cortina & Martínez, 2005; Kidder, 2007; Mulgan, 2012).

A segunda abordagem é denominada de deontologia e busca fundamentar a ação em uma máxima ou preceito que possa ser universalizado, colocando o foco da legitimidade da ação nas obrigações e deveres ao realizá-la. De acordo com algumas abordagens deontológicas, certos princípios morais são vinculativos, independentemente das consequências. Portanto, algumas ações seriam consideradas erradas mesmo que as consequências das ações fossem boas (Treviño & Nelson, 2010). Conhecido como o mais proeminente pensador desta abordagem, Immanuel Kant proporcionou uma regra moral para a análise deontológica a partir de sua definição de “imperativo categórico” (Schneewind, 2009). Dessa maneira, a ação a partir do dever “tem seu valor moral não no propósito a ser alcançado por ela, mas na máxima segundo a qual ela deve ser decidida” (Kidder, 2007, p. 207). Assim, o certo ou errado nunca deveriam ser medidos pela consecução do objeto de uma ação ou pelos resultados esperados, mas pela conformidade das ações à lei universal como tal, uma vez que “há algumas ações que simplesmente temos que fazer” (Schneewind, 2009, p. 372).

Diferentemente das teorias anteriores, a abordagem baseada em cuidados enfoca na consideração dos demais envolvidos e na empatia para com eles (Kidder, 2007). Associado à filosofia moral denominada de “ética das virtudes”, centra-se na integridade do ator moral (a pessoa) mais do que no próprio ato moral (a decisão ou o comportamento) (Kidder, 2007; Treviño & Nelson, 2010; Van Hooff, 2013). Isso não significa que princípios, regras ou consequências sejam desconsiderados, mas que são considerados no contexto da avaliação do caráter e integridade da pessoa (Treviño & Nelson, 2010). Embora a ética das virtudes tenha iniciado em Aristóteles como uma tradição filosófica, uma série de filósofos morais contemporâneos têm se dedicado a esse tema, ao ressurgir na Filosofia a partir dos anos 1950 com G. E. M. Ascombe, inclusive no campo dos estudos organizacionais (Ames, Serafim & Zappellini, 2017; Ferrero & Sison, 2014; Treviño & Nelson, 2010). A tabela 1 a seguir oferece um resumo dessas abordagens.

Tabela 1  
*Princípios de solução ética*

|                        | <b>Utilitarismo</b>   | <b>Deontologia</b>  | <b>Virtudes</b>  |
|------------------------|---|---|--|
| <b>Características</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseado em fins: avaliação das consequências de uma ação.</li> <li>- Considera os fins da ação para a sociedade como um todo.</li> <li>- Análise de custo/benefício na esfera moral.</li> <li>- Promoção da felicidade.</li> <li>- Maior bem para o maior número possível de pessoas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseado em regras universalmente aceitas: fundamenta-se mais na intenção do que nas consequências da ação.</li> <li>- Não questiona sobre os resultados da ação, mas sobre as obrigações ao realiza-la.</li> <li>- Imperativo categórico: deve-se agir de acordo com as leis as quais se gostaria que todas as pessoas do mundo seguissem em circunstâncias relevantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baseado no caráter (conjunto ordenado de virtudes) da pessoa.</li> <li>- Considera as intenções, meios e fins da ação.</li> <li>- Centra-se na integridade do ator moral mais do que no próprio ato moral.</li> <li>- “Fazer ao outro o que desejaríamos que nos fizessem”.</li> <li>- Considera a dimensão do tempo em relação à ação moral em condições complexas (incerteza e imprevistos).</li> </ul> |
| <b>Limites</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de prever todas as consequências.</li> <li>- Falta de clareza quanto aos termos “maior bem” e “maior número”.</li> <li>- Não traz resposta satisfatória sobre a minoria para a qual a ação não é a melhor alternativa.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconsidera as circunstâncias únicas de um mundo imperfeito.</li> <li>- Exclui a dimensão afetiva.</li> <li>- Não responde adequadamente quando surgem regras conflitantes.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em se determinar quem é o “outro”.</li> <li>- Depende do desenvolvimento moral do tomador de decisão, de sua experiência e biografia pessoal.</li> </ul>  |

*Nota:* Os autores, adaptado de Kidder (2007) e Ahner (2009).

Apesar da proposição de estudo dessas filosofias na formação de Administradores Públicos (Santos et al., 2018), 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 único ponto de vista.

## **Método**

Tendo em vista o objetivo deste estudo de compreender como o ensino de ética nos cursos em Administração Pública pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral de seus discentes, foram estabelecidos os seguintes objetivos para alcançá-lo: (a) conhecer a situação atual do ensino de Ética em Administração Pública a partir de um estudo de campo; (b) analisar os resultados do Teste de Competência Moral em discentes de um curso de Administração Pública; (c) caracterizar



a percepção dos discentes sobre o ensino de Ética, bem como sobre o método de discussão de dilemas morais; (d) mediar discussões de dilemas morais antes e depois da disciplina de ética. Para atingir o primeiro objetivo, realizou-se uma observação participante ao longo da disciplina de ética na Administração Pública. O objetivo seguinte foi atingido a partir da análise quantitativa dos resultados do MCT obtidos antes e depois da disciplina de ética. O terceiro objetivo envolveu a análise qualitativa dos resultados obtidos durante entrevista com grupo de discentes a partir do método *focus group*. Por fim, o último passo compreendeu a análise qualitativa, utilizando categorias de análise, dos resultados obtidos durante as discussões de dilemas. Pretende-se, neste capítulo, delinear os procedimentos utilizados para dar conta dos objetivos supracitados.

Para que fosse possível a coleta de dados em cada um desses passos – considerando esta pesquisa como um esforço inicial na discussão sobre o ensino de ética em cursos de Administração Pública no Brasil e tendo em vista as limitações dos pesquisadores de realizar a pesquisa de campo em diferentes cursos de graduação do país – propôs-se, inicialmente, a escolha de somente um curso. A universidade em questão está localizada na região Sul do país, tendo sido avaliada pelo MEC em 2016 como uma das melhores do País em relação aos cursos de graduação em sua área (Brasil, 2016). Embora a escolha desse curso tenha como uma das justificativas o acesso privilegiado aos sujeitos da instituição por parte dos pesquisadores, ela também possui destaque em cenário nacional devido ao seu envolvimento na criação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Administração Pública.

Neste curso, a disciplina de Ética em Administração Pública constitui-se como conteúdo de formação básica, de caráter obrigatório, e está localizada no sétimo semestre, em um total de oito. Sua carga-horária é de 36 horas e possui, em seu conteúdo programático, os seguintes temas: 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.

Em virtude da complexidade do tema, a utilização de métodos de pesquisa quantitativos ou qualitativos de forma isolada poderiam limitar os resultados desta pesquisa. A fim de construir uma resposta de pesquisa mais abrangente, o presente estudo se valeu da abordagem de natureza mista, isto é, uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa. O método misto é uma abordagem na qual 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).

Primeiramente, foi realizada a etapa quantitativa na qual participaram 36 discentes, distribuídos em duas turmas de Ética: uma do turno matutino e outra do noturno. No início e no término da disciplina – intervalo de aproximadamente quatro meses – foi solicitado aos discentes que respondessem o instrumento MCT, composto por três dilemas. O primeiro dilema é o dos operários: ao desconfiar que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados por meio de um microfone oculto e usando tais informações contra os empregados, decidem arrombar o escritório administrativo e descobrem que, de fato, eles estão sendo monitorados ilegalmente. O segundo dilema é do médico, que relata a história de uma paciente com câncer em estado terminal. Devido às dores muito fortes, a paciente pede ao médico uma dose adicional de morfina, suficiente para matá-la, sendo que o médico atende tal desejo. O terceiro dilema é o do juiz, que envolve a suspeita de um ataque terrorista. As autoridades, que prenderam uma das líderes do grupo terrorista, acreditam que podem prevenir o ataque com a confissão da suspeita, que se nega a cooperar. Visando prevenir o ataque, o juiz perpetra uma ação para liberar a tortura neste caso, apesar de tal prática ser proibida por lei. Este último foi incluído na versão brasileira do MCT para testar a hipótese do fenômeno de segmentação nas pesquisas realizadas no Brasil (Bataglia, 2012). Depois que o participante toma uma decisão frente à solução do dilema descrito (“o comportamento do operário, do médico e do juiz

foram corretos ou incorretos?”), ele é confrontado com seis argumentos a favor da decisão e seis argumentos contrários. O participante deve atribuir valor aos argumentos segundo sua aceitabilidade em uma escala de “-4” (totalmente inaceitável) a “+4” (totalmente aceitável).

Esse instrumento 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 acerca do 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).

A fim de obter o referido índice é necessário analisar estruturalmente como o indivíduo agiria em 32 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, orienta-se exclusivamente por sua qualidade argumentativa (Lind, 1999). O escore é obtido a partir do método estatístico ANOVA para distribuir a variabilidade das respostas de cada item do questionário (Lind, 1999). 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 (Biggs & Colesante, 2015).

Para fins desta pesquisa, o instrumento MCT foi aplicado antes e depois de uma disciplina de Ética em Administração Pública, a fim de avaliar se a disciplina é capaz de influenciar a competência moral dos discentes. Em outras palavras, buscou-se verificar se a disciplina em questão é capaz de causar impacto significativo na educação moral dos discentes.

Para avaliar a diferença entre amostras com relação ao escore C, na escala de 100 pontos do MCT, foi considerada a diferença de médias de duas medidas (*absolute effect-size*) maior que 5% como significativa (> 5 pontos) e maior que 10% como muito significativa (Schillinger & 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 Statistical Program for Social Sciences 21* (SPSS). 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%. Os dados foram obtidos por meio da interrogação direta de uma população-alvo, tratando-se, portanto, de uma pesquisa *survey* (Freitas et al., 2000).

Já a etapa qualitativa da pesquisa foi realizada por meio de uma observação participante empreendida durante a disciplina de Ética em Administração Pública da qual os discentes faziam parte, pelo período de um semestre letivo em 2017. Nesse contexto, o pesquisador e os pesquisados encontraram-se face a face, sendo que o processo de coleta de dados se deu naturalmente. A observação participante em pesquisas qualitativas, segundo Yin (2005), permite a interação do pesquisador com as pessoas em sua realidade cognitiva, afetiva comportamental, bem como em suas experiências pessoais, profissionais e sociais. Sendo assim, os discentes não foram vistos apenas como objetos de estudo, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de pesquisa.

O principal objetivo da observação participante foi identificar as percepções e experiências individuais dos discentes quanto à disciplina, bem como analisar suas opiniões quanto aos dilemas morais. Foram realizadas duas discussões de dilemas, antes e após a disciplina de ética, conduzidas por um dos autores da pesquisa e o professor titular da disciplina. Nessas discussões buscou-se

verificar a evolução da capacidade de argumentação dos discentes. Assim, na medida em que os argumentos iam sendo expostos, os discentes viam seus argumentos se chocando com ideias contrárias. A partir dessa contradição, incentivava-se o diálogo entre as visões conflitantes, sempre de maneira respeitosa. Dessa forma, pôde-se explorar o conflito de ideias e tentar resolver os problemas por meio da discussão e de exercícios mentais. Foi adotado um processo de autorregulação durante as discussões, no qual os discentes eram incentivados a cooperar com os colegas a fim de encontrar saídas para os dilemas. A tabela 2 apresenta o roteiro utilizado para esse momento de discussão.

Tabela 2

*Roteiro para discussão de dilemas*

- 
- 1 – Apresentar o dilema para os discentes, e após a leitura do material, o discente deve se posicionar individualmente com relação à decisão do protagonista da história, sendo que ele deve anotar as razões de sua decisão.
  - 2 – Questionar os discentes sobre o tipo de conflito que está envolvido no dilema para se certificar de que todos tenham entendido.
  - 3 – Dividir a classe em dois grandes grupos: de um lado pessoas a favor do protagonista da história, de outro, os contrários.
  - 4 – Pedir para alguém de um dos grupos para apresentar as justificativas de seu julgamento. Depois, solicitar que alguém do grupo contrário apresente sua perspectiva. Em seguida, escolher uma pessoa do outro grupo, e assim sucessivamente. O discente 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?
  - 5 – Durante a discussão, o pesquisador deve escutar os argumentos, facilitar a discussão e intervir quando necessário, mas sem expressar a sua opinião. Além disto, o pesquisador deve tomar nota de todos os argumentos de maneira mais organizada a fim de clarificar as ideias para o grande grupo.
  - 6 – 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.
- 

A análise das etapas qualitativas foi realizada tendo como categorias analíticas os seis estágios de raciocínio moral estabelecidos na Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg. Dessa forma, a descrição desses estágios serviu como forma de indicadores analíticos e auxiliaram em sua categorização. A tabela 3 representa a matriz de análise utilizada para os dados qualitativos.

Tabela 3

*Níveis de moralidade de Kohlberg*

| Nível            |  | Estágio  |
|------------------|--|--|
| Pré-Convencional | O valor moral reside mais em necessidades físicas do que nas pessoas e princípios. | Estágio 1: moralidade é externa; imposta por autoridade (moralidade heterônoma); cumprimento de regras; orientação para a punição e a obediência.                  |
|                  |  | Estágio 2: ação conforme interesses próprios; acordos e trocas quando há conflito de interesses; prazer ou satisfação das necessidades pessoais; medo de punições. |

Tabela 3 (cont.)

Níveis de moralidade de Kohlberg

|                  |   |  |
|------------------|---|--|
| Convencional     | O valor moral reside em interpretar papéis bons ou corretos, em manter a ordem e às expectativas dos outros.  | Estágio 3: “bom mocismo” e aprovação social: habilidades, comportamentos e papéis sociais considerados bons pela sociedade e o grupo social ao qual pertence; equidade por meio da qual há a concordância de que é justo dar mais a uma pessoa mais desamparada. |
|                  |   | Estágio 4: pertencimento amplia-se para um sistema social maior (instituições e bem-estar geral); respeito por regras fixas e pela manutenção da ordem social; aceitação das regras.   |
| Pós-Convencional | O valor moral reside na conformidade do eu com modelos, direitos e deveres compartilhados ou compartilháveis. | Estágio 5: aceitação das leis com base nos próprios princípios de justiça, contratos sociais, direitos fundamentais e processos democráticos; leis e costumes questionados quando considerados injustos.   |
|                  |   | Estágio 6: princípios transcendem as sociedades e culturas; consciência de direitos baseados em princípios éticos universais; resistência às leis consideradas injustas mesmo que não possam ser modificadas.  |

Nota: Elaborado pelos autores, com base em Biaggio (2002) e Freitag (1992).

Além dessas discussões, após o encerramento da disciplina foram realizadas entrevistas semiestruturadas em conjunto, com doze discentes, à luz do método *focus group*. Grupos focais se referem a uma forma de entrevista em que um grupo de participantes interage simultaneamente com o pesquisador que, nesta pesquisa, também atuou como moderador da entrevista, buscando equilíbrio entre a necessidade de deixar o grupo interagir livremente e manter a discussão dentro do tópico. Essa etapa foi fundamental para captar a percepção e os efeitos do ensino de ética nos discentes.

O *focus group* foi dividido em cinco blocos, cada um tendo como ponto de partida uma pergunta central, seguida de perguntas exploratórias. O primeiro bloco envolveu a seguinte questão: “depois da disciplina de Ética, a resolução dos dilemas morais mostra-se menos complexa?”. A partir deste questionamento, buscou-se analisar o impacto do estudo das filosofias morais na resolução dos dilemas morais. O bloco seguinte envolveu a discussão a respeito do posicionamento individual sobre os dilemas do MCT e se houve mudança no juízo moral. O intuito dessa etapa foi verificar a capacidade de influência da disciplina na opinião pessoal dos discentes. O terceiro bloco abordou a percepção dos discentes quanto às discussões de dilemas morais, sendo seu objetivo o de analisar as considerações dos discentes sobre uma metodologia ativa de ensino. O quarto bloco versou sobre as metodologias de ensino mais comuns ao longo do curso de Administração Pública, tendo como objetivo identificar se métodos mais participativos e democráticos fazem parte da experiência acadêmica. Por fim, o último bloco envolveu a seguinte questão: “o ensino de ética pode melhorar a habilidade de avaliar, debater e emitir juízos a respeito de dilemas morais?”. O intuito dessa etapa era investigar se a disciplina de ética pode desenvolver a competência moral de discentes.

## Resultados e Discussões

A apresentação dos resultados e suas discussões será realizada a partir dos dados encontrados em cada um dos métodos de coleta de dados utilizado. Dessa forma, inicialmente é realizada a análise da competência moral dos discentes do curso de Administração Pública que

participaram da pesquisa quantitativa e, na sequência, apresenta-se a análise da base argumentativa (qualitativa) dos discentes durante a discussão de dilemas morais.

### Análise da Competência Moral dos discentes de Administração Pública

Conforme descrito anteriormente, o Teste de Competência Moral foi aplicado no início e no fim da disciplina de ética. Os dados obtidos com a aplicação do MCT encontram-se expressos na Tabela 4, que contém o desempenho por dilemas e a competência do juízo moral (escore C).

Tabela 4

*Desempenho por dilemas do MCT e a competência de juízo moral no primeiro e segundo teste*

| <b>Estágios</b>                              | <b>Fase</b> | <b>Média</b> | <b>Sig</b> |
|--|-------------|--------------|------------|
| Escore C Total                               | 1º teste    | 17,00        | 0,79       |
|  | 2º teste    | 17,50        |            |
| Escore no dilema dos operários               | 1º teste    | 39,40        | 0,88*      |
|  | 2º teste    | 40,40        |            |
| Escore no dilema do médico                   | 1º teste    | 30,30        | 0,55       |
|  | 2º teste    | 28,70        |            |
| Escore no dilema do juiz                     | 1º teste    | 33,60        | 0,64*      |
|  | 2º teste    | 36,30        |            |
| Escore nos dilemas dos operários e do médico | 1º teste    | 21,50        | 0,57       |
|  | 2º teste    | 20,10        |            |
| Escore nos dilemas dos operários e do juiz   | 1º teste    | 21,80        | 0,37       |
|  | 2º teste    | 24,90        |            |
| Escore nos dilemas do médico e do juiz       | 1º teste    | 19,80        | 0,84       |
|  | 2º teste    | 20,80        |            |

*Nota:* Teste *t*-Student para amostras pareadas/ \*Teste Wilcoxon;  $p < 0,05$

Ao realizar a análise comparativa da competência de juízo moral no primeiro e no segundo teste, observou-se um aumento de meio ponto (0,50) entre as duas aplicações. Este leve aumento deve-se à evolução constatada nos dilemas dos operários e do juiz em conjunto. 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.

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 diferença significativa entre as médias. 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 por meio dos quais percebeu-se que as variações ocorridas entre o primeiro e o segundo teste, quando submetidos a testes estatísticos que analisam a diferença entre médias, não evidenciaram 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 discentes de Administração Pública.

Constata-se que o modelo pedagógico de ensino de ética não é eficiente em promover o desenvolvimento da competência de juízo moral dos discentes. Tal modelo se baseou, em grande medida, em métodos tradicionais de ensino, que possuem um poder limitado de alterar o julgamento moral frente aos dilemas morais. Apesar de a disciplina ter melhorado o conhecimento dos discentes

sobre a temática, conforme será explicado mais adiante, não foi constatada uma evolução significativa na competência moral.

Percebe-se que o método tradicional de ensino permeia a maioria das disciplinas do curso de graduação em Administração Pública, sendo que os discentes estão, de certo modo, acostumados a este ambiente de sala de aula. Esta dinâmica de ensino - que parte do pressuposto de que os discentes aprendem ao ler, ao ouvir e ao copiar - concentra-se na figura do professor, que realiza uma aula expositiva, trabalha com um texto em livro didático e depois passa um questionário onde os discentes conseguem encontrar as respostas do texto. A 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. Dentro desse contexto, percebeu-se durante as discussões sobre os dilemas que alguns discentes permaneciam calados; eles apenas ouviam a discussão atentamente, mas não sentiam impelidos a falar, ou não se sentiam à vontade o suficiente para participarem dos debates. Infere-se que isto tenha ocorrido pelo fato de alguns discentes não terem desenvolvido a capacidade de argumentação e, por isso, não participaram ativamente das discussões. Para que o debate em sala de aula envolvesse um maior engajamento da turma como um todo, recomenda-se que o tempo para debates em sala de aula tenha uma maior extensão. Lerkiatbundit et al. (2006) sugere um número de 20 horas de discussão para que resultados significativos possam ser alcançados.

### **Análise da Base Argumentativa dos Discentes durante a Discussão de Dilemas Morais**

A abordagem qualitativa se deu por meio da observação participante realizada durante a disciplina de Ética do mesmo curso no qual o MCT foi aplicado. Nesta fase da coleta de dados, buscou-se analisar as experiências individuais dos discentes a fim de enriquecer a discussão e propor possíveis caminhos de interpretação. Para tanto, buscou-se conhecer as opiniões dos discentes sobre os dilemas do MCT. Os argumentos apresentados foram analisados à luz da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, sendo que cada estágio moral de sua teoria representou uma categoria de análise dentro da discussão de cada um dos dilemas. Apesar de todas as respostas terem sido categorizadas, apenas as mais relevantes delas foram transcritas por sua qualidade específica para a identificação dos respectivos estágios nos resultados da pesquisa. Nesta etapa da pesquisa, buscou-se verificar a evolução da capacidade de argumentação dos discentes.

**Caso 1 – Dilema dos operários.** A primeira história contida no MCT, o dilema dos operários<sup>2</sup>, envolve a avaliação de um roubo bem-intencionado. Apesar de 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 discentes; uma justificativa típica do estágio convencional. Esta linha argumentativa se mostra evidente quando um discente afirma que “o dilema (dos operários) envolve um princípio do direito, e eles não têm o direito de violar a lei. Além disso, não seria correto abrir uma ação (contra a empresa) a partir de uma prova ilícita”.

Fica subentendido nesse argumento 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

---

<sup>2</sup> O dilema 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.

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 acharem que podem 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 que a atitude dos operários foi rejeitada; porém, desta vez, é possível notar que a justificativa pode ser enquadrada em um nível mais alto dos estágios 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 (Bonjour & Baker, 2010).

Percebe-se que a justificativa apresentada acima converge para uma rejeição da atitude dos operários, posição a qual a maioria dos discentes endossou. Porém, é possível destacar argumentos que serviram de contraponto. Um dos discentes 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 tinha 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-convencional, tende a julgar de acordo com seus princípios de consciência e não pela convenção (Biaggio, 2002).

Constata-se, ao traçar um paralelo entre as justificativas oferecidas pelos discentes no dilema dos operários e a teoria de desenvolvimento moral, que a maioria se posicionou contrariamente a atitude dos operários, principalmente pelo fato de os protagonistas da história estarem infringido uma lei. Em contrapartida, o pensamento pós-convencional veio à tona durante o debate, embora ele não tenha predominado no modo de pensar dos discentes. Dentro deste último modo de pensar, esta pesquisa deu destaque a duas falas dos discentes: 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.

**Caso 2 – Dilema do médico.** O segundo dilema tratado no MCT, o dilema do médico<sup>3</sup>, envolve a avaliação da eutanásia. A história envolve a transgressão de uma norma para atender o desejo do paciente. Para defender a posição favorável à atitude do médico, alguns discentes levantaram uma justificativa hedonista para acabar com o sofrimento da paciente terminal. Estas justificativas se enquadram 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 discente:

[...] eu sou a favor da 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 nisso. 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. Segundo o autor, a única parte da conduta pela qual alguém responde perante a sociedade é a que concerne aos outros. “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 discentes, visto que a maioria deles se mostrou favorável à eutanásia naquele caso. Poucos foram os que se mostraram contrários à opinião defendida acima, sendo que, na discussão de dilemas, essa minoria não expressou os argumentos que embasaram sua posição.

O dilema 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 discente afirma que [...] como estudamos 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 administradores). Talvez fosse interessante ter este tipo de discussão nas primeiras fases do curso.

Neste sentido, 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 nas discussões em sala de aula pode ser interessante para o desenvolvimento moral e intelectual dos discentes.

Ainda em relação ao segundo dilema, constatou-se que, para defender a posição favorável à atitude do médico, alguns discentes levantaram uma justificativa hedonista instrumental para acabar com o sofrimento da paciente terminal, argumento este tipicamente pré-convencional. Nesse nível, as pessoas ainda não chegaram a entender e respeitar normas morais e expectativas compartilhadas.

---

<sup>3</sup> O dilema 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 argumentou que suporta mais a dor e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu o desejo da paciente.



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). Porém, a atitude do médico foi sustentada a partir das teorias aprendidas em sala de aula: como o utilitarismo de John Stewart Mill. Este argumento se aproxima do estágio 5, que prioriza a liberdade e o direito de escolha dos indivíduos.

**Caso 3 – Dilema do juiz.** O último dilema<sup>4</sup> contido no MCT envolve o caso de um juiz que fornece uma permissão para torturar uma mulher suspeita de participar de um grupo terrorista. A discussão deste dilema começou com o argumento de um discente contrário a atitude do juiz. O discente afirma não ser correto torturar uma pessoa naquela situação, visto que não existe garantia de que a tortura iria funcionar. Outro discente 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.

Essas duas justificativas se enquadram no estágio pré-convencional, no qual 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 determinante para a tomada de decisão. Ainda segundo Biaggio (2002), no estágio 1 (pré-convencional), o indivíduo obedece às normas sociais de um modo essencialmente heterônomo. Após estes comentários, o debate seguiu com a seguinte fala de uma aluna:

[...] um trauma psicológico pode demorar mais para curar 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 de isto ser contra a lei.

Esta opinião vai ao encontro do princípio da utilidade, cuja tendência é aumentar a felicidade da comunidade ou evitar que ela seja diminuída. Esta opinião 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).

Em seguida, um discente contrapõe o utilitarismo ao afirmar que “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.

---

<sup>4</sup> O dilema 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. A despeito disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas.

Posteriormente, um discente corrobora o exposto ao afirmar que “é errado ver uma vida como um meio. Neste caso, estaríamos utilizando a vida de uma pessoa para salvar outras. Por 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: Kant (2004, p. 135) enfatiza que as pessoas jamais devem ser tratadas somente como um meio: “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 foi questionado. 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 demasiadamente abstrato. Percebeu-se, a partir destes questionamentos, que da mesma forma que o utilitarismo possui falhas, a deontologia também não é capaz de dar conta completamente de qualquer dilema moral. Percebeu-se, ao longo do dilema, que não houve uma teoria que se sobressaiu a outra de maneira significativa.

Dentre os três dilemas, o dilema do juiz foi o que mais dividiu a opinião dos discentes. Desse 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 discentes, que se apoiaram na teoria deontológica e utilitarista para realizar um julgamento moral.

### **A Influência da Disciplina de Ética no Julgamento Moral**

A segunda etapa da análise qualitativa se refere à discussão com o grupo de discentes a respeito da disciplina de ética, cujo objetivo era captar suas percepções quanto à experiência de participar da disciplina. Os discentes foram entrevistados seguindo o método de grupo focal.

Durante a entrevista, os discentes foram questionados se as filosofias morais podem facilitar a resolução dos dilemas. A seguinte fala de um discente ilustra um importante achado desta pesquisa:

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 traz das respostas dos dilemas. Assim, talvez fique até mais difícil dar valor a um argumento.

Esta linha de raciocínio é complementada pela seguinte fala:

[...] 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 facilitou a resolução dos dilemas parece ter sido consensual entre os discentes. Porém, isto não necessariamente deprecia tais teorias. Pelo contrário, a filosofia tende a aumentar a capacidade reflexiva das pessoas para resolver problemas complexos. Portanto, as teorias morais têm um efeito ambivalente nos discentes: aumentam o repertório teórico a respeito de problemas éticos, mas não, necessariamente, facilitam sua 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 podem servir como embasamento para a deliberação ética. 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, mais complexa será a análise, pois isto implicará em avaliar diversas perspectivas e possibilidades de ação. Entende-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. Se fosse necessário inventar valores morais completamente novos não seria possível lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. 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 de um discente, que afirma:

[...] 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 discentes demonstraram dificuldades para realizar um debate sobre questões dilemáticas 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 discentes utilizaram as filosofias morais aprendidas em sala de aula para responder os dilemas morais.

Nesse sentido, percebeu-se durante a discussão de dilemas que as teorias clássicas da filosofia moral - como o imperativo categórico de Kant e a máxima utilitarista de filósofos como Bentham e Mill - 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.

Ainda durante esta etapa da pesquisa, também foi explorada a capacidade de influência da disciplina de ética sobre os discentes. Em relação ao desenvolvimento da competência moral, especificamente, um dos discentes afirma,

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 na fundamentação e na argumentação. Ela pode explicar o porquê eu faço isto. Ela ajuda a fundamentar meus argumentos. Ajuda a responder a seguinte pergunta: as minhas ideias podem ser explicadas de alguma maneira?

Diante do exposto, há evidências que a disciplina de ética pode servir como base para justificar um argumento, apesar de não necessariamente alterar o julgamento moral dos indivíduos. Os discentes também foram questionados a respeito da prática da discussão de dilemas. Sobre o assunto, uma discente afirma que:

[...] 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.

Nessa passagem é possível estabelecer uma relação direta com o conceito de competência moral, que implica em apreciar argumentos não apenas advindos de pessoas 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 plural e democrática.

Por fim, nota-se que o debate sobre dilemas morais – como metodologia ativa de ensino<sup>5</sup> – se mostrou como uma alternativa viável e passível de ser implementada. Tais métodos de ensino – por meio de debates/discussões de dilemas – já eram enfatizados por Piaget, Kohlberg e pelo próprio Lind. Porém, ao mesmo tempo em que o debate é importante para o desenvolvimento da competência moral, é importante enfatizar o papel do professor nesse processo, que não deve apenas focar na transmissão de conhecimento, mas deve também atuar como organizador e mediador da discussão. Nesse sentido, a atuação do professor como um mediador é um ponto chave para o desenvolvimento da competência moral, pois é no choque de ideias e opiniões que se pode desenvolver tal capacidade.

Visando representar a análise aqui realizada, o esquema a seguir sintetiza os achados desta pesquisa e abordados nesta seção.

---

<sup>5</sup> 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).

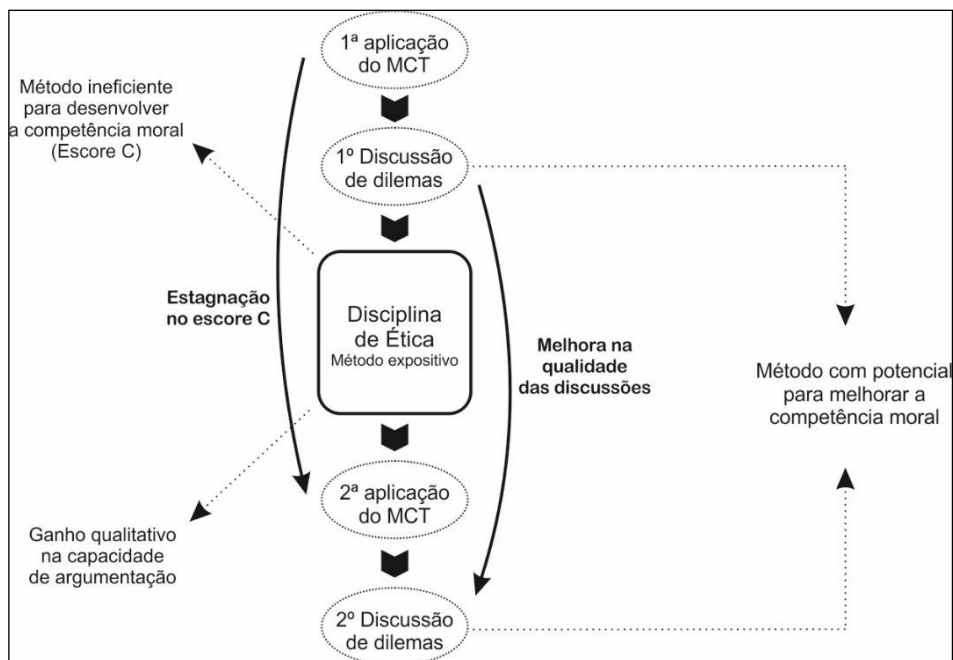


Figura 1. Síntese dos resultados da pesquisa

A figura 1 sintetiza a evolução percebida entre a primeira e segunda aplicação do MCT e discussão de dilemas, ambas delimitadas pela disciplina de ética. Nota-se que o ensino de ética proporcionou ganhos na capacidade de argumentação, fato percebido a partir da comparação dos argumentos apresentados entre a primeira e a segunda discussão de dilemas, sendo o ensino das teorias morais um fator determinante. Apesar da melhora na qualidade dos debates, a disciplina, quando conduzido a partir do método expositivo, não é capaz de desenvolver a competência moral (escore C) dos discentes. Estudos indicam que dificilmente ocorrerá um desenvolvimento da cognição moral a partir do ensino tradicional (Lajčiaková, 2016; Lerkiatbundit et al., 2006). Neste contexto, cabe frisar a importância das discussões de dilemas, visto que tal método dispõe de potencial para o desenvolvimento moral.

## Conclusão

Essa pesquisa buscou analisar o fenômeno da competência moral de discentes no âmbito de um curso de graduação em Administração Pública. Ao realizar a análise comparativa do desenvolvimento da competência do juízo moral antes e depois do curso de uma disciplina de Ética, observou-se um aumento na competência do juízo moral entre os discentes. Porém, esse aumento foi estatisticamente insignificante, ou seja, a etapa quantitativa desta pesquisa não trouxe evidências de que a disciplina de ética influenciou no desenvolvimento da competência moral dos discentes.

Supõe-se que a predominância do método expositivo no ensino em Administração seja o principal motivo pela estagnação. A apresentação de certos conteúdos ligados à ética e à moral apenas por meio do método expositivo, aproximando-se mais de um monólogo do que um diálogo, não se mostram eficientes para a educação moral. Tal abordagem pode, inclusive, fazer com que discentes tenham sua competência moral impactada negativamente. De fato, Lind (1999) recomenda que o modelo tradicional de sala de aula seja substituído por um mais aberto, democrático e que enfatize uma atmosfera de confiança e liberdade de expressão, no qual os discentes 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. Nesse contexto, o debate e diálogo em sala de aula se mostra fundamental. Um agravante é quando se leciona o conteúdo a partir de um caráter ideológico, com ausência de reflexão e debate a respeito de teorias divergentes, pois os discentes podem ser levados à alienação e à heteronomia.

Neste sentido, o educador não apenas deve transmitir informações aos discentes; seu papel também é de atuar como um mediador em sala de aula, que, a partir da construção de um contrato social democrático, incentiva e ensina os discentes a gerirem o seu próprio conhecimento. Isto implica em repensar as relações da cultura escolar, em que o professor estuda sozinho e planeja a aula de forma isolada, haja vista que determinadas relações de trabalho da administração, segundo as quais o chefe planeja e os colaboradores executam, não necessariamente podem ser transpostas para a gestão da sala de aula.

Em contrapartida, pesquisas antecedentes constataram uma evolução significativa na competência moral de discentes após uma intervenção pedagógica utilizando uma didática de ensino mais participativa. Esses achados abrem o caminho para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, que podem ser empregadas na universidade.

Ainda sobre a disciplina de ética pesquisada, ressalta-se que somente duas aulas (totalizando 3 horas) foram destinadas para discutir qualitativamente dilemas morais. Constatou-se que o tempo alocado para debate foi insuficiente para desenvolver a competência moral dos discentes. Para obter resultados mais consistentes, 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 discentes que participassem de uma disciplina tradicional de ética (método expositivo de ensino), enquanto o grupo experimental seria composto por discentes que participassem da mesma disciplina, porém, conduzida a partir de um método ativo de ensino.

Apesar da estagnação mencionada, não é possível afirmar que o impacto do ensino de ética tenha sido insignificante no desenvolvimento moral dos discentes, pois percebeu-se que a consciência dos discentes sobre temas relacionados à ética e moral foi impactada positivamente. Sendo assim, destaca-se que, a partir de um viés qualitativo, houve um ganho intelectual por parte de alguns discentes. Devido à limitação desta pesquisa, por ter sido realizada somente em uma instituição de ensino, sugere-se que estudos similares sejam realizados em outras instituições para que se tenha mais clareza sobre o viés qualitativo do desenvolvimento moral.

Por fim, como contribuições pedagógicas ao desenvolvimento da competência moral nos cursos de graduação em Administração Pública, baseadas nos achados desta pesquisa, sugere-se que a disciplina de Ética 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. Essa posição é fundamentada em DeCew (2016), ao destacar 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 trabalhado a partir de uma metodologia ativa de ensino, sendo que discussões de dilemas podem ser introduzidas na sala de aula. Todavia, 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. Além do desenvolvimento do conhecimento teórico e prático, de ferramentas práticas e de cognição, as universidades devem construir valores mais sólidos para os discentes. Eventualmente, eles encontrar-se-ão conduzindo e participante da construção de políticas públicas. Sendo assim, as discussões de dilemas empreendidas nesta pesquisa – ao incentivar os discentes a refletir, pensar e expressar suas opiniões – fomentaram um ambiente mais participativo e crítico dentro da sala de

aula, preparando-os para questões que estão no cerne do debate da sociedade contemporânea. O fomento da discussão sobre o tema, sob uma perspectiva macro e de longo prazo, pode contribuir para a melhoria da vida em sociedade e torná-la mais democrática.

## Referências

- AACSB - Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2004). *Report of the Ethics Education Task Force to AACSB International's Board of Directors*. Tampa, FL: Author.
- Ahner, G. (2009). *Ética nos negócios: Construir uma vida, não apenas ganhar a vida*. São Paulo: Paulinas.
- Ames, M. C. F. D. C., Serafim, M. C., & Zappellini, M. B. (2017). *O estudo da phronésis nas organizações: Uma revisão sistemática*. Anais do XLI ENANPAD, São Paulo, Brasil.
- Bataglia, P. (2012). A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: O caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 83-91.
- Bataglia, P. U., Moraes, A., & Lepre, R. M. (2010). 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*, 15(1), 25-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>
- Biaggio, A. M. (2002). *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral*. São Paulo: Moderna.
- Biggs, D., & Colesante, R. (2015). The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States. *Journal of Moral Education*, 44(4), 497-515. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087390>
- Bonjour, L., & Baker, A. (2010). *Filosofia: Textos fundamentais comentados*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, Ministério da Educação. (2016).. *Resultado do índice geral de cursos de 2016*. Brasília, Distrito Federal, Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2014). *Resolução CNE/CES nº 1, de 13 de janeiro de 2014*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20138&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20138&Itemid=866)
- Canto-Sperber, M. (2002). *Inquietude moral e a vida humana*. São Paulo: Loyola.
- Cortina, A., & Martínez, E. (2005). *Ética*. São Paulo: Loyola.
- Cresswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: Sage.
- Davis, N. (1997). Contemporary deontology. In: P. Singer (Org.). *A companion to ethics* (pp. 205-218). Oxford: Blackwell.
- DeCew, J. W. (2016). Ethics and public policy. In: E. A. M. Searing, & D. R. Searing (Orgs.). *Practicing professional ethics in economics and public policy* (pp. 245-253). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7306-5>
- Denhardt, K. G. (1988). *The ethics of public service: Resolving moral dilemmas in public organizations*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 76-83. <https://doi.org/10.1177/0165025406062127>
- Felton E. L., & Sims R. R. (2005). Teaching business ethics: Target outputs. *Journal of Business Ethics*, 60(4), 377-391. <https://doi.org/10.1007/s10551-004-8206-3>
- Ferrero, I., & Sison, A. J. G. (2014). A quantitative analysis of authors, schools and themes in virtue ethics articles in business ethics and management journals. *Business Ethics: A European Review*, 23(4), 375-400. <https://doi.org/10.1111/beer.12057>

- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papirus.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., A., & Moscar, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 35(3), 105-112.
- Freud, S. (2016). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classic Companhia das Letras.
- Gross, M. (1996). Moral reasoning and ideological affiliation: A cross-national study. *Political Psychology*, 17(2), 317-338. <https://doi.org/10.2307/3791813>
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2013). Moral psychology for the twenty-first century. *Journal of Moral Education*, 42(3), 281-297. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.817327>
- Ishida, C. (2006). How do scores of DIT and MJT differ? A critical assessment of the use of alternative moral development scales in studies of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 67(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9005-9>
- Kant, I. (2004). *Crítica da razão pura prática*. São Paulo: Ebook Brasil.
- Kidder, R. M. (2007). *Como tomar decisões difíceis: Muitas vezes na vida você precisa escolher entre o certo e o certo*. São Paulo: Gente.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In: M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Orgs.) *Review of child development research* (pp. 381-431). New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kunzmann, P., Burkard, F. P., & Wiedmann, F. (1993). *Atlas de la philosophie*. Paris: Librairie Generale Française.
- Lajčiaková, P. (2014). The relationship between moral judgment competence and empathy: A comparison of three age groups. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 4(1), 41-45. <https://doi.org/10.2466/pr0.1983.53.2.575>
- Lajčiaková, P. (2016). The effect of dilemma discussion on moral judgement competence in helping-professions students. *European Journal of Science and Theology*, 12(2), 7-18.
- Lasch, C. (1995). *A rebelião das elites e a traição da democracia*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Lempp, H., & Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *BMJ*, 329(7469), 770-773. <https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770>
- Lepre, R. M. (2013). A formação ética do educador: Competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(23), 113-137.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgment. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101-108.
- Lind, G. (1999). *An introduction to the moral judgment test (MJT)*. Konstanz: University of Konstanz.
- Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300009>
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: D. Fasko Jr. & W. Willis (Orgs.) *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (pp. 185-220). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lourenço, O. (1996). Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*, 39(2), 83-99. <https://doi.org/10.1159/000278411>
- MacIntyre, A. (2001). *Depois da virtude: Um estudo em teoria moral*. Bauru, SP, EDUSC.
- Mill, J. S. (1991). *Sobre a liberdade* (2. ed.). Petrópolis: Editora Vozes.



- Mulgan, T. (2012). *Utilitarismo*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, M. S. (2014). *Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro*. (Tese de Doutorado). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil.
- Piaget, J. (1994). *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Pircher, A. V., & Weber, W. G. (2016). Examining the link between organizational democracy and employees' moral development. *Journal of Moral Education*, 45(1), 59-73.  
<https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1136600>
- Platão (2016). *A República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Rizzo, A. M., & Swisher, L. L. (2004). Comparing the Stewart–Sprinthall Management Survey and the Defining Issues Test-2 as measures of moral reasoning in public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(3), 335-348.  
<https://doi.org/10.1093/jopart/muh021>
- Robinett, T. L. (2008). A comparison of moral reasoning stages using a model of hierarchical complexity. *World Futures: The Journal of General Evolution*, 64(5-7), 468-479.  
<https://doi.org/10.1080/02604020802301618>
- Romano, R. (2001). Contra o abuso da ética e da moral. *Educação & Sociedade*, 12(76), 94-105.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300006>
- Samanci, N. K. (2015). A study on the link between moral judgment competences and critical thinking skills. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(2), 135-143.
- Santos, L. S., Serafim, M. C., Zappellini, M. B., Zappellini, S. M. K. C., & Borges, M. K. (2018). 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*, 26(18), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3290>
- Schillinger, A. M. (2006). *Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. (Dissertação de mestrado). University of Konstanz, Konstanz, Alemanha.
- Schillinger, A. M., & Lind, G. (2003). *Moral judgment competence in Brazilian and German university students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. Chicago, Illinois.
- Schneewind, J. B. (2009). Autonomia, obrigação e virtude: Uma visão geral da Filosofia Moral de Kant. In: P. Guyer (Org.). *Kant*. Aparecida: Ideias & Letras.
- Shaogang, Y., & Huihong, W. (2008). The features of moral judgment competence among Chinese adolescents. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 296-307.
- Shweder, R. (1991). *The astonishment of anthropology*. In *Thinking through Cultures: Explorations in Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Skinner, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.
- Souza, E. S., & Castro, B. C. (2018). *O ensino de ética e o desenvolvimento da competência moral: Uma análise bibliométrica*. Anais do XLII ENANPAD, Curitiba, Brasil.
- Stewart, D. W., Sprinthall, N. W., & Shafer, D. M. (2000). Moral development in public administration. In: T. L. Cooper (Org.) *Handbook of administrative ethics* (pp. 325-348). New York: Marcel Dekker.
- Treviño, L. K., & Nelson, K. A. (2010). *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right* (5. ed.). New York: John Wiley.
- Van Hooff, S. (2013). *Ética da virtude*. Petrópolis: Vozes.
- Versenyi, L. (1963). *Socratic humanism*. New Haven and London: Yale University Press.
- Von Rondon, M. (2009). *A construção da competência moral e a influência da religião: Contribuições para a bioética*. (Dissertação de mestrado). Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

- Whitton, H. (2009). Developing the “ethical competence” of public officials: A capacity-building approach. In R. W. Cox III, (Ed.). *Ethics and integrity in public administration* (pp. 236-255). Armonk: M. E. Sharpe.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zadanbeh, M. K., & Zakerian, M. (2011). A comparison of moral competence between Iranian male and female elementary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(48), 48-52.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.010>

## Sobre os Autores

### **Everton Silveira de Souza**

Universidade do Estado de Santa Catarina

[silveiras.everton@gmail.com](mailto:silveiras.everton@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3397-0156>

Mestre em Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC);  
Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública (NISP/UDESC).

### **Maurício C. Serafim**

Universidade do Estado de Santa Catarina

[serafim.esag@gmail.com](mailto:serafim.esag@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4852-5119>

Professor associado do Departamento de Administração Pública (DAP) e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC);  
Vice-líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública (NISP/UDESC); Doutor em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV/EAESP).

### **Laís Silveira Santos**

Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina

[lais.ssantos@yahoo.com.br](mailto:lais.ssantos@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4737-5470>

Doutoranda em Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC);  
Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Inovações Sociais na Esfera Pública (NISP/UDESC); e Administradora na Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 104

2 de setembro 2019

ISSN 1068-2341



Os leitores podem copiar, exibir, distribuir e adaptar este artigo, desde que o trabalho seja atribuído a/o/s autor/a/es e a revista **Analíticos de Políticas Educativas**, as alterações são identificadas e a mesma licença aplica-se ao trabalho derivado. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas

conselho editorial Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAP/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de  
Pernambuco Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-

CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier**

**Tellez**, Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**

San Diego State University

**Gary Anderson**

New York University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**

University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**

University of Connecticut

**Arnold Danzig**

San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**

University of Georgia

**David E. DeMatthews**

University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**

University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**

Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**

Arizona State University

**Michael J. Dumas**

University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**

University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion

University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**

Adams State College

**Rachael Gabriel**

University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Ronald Glass** University of

California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**

University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**

University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**

Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana

University

**Christopher Lubienski** Indiana

University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**

University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**

University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**

Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**

University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**

University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**

University of Kentucky

**Susan L. Robertson**

Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**

University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**

University of Houston

**A. G. Rud**

Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of

California, Berkeley

**Jack Schneider** University of

Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**

University of Maryland

**Benjamin Superfine**

University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**

Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**

Michigan State University

**Tina Trujillo**

University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**

University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**

University of Connecticut

**John Weathers** University of

Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**

Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**

Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**

University of South Florida

**Kyo Yamashiro**

Claremont Graduate University

**Miri Yemini**

Tel Aviv University, Israel