

DESENVOLVIMENTO MORAL DA JUSTIÇA EM ESTUDANTES DE CURSOS DE DIREITO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPB

Francilene Araújo de Morais¹
Cleonice Pereira Santos Camino²

Resumo

Este trabalho fundamenta-se na teoria construtivista de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. O objetivo principal é verificar se o curso de Direito favorece aos seus estudantes um avanço no julgamento moral, já que lidam diretamente com conteúdos relacionados às noções de justiça e resolução de conflitos. Para atingir esse objetivo, foram entrevistados 142 estudantes de ambos os sexos, com idade média de 23 anos, distribuídos nas turmas de início, meio e fim dos cursos de Direito e de Educação Física da UFPB. Note que este último curso funcionou como grupo controle, já que não lidam diretamente com as diversas formas legais de resolver os problemas sociais. O instrumento utilizado foi: o Defining Issues Test (DIT). Nos resultados, em relação ao escore de julgamento moral, verificou-se que, para ambos os cursos, houve um avanço significativo, apenas, do início do curso para o meio do curso. Ademais, verificou-se que, em relação ao julgamento moral, a média dos estudantes do curso de Direito foi significativamente superior a média dos estudantes do curso de Educação Física. Com base nestes resultados, pode-se concluir que, na realidade, não apenas os conteúdos específicos dos cursos de Direito e de Educação Física como também a Universidade influencia o julgamento moral. Neste sentido, sugere-se que programas de intervenção moral sejam aplicados nos cursos universitários, em geral.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral. Direito. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está baseado na teoria construtivista de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Segundo Kohlberg (1976, 1981), o desenvolvimento da moral, que ele denomina de justiça, ocorrerá sequencialmente, em estágios hierarquizados de forma invariante e universal, em que as condições ambientais exercem um certo efeito no ritmo dos indivíduos, quando esses progredem moralmente.

De acordo com esse pressuposto teórico, busca-se identificar se o curso de Direito proporciona o avanço do raciocínio moral aos seus discentes, uma vez que, nesse curso, frequentemente, são abordadas diversas formas legais de resolver os problemas sociais. Além disso, será observado também, se esse possível avanço ocorre de acordo com o amadurecimento ou crescimento natural dos estudantes ao longo do curso universitário.

A hipótese principal levantada em relação a este objetivo foi: os estudantes mais avançados, na grade curricular do curso de Ciências Jurídicas, apresentarão raciocínios morais mais elevados do que os estudantes menos avançados.

¹Msc. Psicologia Social pela UFPB. Docente e Colaboradora Administrativa do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento(CESED) de Campina Grande, PB. E-mail: francilene-morais@ig.com.br.

²Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Professora Titular da UFPB, Brasil. E-mail:cleocamino@yahoo.com.br.

Para tanto, entrevistaram-se estudantes pertencentes às turmas iniciantes, intermediárias e finais, do curso de Direito e de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Importante destacar que o curso de Educação Física serviu como grupo controle, uma vez que os conteúdos específicos deste curso não se referem, necessariamente, a problemas sociais e éticos.

O presente trabalho se justifica, principalmente, em função do que Kohlberg (1976, 1981, 1984) apresenta sobre a sequencialidade dos estágios morais; dos resultados dos estudos que demonstraram que o avanço moral se relaciona com a idade e com o nível de instrução; e do pouco número de pesquisas realizadas, no Brasil, acerca da relação entre avanço moral e tipo de profissão.

2 DESENVOLVIMENTO MORAL DA JUSTIÇA, SEGUNDO A TEORIA DE LAWRENCE

KOHLBERG

Kohlberg (1976, 1981, 1984), assim como Piaget (1932), enfatizaram a importância do processo de interação do sujeito com o meio social, como sendo algo essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e também para o desenvolvimento social e moral do indivíduo. Mais especificamente, Kohlberg (op.cit.) considera que cada estágio do desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária para o desenvolvimento social, que, por sua vez é uma condição para o desenvolvimento do raciocínio moral.

Outro pressuposto construtivista adotado por Colby, Kohlberg et. al (1987) foi o de que o conteúdo do pensamento moral diferencia-se da estrutura moral. O conteúdo refere-se aos padrões culturais aprendidos e pode variar de cultura para cultura. Já a estrutura do pensamento moral, refere-se ao tipo de estratégia/esquemas ou raciocínio mental utilizado pelo sujeito para analisar uma situação moral.

Baseando-se na sua teoria do desenvolvimento moral Kohlberg (1969, 1976, 1981) construiu uma tipologia do pensamento moral. Essa tipologia abrange três níveis distintos de pensamento: (a) Pré-Convencional, (b) Convencional e (c) Pós-Convencional, compreendendo, cada um, dois estágios distintos:

2.1 NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL

O nível pré-convencional abrange os estágios 1 e 2 de raciocínio moral. Geralmente, esse nível caracteriza-se por ser um nível de raciocínio moral em que a perspectiva social não supera o caráter individualista. Nele, o sujeito julga de acordo com as consequências diretas da ação. Percebe-se que os padrões

do certo e do errado são interpretados em função das consequências. E, além disso, nota-se também que a obediência às normas ou às regras tem o objetivo de garantir ganhos pessoais ou de evitar danos a si próprio.

No **primeiro estágio**, o correto é definido de acordo com a obediência à autoridade, e as pessoas evitam quebrar as regras sociais a fim de não sofrerem danos pessoais e materiais. Assim, o indivíduo desse estágio acredita que a justiça deve ser decidida pela autoridade ou por alguém que possa punir. Já no **segundo estágio**, há uma predominância da perspectiva individualista, instrumental e hedonista. Aqui, o sujeito segue as normas apenas para satisfazer os seus próprios interesses. Desse modo, as relações sociais são definidas pelo senso de reciprocidade, de troca igualitária, e o justo caracteriza-se por ajudar ao outro na condição de também ser ajudado.

2.2 NÍVEL CONVENCIONAL

No nível convencional, o indivíduo internaliza as regras e as expectativas sociais, tornando-as suas e apresentam bastante preocupação em manter e justificar a ordem social. Para o sujeito desse nível, o importante é ser “bem visto” e, para isso, ele deve cultivar o respeito, a estima e a consideração por parte dos outros. O sujeito deste nível subordina os seus interesses às opiniões e às necessidades do grupo. Neste nível estão englobados os estágios 3 e 4.

No **terceiro estágio**, o julgamento moral se dá a partir da concepção de que o correto é manter as expectativas dos familiares, dos amigos e dos grupos sociais próximos, pois a ação correta é vista como sendo aquela que as pessoas, afetivamente significantes, aprovam. “Ser bom” é importante, pois significa mostrar preocupação para com os outros, ser leal para com os outros e, também, ter respeito e gratidão para com as pessoas. A orientação moral deste estágio está voltada para as convenções sociais e a perspectiva social é interindividual.

No **quarto estágio**, a ação correta diz respeito ao cumprimento do dever social através do respeito às leis civis e religiosas a fim de manter a ordem e a integridade das instituições sociais. Este estágio refere-se à moral da lei, do dever e da ordem social.

2.3- NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL

O nível pós-convencional caracteriza-se por apresentar um tipo de raciocínio que ultrapassa a autoridade

dos grupos ou das pessoas que o mantêm. Neste nível, o indivíduo faz julgamentos de acordo com os princípios éticos universais, tais como o direito à vida e à liberdade. O indivíduo pós-convencional compreende e geralmente aceita as regras da sociedade, porém o faz não para seguir a convenção, mas porque reconhece e aceita os princípios morais subjacentes a essas leis. As leis e as normas sociais são vistas como válidas na medida em que se defendem os princípios éticos fundamentais. Quando estes princípios entram em conflito com as regras sociais, o indivíduo pós-convencional julga mais por princípio do que por convenção. Para este indivíduo, a sociedade só faz sentido quando a serviço dos direitos fundamentais do ser humano. Observa-se que este nível compreende os estágios 5 e 6.

No **quinto estágio**, o sistema é visto como algo que pode ser mudado a nível legal. É correto seguir as leis, se essas tiverem a finalidade de promover o bem-estar e a proteção dos direitos de todos os cidadãos. A perspectiva social deste estágio é voltada para uma visão consensual das leis e normas da sociedade. Nesta visão, o compromisso maior é pela transformação da sociedade, no sentido de que as leis devem promover e assegurar o bem-estar dos indivíduos.

No **sexto** e último estágio, o senso de justiça é baseado na manutenção dos direitos individuais. O indivíduo deste estágio defende que o ser humano é digno de respeito incondicional. Quando as leis violam os direitos individuais, tais sujeitos agem de acordo com os seus próprios princípios de justiça que, por sua vez, referem-se à igualdade dos direitos humanos e ao respeito da dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. A perspectiva social deste estágio baseia-se, então, na ideia de universalidade.

Segundo Kohlberg (1976, 1981), cada um destes seis estágios representa, qualitativamente, o pensamento do indivíduo sobre temas morais e sociais. Cada novo estágio integra, dentro de uma perspectiva mais ampla, as construções do estágio anterior. Por conseguinte, cada estágio novo deve ser visto como uma estrutura diferenciada e mais adaptada que a anterior. Assim, dentro de um mesmo nível, as características do segundo estágio estão bem mais próximas daquelas que o nível comporta. Já a mudança entre um nível e outro representa modificações qualitativamente maiores de raciocínio moral e de perspectiva social do que a mudança de um estágio para outro.

Desenvolver-se moralmente, para este autor (op.cit.) significa, como para Piaget (1994), ultrapassar estágios e níveis em um sentido progressivo, em que o avanço se dá a partir de um conflito interno ocasionado pela vivência do indivíduo no mundo. Este conflito ocorre, por exemplo, quando o sujeito, ao discutir uma questão moral, se depara com argumentos que ele compreende, porém são mais elevados do que os que ele normalmente utiliza. Para resolver o conflito, o sujeito integra o novo argumento à sua estrutura moral. Para

explicar esta integração da nova informação, Kohlberg (op.cit.) recorre ao processo de “equilíbrio” descrito por Piaget (1994). O desenvolvimento do pensamento moral se daria, pois, a partir de equilíbrios progressivos, através da passagem de um estágio de menor equilíbrio para outro de equilíbrio qualitativamente superior.

Baseados nesta concepção de avanço moral, Blatt; Kohlberg (1975) elaboraram um programa formal de educação moral. Este programa pressupõe que, numa discussão em grupo sobre problemas morais, as argumentações mais evoluídas originarão um clima de discordância entre os participantes, quando comparadas com as argumentações menos evoluídas, favorecendo assim, o avanço moral. Ainda segundo estes autores, este método de intervenção moral deveria ser frequentemente utilizado nas escolas e não apenas em pesquisas de intervenção, visto que a aplicação correta deste método proporcionaria aos estudantes um aumento no nível da responsabilidade moral e, também, o uso de formas mais elevadas de justiça.

Por fim, ao analisar as teorias de Piaget e de Kohlberg, conclui-se que, pela valorização que estes autores atribuíram aos processos subjetivos e cognitivos do desenvolvimento moral, centralizaram suas pesquisas especificamente no julgamento moral. Vale ressaltar, ainda, que ambas teorias trouxeram inúmeros questionamentos ao meio acadêmico, e também inspiraram várias pesquisas sobre o desenvolvimento moral das crianças, dos adolescentes e dos adultos. De forma mais precisa, estas teorias influenciaram a realização de estudos sobre a universalidade e a sequencialidade de estágios morais.

3 METODOLOGIA

3.1 AMOSTRA

A amostra foi constituída por 142 sujeitos, de ambos os sexos, de faixa etária entre 18 e 38 anos, dos cursos diurnos de Ciências Jurídicas e de Educação Física da UFPB.

Para ambos os cursos, foram considerados os alunos de três níveis distintos de escolaridade: estudantes do início, do meio e do fim do curso, conforme mostra o Quadro nº 1. Note-se que em relação aos resultados do Defining Issues Test, a amostra foi reduzida para 125 sujeitos, uma vez que 17 protocolos foram expurgados de ambos os cursos.

Curso	Início do curso	Meio do curso	Final do curso	Total
Direito	26	25	21	72
Educ. Física	29	17	24	70
Total	55	42	45	142

Quadro nº 1 (Distribuição da amostra por curso)

3.2 DELINEAMENTO

O delineamento experimental utilizado foi o 2 x 3. A primeira variável referiu-se ao Tipo de curso - Educação Física e Direito - e a segunda aos Níveis dos cursos: início, meio e fim de curso. Como variável dependente, foi considerado o grau de maturidade de julgamento moral, conforme a teoria de Lawrence Kohlberg.

3.3 INSTRUMENTO

3.3.1 *DEFINING ISSUES TEST (DIT)*

Este questionário é um teste objetivo de julgamento moral, elaborado por Rest (1987/1993) para avaliar a tipologia kohlberguiana. Neste estudo, utilizou-se uma adaptação feita por Camino e Luna (1989) - DIT2 - que é composta por seis dilemas originais; destes, foram utilizados apenas três: João e o Remédio, A ocupação pelos estudantes e o Prisioneiro Foragido. Como todos os dilemas deste questionário tratam do mesmo assunto (resolução de conflitos) e usá-los na totalidade ou parte deles não altera o resultado final, optou-se em aplicar os três dilemas mencionados, escolhidos de forma aleatória, a fim de melhor operacionalizar o tempo usado na coleta de informações.

Cada dilema é seguido de 12 afirmações que operacionalizam os estágios morais de cada sujeito e também o índice M. O índice M funciona como um controlador interno do teste e refere-se a construções sem sentido, embora de elaboração rebuscada. A cada uma das afirmações, os sujeitos devem assinalar, numa escala do tipo Likert de cinco pontos (que vai do “nada importante” - zero ponto - ao “muito importante” - cinco pontos), quão importante julgam cada afirmação. Após assinalar o grau de importância para todas as afirmações, o entrevistado é convidado a escolher as quatro afirmações que considera como sendo as mais importantes para uma decisão moral e, em seguida, deve enumerá-las, em ordem decrescente, de acordo com o grau de importância atribuído. Após transformar essas afirmações em seus respectivos estágios morais, atribui-se peso 4 para a 1ª questão mais importante; peso 3 para a 2ª questão mais importante; peso 2 para a 3ª questão mais importante e, por fim, peso 1 para a 4ª questão mais importante.

Em seguida, calcula-se o índice-P, que corresponde ao somatório dos estágios 5 e 6 - pensamento pós-convencional. Para os cálculos subsequentes, neste estudo, foram aproveitados os sujeitos no índice-P, uma vez que esses escores foram considerados por Rest (op.cit.), como sendo uma medida fidedigna de julgamento moral. O índice-P foi adotado em forma de escore bruto e em forma de porcentagem. Note-se que os sujeitos podem dar até 93,3% das respostas no nível pós-convencional. Quanto às respostas do índice M, adotou-se como critério de

expurgação da amostra, os sujeitos com escores iguais ou superiores a seis na escala, o que resultou na eliminação de 13 sujeitos do curso de Educação Física e 4 do curso de Direito.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DA AMOSTRA

O critério adotado para a escolha da amostra, dentro dos cursos de Direito e de Educação Física, foi o de oferta de disciplinas. Para tanto, os coordenadores de ambos os cursos foram contactados e através do fluxograma escolheu-se as disciplinas que eram oferecidas no início, meio e fim do curso. Após selecionar as disciplinas, entrou-se em contato com os professores que as lecionavam e lhes pediu autorização para a realização da pesquisa. Em seguida, o pesquisador fez contato com os alunos que cursavam as referidas disciplinas e explicou-lhes que a participação dos mesmos seria facultativa, mas que uma vez aceitando responder ao instrumento era necessário respondê-los em sua totalidade.

3.4.2 PROCEDIMENTO PARA APLICAÇÃO

Para cada turma, o instrumento foi administrado em uma só sessão. Não houve tempo determinado para que os sujeitos respondessem aos questionários, no entanto, o tempo médio foi de 45 minutos.

3.4.3 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados, utilizou-se a Análise de Variância Simple Factorial Hierarchical, seguida do contraste de Turkey. Esta análise foi utilizada para verificar se havia diferença entre os escores do índice-P, por curso - Direito e Educação Física- e também por turma - início, meio e fim dos respectivos cursos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para verificar a hipótese proposta neste trabalho, procurou-se através de uma Análise de Variância (A nova - A Simple Factorial hierarchical), analisar possíveis diferenças entre os escores de moralidade -índice-P- dos dois cursos e, também, entre os escores dos estudantes de diferentes níveis escolares. Para tanto, considerou-se como variáveis independentes os cursos e as turmas.

Os resultados desta análise indicaram que a média dos escores do índice-P dos estudantes do curso de Direito foi significativamente superior a média dos estudantes do curso de Educação Física (N= 125; F= 24,420; p = .000). Quanto à variável Níveis de curso, também se observou diferença significativa (N= 125; F= 6,323; p = .002). Isso pode ser observado na Tabela 1, a seguir:

Cursos	iniciantes	intermediárias	finais	Média Final
Direito	12,24 (N=25)	15,54 (N=24)	13,53 (N=19)	13,76 (N=68)
Educ. Física	8,58 (N=24)	12,00 (N=15)	9,83 (N=18)	9,88 (N=57)
	10,45 (N=49)	14,18 (N=39)	11,73 (N=37)	

Tabela 1- Médias dos escores do índice-P por turma e por curso.

Turmas

Analisando as médias das turmas, observou-se que a distribuição das mesmas, nos dois cursos, obedeceu ao seguinte perfil: as médias das turmas iniciantes foram mais baixas do que as médias das turmas intermediárias, e estas, por sua vez, apareceram mais elevadas do que as médias das turmas finais. Entretanto, a análise de diferença das médias, através do contraste de Turkey, apontou uma diferença significativa apenas entre a média das turmas iniciantes e a média das turmas intermediárias.

De forma geral, a análise desses resultados mostra que, ao contrário da hipótese formulada para o curso de Direito, a média mais elevada não ocorreu na turma final, mas sim na turma intermediária. Também, diferentemente do previsto, em relação ao curso de Educação Física, não se verificou uma semelhança entre a média da turma iniciante e a média da turma final. Vale ressaltar, ainda, que os resultados foram surpreendentes, pois não se previa que os dois cursos apresentassem o mesmo perfil.

Dessa forma, em relação à hipótese formulada para esse trabalho, verificou-se que, através de uma Análise de Variância do tipo simple factory hierarquical, contrariamente ao esperado, para ambos os cursos houve um avanço significativo no julgamento moral apenas do início do curso para o meio do curso. Verificou-se também que a média dos estudantes do curso de Direito foi significativamente superior à média dos estudantes do curso de Educação Física.

O fato dos estudantes de Direito não terem avançado de forma significativa do início para o final do curso,

corroborar com os resultados obtidos por Self e Baldwin (1994) com estudantes de medicina; Self, Olivarez; Baldwin (1994) com estudantes de veterinária; Bredemeier; Shelds (1994) com atletas; Duckett; Ryden (1994) com estudantes de enfermagem, e, Westbrook (1994) com estudantes de jornalismo, uma vez que esses autores não verificaram diferença entre o início e o final do curso universitário.

Estes resultados, também, corroboram com os resultados obtidos por Keunecke; Bardagi; Biaggio (1994), numa pesquisa realizada com estudantes de Direito da UFRGS no sentido de que, no presente trabalho, verificou-se um aumento no raciocínio moral dos estudantes de Direito do início para o fim do curso. A questão que se coloca, pois, é porque os estudantes de Direito (UFRGS) do último ano, obtiveram resultados em seus julgamentos morais superiores aos estudantes da turma iniciante; e os estudantes da UFPB, nesse mesmo período, não avançaram moralmente, de maneira significativa, do início para o final do curso. Em relação a essa questão julga-se que possivelmente os estudantes da UFRGS estejam mais satisfeitos com o término do seu curso, além de mais esperançosos para ingressarem no mercado de trabalho do que os estudantes da UFPB, por diversas razões, tais como: satisfação com o corpo docente, com a matriz curricular e também com as oportunidades de participarem de projetos de pesquisa/extensão, além das expectativas para ingressarem no mercado de trabalho, etc. No que tange aos alunos da UFPB, esta suposição recebe algum respaldo da pesquisa realizada por Camino; Camino (1996), quando verificaram que o grau de satisfação dos estudantes de Psicologia com o curso era, em geral, baixo, quando comparados com os estudantes do mesmo curso que participaram de programas de Iniciação Científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o porquê dos estudantes de ambos os cursos da UFPB terem apresentado o mesmo perfil, ou seja, terem avançado, em seus julgamentos morais, do início para o meio do curso e do meio para o final do curso terem estagnado. Em relação a essa questão, supõe-se que a universidade como um todo, em seus diversos aspectos (ensino, pesquisa e extensão) e não apenas o conteúdo específico do curso de Direito ou do curso de Educação Física, é o que influencia o julgamento moral dos indivíduos. Na realidade, considera-se que a estagnação de raciocínio moral, no nível convencional, dos estudantes de ambos os cursos, do meio para o final do curso, está relacionada a: insegurança, diminuição na autoestima, sentimentos de impotência, ansiedade, e outros. Julga-se também que os estudantes, ao entrarem na universidade, possivelmente estavam com uma expectativa muito elevada tanto em relação ao curso quanto em relação à sua futura atuação na sociedade. Ao

longo do curso, entretanto, vivenciaram várias decepções como, por exemplo: desilusões em relação ao nível do curso, interrupção das aulas, por período indeterminado (devido a greves), dificuldades de mercado de trabalho, verificação de um aumento na corrupção no país e desmandos do poder político, etc. Possivelmente, foram esses fatores que fizeram com que os estudantes alterassem suas visões de mundo e também suas concepções morais.

Quanto ao fato dos estudantes de Direito terem obtido escores de julgamento moral mais elevado do que os estudantes de Educação Física, a pesquisa feita por Rest; Norvárez (1994) também apresentou este resultado. Rest; Norvárez (op.cit.), entretanto, não explicam a razão desta diferença. Neste trabalho, considerou-se que isto ocorreu parcialmente, porque os estudantes que entram na universidade de Direito, dado a escolha profissional, estão mais voltados para a discussão e solução de conflitos sóciomorais do que os estudantes de Educação Física. Outro fator que pode ter contribuído para os escores mais elevados dos estudantes de Direito é o fato destes enfrentarem uma concorrência mais elevada para passar no vestibular do que os estudantes de Educação Física, o que os obriga a se prepararem melhor para o exame de seleção. Apoiando esta suposição encontra-se a pesquisa de Rest; Norvárez (1994), que mostra uma relação significativa entre nível de conhecimento e julgamento moral. Por fim, julga-se que houve uma maior motivação dos estudantes de Direito para responderem aos questionários do que os estudantes de Educação Física, uma vez que é do interesse desses alunos discutirem as formas legais de resolverem os problemas sociais.

Tendo em vista o fato de que os últimos anos na universidade não favoreceram o avanço moral, julga-se oportuno apresentar as ideias de Comte-Sponville (1995) sobre as virtudes. Segundo este autor, as virtudes que podem ser aprendidas referem-se ao poder que o homem tem de fazer algo de bom. Das inúmeras virtudes existentes, este autor discute a polidez, que apesar de não ser, de fato, uma virtude, é uma de suas importantes precursoras. Para Comte-Sponville, ser “polido” significa “ser bem educado”, ou seja, que a pessoa deve comportar-se de forma convencional. Entretanto, conforme o mesmo autor, ser polido não significa que a pessoa tenha uma moral elevada. Se assim fosse, não existiriam pessoas altamente educadas, do ponto de vista formal, e, por outro lado, canalhas.

Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: Será que os cursos universitários estão contribuindo, apenas, para que as pessoas se tornem cada vez mais polidas ou “ formalmente educadas” Sabe-se, também, conforme assinalado, que a polidez favorece o surgimento de muitas virtudes humanas uma vez que, inicialmente, as pessoas aprendem as regras puramente convencionais, no que se refere ao que é certo e ao que é errado, como por exemplo: não roubar, não mentir, não interromper as pessoas, etc. Em seguida, gradativamente, de acordo com o aumento da idade, a polidez deveria ir se modificando e dando margem ao aparecimento de princípios morais.

Acredita-se que o mais importante para a sociedade não seja apenas polir os homens, e sim educá-los moralmente a fim de que possam contribuir para o equilíbrio social.

Dessa forma, levando-se em consideração os resultados de alguns trabalhos de intervenção que promoveram o avanço moral de estudantes de diferentes níveis de instrução, como foi o caso das pesquisas realizadas por McNeel (1994); Self; Baldwin (1994); Rique (1991); Lins (1993) e Alves (1992), propõe-se que, em todos os cursos, e não apenas nos cursos de Direito e de Educação Física, sejam introduzidos, em seus currículos, programas educacionais que promovam debates morais e levem os estudantes a refletirem sobre os problemas sociais vigentes na sociedade. Além disso, considerando que, conforme McNeel (1994), a participação em estágios extracurriculares é algo que contribui para que os estudantes progridam moralmente, sugere-se que os cursos universitários continuem oferecendo aos seus alunos oportunidades, a fim de que os mesmos possam estagiar em outras universidades, tanto no país em que vivem como também em outros países. Sugere-se também que, conforme Camino; Camino (op.cit.), nos cursos universitários sejam reforçados e ampliados o número dos programas de Iniciação Científica, já que a participação nestes programas favorecem o aumento do grau de satisfação dos estudantes em relação ao curso universitário.

DEVELOPMENT OF MORAL JUSTICE IN LAW STUDENTS OF COURSES AND PHYSICAL EDUCATION OF UFPB

Abstract

This work is based on the constructivist theory of Lawrence Kohlberg on moral development. The main objective is to verify that the course of law favors its students an advance in moral judgment, since that deal directly with content related to the notions of justice and conflict resolution. To achieve this objective, we interviewed 142 students of both sexes, with a mean age of 23 years, divided in groups of beginning, middle and end of the law school and Physical Education UFPb. Note that the latter course functioned as a control group, since they do not deal directly with various legal ways to solve social problems. The instrument used was: the Defining Issues Test (DIT). In the results, regarding the score moral judgment, it has been found that for both courses, there was a significant advance, only the beginning of the stroke to the middle course. Moreover, it was found that, in relation to moral judgment, the average law school students was significantly higher than the average students of Physical Education. Based on these results, we can conclude that, in reality, not just the specific content of the courses in Law and Physical Education as well as the University influences moral judgment. In this regard, it is suggested programs from morality intervention is applied in college courses generally.

Keywords: Moral Development. Right. Physical Education.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. D. **Tomada de Consciência Moral em Crianças de 10 a 12 anos.** Dissertação apresentada com vistas à obtenção do grau de Mestre ao Mestrado em Psicologia Social, João Pessoa, UFPB, 1992.

BLATT, M. M; KOHLBERG, L. The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's level of Moral Judgment. **Journal of Moral Educacion**, 4, 129-161, 1975.

BREDEMEIER, B. J. L.; SHELDS, D. L. L. Applied Ethics and Moral Reasoning in Sport. In J. Rest & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

CAMINO, C. P. S; LUNA, V. L. Reformulação e Adaptação do Defining Issues Test (DIT). **Anais do XXII Congresso Interamericano de Psicologia**, Buenos Aires, Argentina, 1989.

CAMINO, L.; CAMINO, C. Os Programas de Iniciação Científica: Via de Integração entre Graduação e Pós-Graduação. In T. F. Carneiro (org.) **Anais VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico**, Tomo 2, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1996.

COLBY, A; KOHLBERG, L. et al. **The Measurement of Moral Judgment - Theoretical Foundations and Research Validation**, 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COMTE- SPONVILLE, A. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DUCKETT, L. J.; RYDEN, M. B. Education for Ethical Nursing Practice. In J. Rest & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

KEUNECKE, C. M.; BARDAGI, M. P; BIAGGIO, A. M .B. Desenvolvimento Moral em Estudantes de Ciências Jurídicas e Juízes de Direito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 7 (1): 15-28, 1994.

KOHLBERG, L. Stage and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin. **Handbook of Socialization theory and research** (pp. 347-480). Chicago: Rand Mc Nally, 1969.

_____. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona. **Moral development and behavior: Theory, research and social issues** (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976

_____. **Essays on moral development: The philosophy of moral development** (vol 1). New York: Harper & Row, 1981.

_____. **Essays on moral development: The psychology of moral development** (vol 2) New York: Harper & Row, 1984.

LINS, T. D. F. **Desenvolvimento moral em universitários: Uma intervenção educacional.** Dissertação apresentada com vistas à obtenção do grau de Mestre ao Mestrado em Psicologia Social, João Pessoa, UFPB, 1993

MCNEEL, S.P. College Teaching and Student Moral Development. In J. Rest & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

Piaget, J. **O julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 20^a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

REST, J.R. **Guide for the Defining Issues Test**: how to use the optical scan forms and the center's scoring service. Minnesota: Center for the study of Ethical Development, 1987/1993.

REST, J; NORVÁEZ, D. **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

RIQUE, J. N. **A tomada de consciência moral em indivíduos consistentes e inconsistentes**. Dissertação apresentada com vistas à obtenção do grau de Mestre ao Mestrado em Psicologia Social, João Pessoa, UFPB, 1991.

SELF, D. J.; BALDWIN, D.C. Moral Reasoning in Medicine. In J, Rest & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

SELF, D. J; OLIVAREZ, M.; BALDWIN, D. C. Moral Reasoning in Veterinary Medicine. In J. Rest & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

WESTBROOK, T. Tracking the Moral Development of Journalists: A Look at them and their Work. In J. Rest. & D. Narváez (org.). **Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.