

Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia¹

Patricia Unger Raphael Bataglia

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília – SP – Brasil

Marcia Regina Bortolanza

Universidade Bandeirante de São Paulo – São Paulo – Brasil

Resumo: Este artigo trata da influência do ambiente acadêmico nos conceitos de moral e ética em alunos de psicologia. Esse ambiente deve proporcionar oportunidades para que o aluno perceba que sua atuação profissional demanda reflexão. Com o objetivo de verificar se os conceitos de moral e ética, na atuação do psicólogo, variam e como os alunos concebem as oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida ao longo do curso, foram convidados estudantes de primeiro e último anos de psicologia a responder a dois questionários: um de avaliação do ambiente acadêmico e outro sobre conceitos de moral e ética. Os instrumentos foram analisados separadamente e de modo cruzado. Alguns resultados foram: os alunos não percebem muitas oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, durante a formação, e os conceitos de moral e ética apresentados pelos alunos são, indistintamente, ligados a regras e ao código de ética.

Palavras-chave: moral; ética; formação em psicologia; acadêmicos; universitários.

Introdução

A questão que motivou este trabalho foi: “Que lugar ocupam moral e ética na formação do psicólogo?”. Durante os anos de formação, o estudante acumula inúmeros conhecimentos, lê diversos autores, é apresentado a vários procedimentos e técnicas de trabalho. Entretanto, que relevância é atribuída à questão da atuação moral e ética do profissional? Pressupõe-se que o ambiente acadêmico deva proporcionar ao graduando oportunidades para que o aluno possa, gradativamente, tornar-se capaz de perceber que sua atuação profissional implica não apenas o conhecimento de regras, mas consciência e reflexão a respeito de seus valores, visando a um exercício profissional que tenha o *ser humano como um fim em si mesmo*.

Em sua obra *Sobre a pedagogia*, Kant (2002) discute como a formação e a educação dos homens devem ocorrer de modo que os tornem “capazes de desejar e buscar dignidade e respeito igual para todos” (OLIVEIRA, 2004, p. 449). La Taille (1996) analisa essa mesma obra e destaca os princípios da educação sob o enfoque kantiano: O homem é a única criatura suscetível de educação; a educação deve estar a serviço do aperfeiçoamento do homem; a educação deve agir em função de um ideal e não limitar-se à realidade vigente; a educação deve ser uma ciência e não uma mera prática mecânica de reprodução dos valores e crenças vigentes; a formação do futuro cidadão passa necessariamente por um embate no espaço público, já que é publicamente que ela se dá e é para o público que ela prepara. É verdade

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

que o filósofo de Königsberg, na obra mencionada acima, está se referindo à educação de crianças, mas os princípios educacionais podem ser estendidos à educação universitária.

A transformação dos conceitos de moral e ética (do senso comum até um nível mais elaborado), e, mais do que isso, a integração da dimensão ética na prática profissional está, em hipótese, relacionada a um ambiente acadêmico que ofereça oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida. A preocupação central deste trabalho foi saber como alunos de psicologia avaliam seu ambiente acadêmico e como os conceitos de moral e ética se apresentam no início e no final do curso. O objetivo geral do presente estudo foi, então, comparar a percepção dos alunos de psicologia do primeiro e do quinto ano, no que diz respeito ao ambiente acadêmico e aos conceitos de moral e ética. A seguir, serão retomados os conceitos de ética e moral, os objetivos da formação universitária, de modo geral, e a história da formação do psicólogo no Brasil. As demais seções são: metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

Os termos moral e ética são frequentemente utilizados hoje em dia e, pela proximidade etimológica, são confundidos e, outras vezes, se fundem. Os conceitos de moral e ética são empregados como sinônimos, referindo-se a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias. Segundo La Taille (2006), tal sinonímia é aceitável, já que os vocábulos derivam de duas culturas (romana e grega), que assim nomeavam o campo da reflexão sobre costumes. Piaget (1994, p. 23) define moral como “sistema de regras” e a moralidade como o “respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Em suas pesquisas, o autor entende que há dois tipos de moralidade: a heterônoma, ligada ao realismo moral e às restrições impostas pelos adultos ou outra figura de autoridade, e a autônoma, ligada à cooperação e à responsabilidade subjetiva, que considera, além das aparências, as intenções e motivos subjacentes. Embora Piaget não tenha estabelecido as diferenças conceituais entre moral e ética, é possível considerarmos que, havendo diferentes níveis de desenvolvimento moral, a ética se relaciona a níveis mais evoluídos, uma vez que envolve a reflexão a respeito das regras e não necessariamente o seu cumprimento. Assim como Piaget, Kohlberg (1964 apud LIND, 2000b) também não estabeleceu essa diferença claramente, mas, na medida em que relaciona o imperativo categórico aos estágios pós-convencionais, também permite que pensemos na ética como uma superação do nível das regras para sua relativização em nome de princípios. Vazquez (1999) conceitua moral como um conjunto de princípios, valores, prescrições e atos considerados válidos pelo agrupamento social, enquanto a ética se ocupa das condições objetivas e subjetivas do ato moral.

Na perspectiva deste trabalho, é necessário que se faça a distinção entre os campos moral e ético. La Taille (2006) propõe que façamos a seguinte diferenciação: a moral refere-se às *leis* que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos *ideais* que dão sentido à vida. La Taille (2006) propõe que cada palavra seja associada a uma indagação, de modo que moral corresponde à pergunta: “como devo agir?”, enquanto ética corresponde a “que vida eu quero viver?”. Assim, chamaremos de moral, por exemplo, mandamentos como “não matarás”, uma vez que consistem em leis que impõem deveres; de ética, chamaremos ideais como a dignidade do ser humano.

Segundo Libâneo (1985, p. 31) “educar (em latim, *educare*) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação”. O ato de educar

implica atividade de interação entre os seres sociais, tanto no nível intrapessoal como no nível da influência do meio. Aranha (2006) acrescenta que se pode deduzir que exista a interação de três componentes na educação: um agente, uma mensagem transmitida e um educando. A mensagem transmitida só o é em um ambiente acadêmico que inclua atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, além de qualquer outra atividade educacional que coloque o educando como agente de seu processo de aprendizagem e com possibilidade de refletir a respeito desse processo. Nesse sentido, espera-se que o ambiente acadêmico proporcione ao graduando oportunidade de assumir responsabilidades e de se tornar um profissional crítico e reflexivo, capaz de compreender o contexto em que vive, além de estar comprometido com a ética e a política. Para Rué (2009), a autorregulação, chave no desenvolvimento de aprender com autonomia, implica um sujeito atento à intencionalidade de sua ação e o questionamento a respeito de seu saber e agir ou saber/fazer.

Ao longo da história, a educação superior no Brasil sofreu um intenso processo de mudanças, transformações, acontecimentos e crises, tanto na concepção ou propósito da universidade como instituição, como em relação aos métodos de ensino. Há inúmeros questionamentos a respeito de quais devam ser os objetivos da educação superior. Oliveira (2008) chama a atenção para a tensão que existe quanto à finalidade da educação, que pode estar voltada para a ética e cidadania ou para o mercado. Nesse contexto, Rué (2009) recorda um desejo e uma queixa constante dos professores: que seus alunos sejam mais autônomos. Tal queixa está relacionada com o fato de eles não serem suficientemente ou absolutamente autônomos. Por que esses desejos não se realizam? O autor conclui que alcançar a autonomia depende, sobretudo, do desenvolvimento do potencial de autorregulação do sujeito. As referências sobre o que se espera do ambiente acadêmico para que o educando descubra seus pontos fortes, seus interesses, suas necessidades e competências na aprendizagem e para a aprendizagem, apontam para novos pilares de desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem. Dentre esses novos pilares, incluem-se o papel central do indivíduo que aprende no processo educativo e as relações que ele é capaz de estabelecer com aquilo que lhe é oferecido (RUÉ, 2009). Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de desenvolver o potencial de agente de cada aluno, sua capacidade de administrar seu desenvolvimento educativo ou sua capacidade de atuar com autonomia no processo de aprendizagem.

Segundo Dias (1999), estudos desenvolvidos por investigadores brasileiros, sobre a influência da escola no desenvolvimento da consciência moral dos alunos, indicam que o modelo educacional vigente na maioria das escolas é o heterônomo, com caráter coercitivo e uniformizante, o que não contribui para a consecução dos objetivos educacionais, que, em última análise, significam desenvolvimento de sujeitos racionais, críticos, livres e autônomos. Nessa direção, as oportunidades de assunção de responsabilidades são aquelas em que os alunos adquirem o conhecimento em situações que eles próprios tenham tido possibilidade de definir ou, ao menos, ajudar a delinear, ou seja, que pressupõem seu envolvimento. Reiman (2000) explica que, na assunção de responsabilidade, a ação precede e dá substância à conscientização intelectual (reflexão), que, por sua vez, se desenvolve a partir da assunção de responsabilidade, como em um círculo virtuoso. Na au-

sência de uma interação social envolvendo um novo e mais complexo papel, parece improvável que o aluno inicie as reflexões necessárias para mudanças estruturais.

O desafio proporcionado pelas atividades, porém, não é suficiente para estimular o desenvolvimento moral. Os estudantes necessitam também de reflexão dirigida, definida aqui como oportunidades de receber o adequado suporte oferecido por professores e/ou alunos mais experientes, para que se possam discutir os novos papéis, as novas experiências de aprendizagem. Desse modo, seria possível dizer que o desafio deve ser seguido ou acompanhado por um apoio, em forma de oportunidades de reflexão, aconselhamento competente ou *feedback* sobre problemas relacionados com o processo de aprendizagem. A expressão “ambiente de aprendizagem favorável” será utilizada aqui como referência à combinação de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida, ou seja, de ação e reflexão. Tal ambiente implica uma abordagem não tradicional de educação, diferente daquela em que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno o depositário, em que as aulas são expositivas, sem possibilidades de discussão, e o valor primeiro é a memorização de conteúdos. Essa abordagem tem se mostrado ineficaz para a promoção do desenvolvimento cognitivo, em geral, e da autonomia moral, em particular (SCHILLINGER, 2006).

Cabe, agora, discutir de que modo a formação do psicólogo tem cumprido seu papel de formador do profissional autônomo. Pereira e Pereira Neto (2003) propõem uma compreensão da historicidade da profissionalização da psicologia para atingir essa avaliação a respeito de como é, atualmente, a formação desse profissional. A institucionalização da formação do psicólogo ocorreu pela primeira vez em 1946. O psicólogo habilitado deveria frequentar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer, então, cursos especializados de psicologia. Em 1957, foi iniciada a formação do psicólogo em estabelecimento de nível superior e com currículo majoritariamente dedicado à psicologia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nas décadas de 1940 e 1950, o psicólogo passou a atuar, cada vez mais, nas áreas da educação e do trabalho. Em 27 de agosto de 1962, foi aprovada a Lei n. 4.119, que regulamentou a profissão de psicólogo. Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso de psicologia. Entre os anos de 1970 e 1980, existiam três grandes áreas de atuação na psicologia: educação, trabalho e clínica. Em 1988, o Conselho Federal de Psicologia fez o primeiro levantamento sobre a profissão, constatando que, nessa época, havia 58.277 profissionais inscritos (hoje esse número está quadruplicado). Segundo Dimenstein (1998), a década de 1980 foi o momento para a inserção do psicólogo nos sistemas de saúde, já que se procuravam desenvolver serviços substitutivos ao hospital, mais eficazes e com menor custo.

Com relação à metodologia de ensino-aprendizagem, Ribeiro e Luzio (2008) e Ferreira Neto e Penna (2006) analisam como o fenômeno psicológico é contemplado nas diretrizes curriculares, portarias e documentos oficiais, ou seja, como produção social e multi-determinada. Os autores identificam que a formação do psicólogo visa ao modelo clínico tradicional, em vez de uma perspectiva preventivo-comunitária. Eles reconhecem que as diretrizes aspiram a uma mudança paradigmática na formação do psicólogo, mas há problemas na operacionalização da mudança.

Bataglia (1996) realizou uma pesquisa com estudantes de psicologia e psicólogos e os resultados mostraram que a grande maioria apresentou um nível de juízo moral caracterizado pelo relativismo instrumental hedonista e pela satisfação de valores grupais. Além disso, mostraram conhecimento de um único item do código de ética dos psicólogos e, mesmo, de forma incompleta: o sigilo. Concluiu ser urgente uma intervenção na formação dos profissionais, começando pelo curso de Ética Profissional, disciplina que tem por objetivo básico esclarecer o psicólogo acerca de seus deveres com relação a pacientes, colegas, sociedade etc. Em outra pesquisa, Bataglia (2001) levanta dados que mostram que o curso de Ética Profissional, tal como está estruturado atualmente, não leva a uma mudança significativa na competência moral dos alunos, entendida aqui como a capacidade de emitir juízos morais e agir de acordo com tais juízos (KOHLBERG, 1964 *apud* LIND, 2000b). Conclui, ainda, que não só a disciplina Ética Profissional, mas todo o ambiente acadêmico deve colaborar para a construção de um profissional ético. Por outro lado, Schillinger (2006) constata uma clara influência do ambiente acadêmico em termos de oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida na construção da competência moral. Em seu estudo, compara o ambiente acadêmico e a competência moral em três cursos (Psicologia, Administração de Empresas e Medicina) em universidades de três países (Suíça, Alemanha e Brasil). Nas universidades que oferecem oportunidades para seus alunos assumirem responsabilidade sobre seu processo de ensino-aprendizagem, bem como oportunidade de reflexão dirigida, percebe-se um aumento significativo no escore de competência moral. Por outro lado, em universidades em que tais oportunidades não ocorrem, há uma estabilidade ou até regressão nessa competência. Para Oliveira (2008) o estudo sobre o desenvolvimento moral dos profissionais de saúde tem demonstrado que o ensino universitário por si só não promove o desenvolvimento moral, mas que são necessários outros fatores, dentre eles um ambiente de ensino que ofereça oportunidades de desenvolvimento do raciocínio autônomo na interação com o meio.

Método

Foi realizado um estudo de caso de uma universidade privada de São Paulo, capital, escolhida intencionalmente por conveniência, pela facilidade de acesso para a coleta de dados. O projeto passou pela Comissão de Ética em Pesquisa da universidade e teve sua aprovação. É importante destacar que o estudo de caso nessa situação é uma estratégia de pesquisa interessante uma vez que permite o estabelecimento de proposições teóricas a serem testadas em estudos posteriores. Como técnicas de coleta de dados foram utilizadas a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da universidade estudada e a aplicação de questionários.

A população considerada foi de 237 alunos matriculados no primeiro e quinto anos. Destes, 108 concordaram em participar do estudo. Participaram 56 alunos do primeiro ano da graduação. Os alunos do quinto ano foram 52 graduandos. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre o ambiente acadêmico e outro sobre os conceitos de moral e ética. O primeiro questionário foi o *ORIGIN/u (Opportunities for Role-taking and Guided Reflection in university)* desenvolvido por Schillinger-Agati e Lind (2002) validado para a língua portuguesa por Schillinger (2006). Esse questionário tem sido usado em vários estudos com o objetivo de recolher a percepção do aluno a res-

peito de seu ambiente acadêmico (LIND, 2000a; PATINO GONZALEZ, 1999). Os dados do ORIGIN/u podem ser analisados objetivamente, o que facilita muito a comparação entre pesquisas. Dentre os fatores que analisa, neste trabalho, trataremos dos seguintes: oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida, considerando-se três tipos de atividades: curriculares, semicurriculares e extracurriculares. São exemplos de oportunidades para assunção de responsabilidades no âmbito curricular: sugestões de alteração no currículo, pesquisas sobre tópicos escolhidos pelo próprio aluno e elaboração e implementação de projetos práticos. No âmbito semicurricular: assistência à pesquisa e monitoria. As atividades extracurriculares incluem a avaliação institucional, a participação em grêmios, atividades artísticas, políticas ou esportivas, desenvolvidas em paralelo à formação científica. No ORIGIN tais oportunidades são questionadas ao longo das questões. Na análise aqui exposta apresentaremos as médias agrupadas por dimensões. As oportunidades de reflexão dirigida se referem a momentos de discussão com pessoas mais experientes a respeito do desempenho do aluno em projetos desenvolvidos nos diferentes âmbitos citados aqui. As respostas são colocadas em uma escala de Likert de 0 a 3 e é possível obter um índice final que considera a média de oportunidades de assunção de responsabilidade e de reflexão dirigida. Quando o aluno atribui nota zero significa que não percebe oportunidades de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida; a nota 1 significa que percebe as oportunidades como regulares; a nota 2, que percebe boas oportunidades e, a nota 3, que as oportunidades são altas. Para comparação dos grupos do primeiro e do quinto ano com relação à percepção do ambiente, foi utilizado o teste de significância para igualdade de médias (teste t) para cada uma das dimensões: oportunidade de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida nas atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares. Como as variâncias populacionais eram desconhecidas, utilizou-se o teste de Levene, que mostrou sua igualdade. Tais variâncias foram admitidas como normais e independentes. Foi usado o software SPSS, versão 19. Cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico foi analisado com base na oferta de oportunidades de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida nos vários tipos de atividades descritas no ORIGIN. O segundo questionário, desenvolvido pelas autoras, foi composto por quatro questões. A primeira questão pede que os participantes respondam o que é ser um bom psicólogo, a segunda, que respondam o que deve haver no ambiente acadêmico para a formação de um bom psicólogo, e as demais tratam especificamente dos conceitos de moral e ética. Essas questões foram avaliadas pela técnica qualitativa de análise de conteúdo temática categorial com definição de categorias *a posteriori* (BARDIN, 1977).

Resultados e discussão

Iniciaremos a apresentação dos resultados com a percepção dos alunos do primeiro e quinto anos com relação às dimensões estudadas. A Tabela 1 exhibe as médias, desvios padrão e erros médios obtidos em ambos os indicadores (oportunidades de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida) nos dois grupos investigados (primeiro e quinto anos). Nota-se aqui que a média geral de oportunidades de assunção de responsabilidades nas atividades semicurriculares é muito baixa. A grande maioria dos alunos, tanto do primeiro quanto do quinto ano, não percebe oportunidades de ingressar em atividades como projetos de iniciação científica ou de monitoria.

Tabela 1. Estatísticas do primeiro e quinto anos (escala: mínimo 0 e máximo 3)

	Grupo	N	Média	Desvio padrão	Erro médio
Assunção responsabilidade curriculares	1º ano	56	1,102	0,544	0,072
	5º ano	52	1,461	0,617	0,085
Assunção responsabilidade semicurriculares	1º ano	56	0,183	0,341	0,045
	5º ano	52	0,296	0,526	0,073
Assunção responsabilidade extracurriculares	1º ano	56	0,363	0,366	0,049
	5º ano	52	0,470	0,453	0,062
Reflexão dirigida curriculares	1º ano	56	1,833	0,944	0,126
	5º ano	52	2,032	0,798	0,110
Reflexão dirigida semicurriculares	1º ano	56	0,554	0,639	0,085
	5º ano	52	0,541	0,710	0,098
Reflexão dirigida extracurriculares	1º ano	56	0,422	0,628	0,083
	5º ano	52	0,490	0,575	0,079

Fonte: Elaborada pelas autoras.

De fato, a universidade estudada só muito recentemente, no ano de 2008, implantou tais programas. Analisando o projeto pedagógico, percebe-se que este aponta, além das monitorias e Iniciação Científica, outras atividades semicurriculares: estágios externos, jornadas acadêmicas, discussão de filmes, cursos de extensão universitária, visitas técnicas e discussões clínicas. Os estágios externos são descritos como atividades relacionadas à psicologia, mas desenvolvidas a partir da iniciativa do aluno e sem vínculo com a universidade em termos de notas. Consta, ainda, que são acompanhadas pelo coordenador do curso, por meio de relatórios periódicos emitidos pelos supervisores responsáveis, nos locais de estágio. As chamadas "jornadas acadêmicas" se referem à Semana Anual da Psicologia e ao Fórum Anual da Saúde, em que são ministradas palestras por convidados. Os alunos podem receber créditos de estágio por participarem. Se houver a vinculação com créditos, tais atividades são consideradas curriculares. As discussões de filmes ocorrem quando os professores combinam uma atividade conjunta que envolva várias classes. Os cursos de extensão universitária são oferecidos pelo Conselho de Graduação e decididos de acordo com as demandas e possibilidades da instituição. As visitas técnicas podem ocorrer espontaneamente e, assim, se enquadram como semicurriculares ou curriculares, quando demandadas pelo professor como cumprimento de estágio. As discussões clínicas são coordenadas pelo Centro Clínico de Psicologia de cada campus e reúnem alunos-estagiários e supervisores. O ORIGIN/u envolve todos esses tipos de atividade, e 80,3% dos alunos do primeiro ano e 67,30% dos alunos do último ano afirmam nunca ter participado de nenhuma delas.

Com relação às atividades extracurriculares, fica evidente que a grande maioria dos alunos não percebe oportunidades de assunção de responsabilidade na universidade dadas as médias tão baixas. De fato, a universidade estudada não promove os eventos sugeridos pelas questões. A exceção é a avaliação institucional. Muitos responderam que nunca passaram por processos de avaliação institucional, porém para acessarem o boletim *on-line* os alunos necessariamente fazem uma, assim chamada, avaliação institucional composta por dez questões que se referem, basicamente, a como os alunos avaliavam os professores em sua didática, pontualidade, assiduidade, cumprimento do programa, dentre outros. A própria instituição não é avaliada, o que nos permite dizer que a avaliação institucional, na verdade, é uma avaliação do corpo docente feita pelos alunos e em uma situação bastante enviesada, uma vez que estes preenchem o questionário sem a devida atenção (para pegar logo o boletim).

Leite et al. (2007) faz uma revisão da literatura internacional e verifica que tem sido feito um grande investimento em metodologias que buscam captar como os estudantes veem a si próprios, como aprendem e são avaliados na universidade. O autor cita, por exemplo, Entwistle e Ramsden (1983), mas esclarece que, no Brasil, o tema não teve o devido destaque em linhas de pesquisa sobre a universidade e educação superior. Em geral, os alunos são chamados a dar sua opinião sobre as funções da universidade, e é cada vez menos frequente a participação destes em estudos que se dedicam a compreender suas percepções.

Com relação às atividades curriculares, no primeiro ano, os graduandos não percebem oportunidades de apresentar sugestões relativas aos programas das disciplinas, à elaboração de projetos para aplicação na comunidade e a atividades práticas ou estágios na comunidade. Por outro lado, percebem boas oportunidades de participação em seminários, seguidos à realização de pesquisas, por meio da participação em classe a respeito da disciplina e em oportunidade de articulação entre teoria e prática. A média geral de percepção de oportunidades de assunção de responsabilidade em atividades curriculares no primeiro ano é de 1,1, com desvio padrão de 0,54, e no quinto ano é de 1,4, com desvio padrão de 0,61. Esses alunos percebem como regulares as oportunidades de elaboração e execução de atividades práticas ou estágios na comunidade, assim como de oferecer sugestões relativas aos programas das disciplinas. Com relação à discussão e articulação entre a teoria e a prática – pesquisa em que tenham escolhido o tema e participação em debates –, os graduandos percebem como boas as oportunidades.

Passaremos agora à análise das oportunidades de reflexão dirigida. As médias de percepção de oportunidades de reflexão dirigida em atividade semicurriculares são baixas: 0,55 no primeiro ano, com desvio padrão de 0,34, e 0,54 no quinto ano, com desvio padrão de 0,52. Isso é coerente com os resultados encontrados e relatados aqui, referentes às oportunidades de assunção de responsabilidade nessas atividades. Os alunos não identificam tais oportunidades com frequência, mas quando acontecem, discutem os problemas que surgem com professores e colegas. Raramente ou nunca se viram sozinhos para resolver as situações. O mesmo se repete com relação às oportunidades de reflexão dirigida em atividades extracurriculares. As médias obtidas foram 0,42 no primeiro ano, com desvio padrão de 0,36, e 0,49 no quinto ano, com desvio padrão de 0,45. A Tabela 1 mostra médias mais altas na percepção de oportunidades de reflexão dirigida em atividades

curriculares. Os alunos, tanto no primeiro quanto no quinto ano, percebem oportunidades de discutir, com professores e colegas, dúvidas que tenham surgido em suas atividades curriculares. A média é maior no quinto ano do que no primeiro ano, o que parece coerente, uma vez que as oportunidades de assunção de responsabilidades também são vistas como mais intensas no quinto ano.

Conforme a metodologia proposta, a comparação dos grupos de alunos do primeiro e quinto anos com relação à percepção do ambiente acadêmico foi realizada a partir do teste de significância para igualdade de médias das dimensões estudadas, cujos resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Teste de igualdade de médias

Dimensões	Var.	Teste de Levene igualdade variâncias		Teste-t para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Gl.	Sig. (Bi)	Dif. médias	Erro padrão dif.	Intervalo de confiança 95% Diferença	
									Mín	Máx
Assunção responsabilidade curriculares	Iguais	1,424	0,235	-3,214	106	,002	-,359	,111	-,581	-,137
	Dif.			-3,199	101,953	,002	-,359	,112	-,582	-,136
Assunção responsabilidade semicurriculares	Iguais	7,288	0,008	-1,323	106	,189	-,112	,084	-,280	,055
	Dif.			-1,303	86,367	,196	-,112	,086	-,283	,059
Assunção responsabilidade extracurriculares	Iguais	3,961	0,049	-1,358	106	,177	-,107	,079	-,264	,049
	Dif.			-1,347	98,204	,181	-,107	,079	-,265	,050
Reflexão dirigida curriculares	Iguais	1,256	0,265	-1,176	106	,242	-,198	,168	-,533	,136
	Dif.			-1,183	105,088	,239	-,198	,167	-,531	,134
Reflexão dirigida semicurriculares	Iguais	1,113	0,294	,106	106	,916	,013	,129	-,243	,271
	Dif.			,105	102,695	,916	,013	,130	-,244	,272
Reflexão dirigida extracurriculares	Iguais	0,185	0,668	-,583	106	,561	-,067	,116	-,298	,162
	Dif.			-,585	105,983	,560	-,067	,115	-,297	,161

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme pode ser observado, o teste de igualdade de variâncias de Levene aponta que as variâncias são iguais. Também se observa que o teste de diferença das médias

mostra significância apenas na diferença entre a percepção dos alunos do primeiro e quinto ano, quanto à dimensão oportunidade de assunção de responsabilidade em atividades curriculares (Sig. = 0,0020). Ainda assim a comparação entre a significância da diferença e o valor mínimo (0,0025) para a aceitação da hipótese de igualdade das percepções é bem discreta. Em todas as demais dimensões a diferença de percepção dos alunos não foi significativa. Há muita ênfase no projeto pedagógico da instituição para a articulação entre teoria e prática. De fato, os alunos do quinto ano percebem essa integração. Como isso não aparece, no primeiro ano, de forma tão clara. Parece que as ações efetivas têm atingido os alunos paulatinamente durante o decorrer do curso. Em resumo, percebe-se uma discrepância entre a percepção das atividades curriculares e as demais. Retomando Dias (1999), os dados da presente pesquisa confirmam que o modelo educacional vigente na instituição valoriza a heteronomia, não favorecendo o desenvolvimento de sujeitos racionais, críticos, livres e autônomos.

Passamos agora aos resultados do segundo questionário. A primeira questão levanta as ideias que os alunos associam a ser um “bom psicólogo”. Os estudantes do primeiro ano associam o conceito de ser um bom psicólogo a competências pessoais como dignidade, bom senso, consciência, capacidade de ser acolhedor, respeito, enfim, características pessoais (41%) que não são específicas ao exercício de uma profissão. A referência à ética também é muito frequente (22,9%), seguida do trabalho assistencial ou inspirado no modelo médico (13,2%) e, em quarto lugar, a competência teórica (10,8%). Os alunos do quinto ano mantêm a mesma prevalência de respostas no primeiro e segundo lugares, isto é, competências pessoais (33%) e ética (25,2%). Entretanto, mencionam, em terceiro lugar, a competência teórica (17,5%) e, em quarto, a competência técnica (11%). Bettoi e Simão (2002, p. 615) encontraram resultados semelhantes quando questionaram os alunos no início e no final de um período da disciplina “Psicologia Geral” a respeito das características desejáveis de um psicólogo. Os alunos enfatizavam características “pessoais, especialmente em seus aspectos éticos, valorativos e morais (‘profissional é alguém que honra sua profissão’). Além disso, enfatizaram qualidades pessoais em aspectos técnicos, por exemplo, “profissional é alguém que entende da área” e por fim satisfação pessoal do profissional, “é alguém que gosta do que faz”. Ao final da disciplina, as respostas continuaram valorizando os atributos pessoais, mas havia ênfase também no conhecimento específico da profissão.

A segunda questão pediu que o aluno ressaltasse o que é importante no ambiente acadêmico para a formação de um bom psicólogo. Esses resultados são muito interessantes se comparados aos da questão anterior, pois, quando inquiridos a respeito do que a formação oficial devia oferecer, a formação da competência teórica aparece em primeiro lugar (50% no primeiro ano e 44,7% no quinto ano). A referência a aspectos ligados a competências pessoais surgem como segundo fator mais importante, com 24,5% no primeiro ano. No quinto ano, a formação prática é o segundo fator mais importante, com 33,3% (como formação prática, são citados especificamente os estágios). Esses dados levam-nos a pensar que, para esses alunos, a formação do psicólogo não se dá prioritariamente na graduação, por meio dos ensinamentos teóricos, mas sim por fatores não curriculares e ligados a competências pessoais, uma vez que aquilo que é considerado pelos

alunos como papel da formação oficial (competência teórica) não é considerado essencial para a formação do bom profissional, conforme apontado na primeira questão. Outro dado interessante foi a importância atribuída à ética na questão número um, que aparece como segundo fator mais importante. Entretanto, na questão número dois, a ética quase não apareceu, ou seja, a faculdade não teria papel de formar eticamente o psicólogo. Rué (2009) esclarece que estudar ou fazer qualquer coisa por conta própria, sozinho ou em grupo, é um traço apenas circunstancial da autonomia, e esta só se desenvolve como uma competência pessoal relativa ao ato de aprender, quando aquele que aprende tem a oportunidade de exercer algum tipo de controle, seja dos conceitos, do processo, do progresso da própria aprendizagem, de alguns dos parâmetros dela, de seus resultados, no contexto em que essa aprendizagem se realiza. O autor afirma que o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem se baseia em outras habilidades ou capacidades que os alunos já têm. Em síntese, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem vai além do desejo retórico dos professores e adentra o terreno da organização de contextos e processos de aprendizado, nos quais os alunos terão, em suas diferentes fases e condições, um importante papel nas dimensões de autocontrole e de autorregulação (autorrespeito, bom senso, respeito, confiabilidade, otimismo...) (RUÉ, 2009). As competências pessoais podem ser incluídas nos processos de autorregulação. Os alunos não perceberam bem que não bastam as competências teóricas, mas há necessidade de que atualizem as competências por meio de atitudes e habilidades pessoais. Ainda assim, não percebem como a graduação pode contribuir para isso.

As questões 3 e 4 se relacionam diretamente com a definição de moral e ética. As categorias estabelecidas foram as mesmas para as duas perguntas, para permitir comparações. Alguns dados que chamam a atenção aqui são: a maioria dos sujeitos não respondeu o que seria moral na prática do psicólogo; não há clareza na diferença dos conceitos de moral e ética entre os alunos; eles associam ética a leis e normas, mais especificamente ao código e a profissionalismo, bem como a respeito ao outro. Como deixamos claro na revisão da literatura, há várias formas de conceituar moral e ética. Esse grupo parece não estabelecer a diferença entre os dois termos e, portanto, não separa o que é obedecer a normas, leis e códigos, de refletir a respeito do que seria o agir bem.

Com base no que foi discutido aqui, ou seja, de que o ambiente acadêmico estudado não estimula os alunos a assumirem responsabilidades sobre sua formação nem a refletirem criticamente, que esses alunos expressam essa curiosa visão de que o fundamental, para a formação profissional, são competências pessoais, as quais não são trabalhadas durante sua formação, e de que ética não é distinta da obediência a normas e leis. Leite (2004) faz referências às instituições de formação profissional cujo tecnicismo visa atender a um imediatismo do mercado e que impossibilita ao profissional "articular o como-fazer ao por que fazer" (LEITE, 2004, p. 191).

Verificamos, em primeiro lugar, que há uma segmentação das oportunidades de assunção de responsabilidades e reflexão dirigida – houve uma percepção diferenciada em relação às oportunidades de assunção de responsabilidade e reflexão dirigida nas situações curriculares, semi e extracurriculares. Isso refletiu bem as características do grupo estudado e da universidade escolhida. De fato, a universidade não oferece oportunida-

des de atividades semi e extracurriculares. Essa segmentação foi evidenciada também nas respostas ao questionário. Os alunos percebem sua formação ligada à teoria e à técnica (respostas à terceira questão) e não à ética ou às competências pessoais. Entretanto, quando convidados a dizer o que associam a um bom psicólogo, deixam as competências teóricas para terceiro ou quarto lugares e trazem as competências pessoais e éticas para os primeiros lugares, ou seja, para ser um bom psicólogo são necessárias competências que não são fornecidas pela universidade. Parece que os alunos não percebem como a formação universitária pode contribuir para formar um psicólogo reflexivo e autônomo, porque, em suas experiências na graduação, não viveram situações de autorregulação, de avaliação de processo, mas de regulação externa e de avaliação de resultados. Não há clareza na diferenciação entre moral e ética, e muitos não responderam essa questão, o que pode significar que não tenham tido esse nível de reflexão. O ORIGIN/u aponta uma maior oportunidade de reflexão dirigida no quinto ano. Isso evidencia que, à medida que o curso avança, as matérias e os professores chamam mais e mais os alunos para discussões, o que é positivo para a formação do sujeito reflexivo.

Levamos uma proposição tentativa, não definitiva, a ser mais bem investigada: o ambiente acadêmico deve oferecer oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida para que os alunos possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi comparar a percepção dos alunos do primeiro e do quinto ano de psicologia em relação ao ambiente acadêmico e os conceitos de moral e ética. Para tanto, foi desenvolvido o estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior. Os objetivos foram plenamente atendidos.

Os resultados proveem um quadro mais amplo para professores e pesquisadores sobre o papel do ambiente acadêmico na formação profissional. Para os educadores, é aparente que o desenvolvimento de um ambiente acadêmico que permita o desenvolvimento da assunção de responsabilidades e a reflexão dirigida é uma condição para que os alunos possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis.

PROFESSIONAL EDUCATION AND CONCEPTS OF MORAL AND ETHICS IN PSYCHOLOGY STUDENTS

Abstract: This article depicts the influence of academic environment on the concepts of morality and ethics in Psychology students. It is assumed that this environment should provide opportunities for students to realize their professional demands reflection. In order to ascertain whether the concepts of morality and ethics in the work of a psychologist vary and how students perceive the opportunities for taking responsibility and reflection directed along the course, students from the first and last years of psychology were asked to respond two questionnaires: an evaluation of the academic environment and another on the concepts of morals and ethics. The instruments were analyzed separately and then crossed. Some results: students do not realize many opportunities for meeting responsibility and reflection addressed during training and concepts of morality and ethics presented by the students are bound to the rules and code of ethics.

Keywords: moral; ethics; psychology training; academics; university.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL Y LOS CONCEPTOS DE LA MORAL Y LA ÉTICA EN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Resumen: Este artículo trata de la influencia del ambiente académico sobre los conceptos de moral y ética en alumnos de psicología. Este ambiente debe proporcionar oportunidades para que el alumno se dé cuenta que su actuación profesional demanda reflexión. Para verificar si los conceptos de moral y ética en la actuación del psicólogo varían y como los alumnos conciben las oportunidades de asunción de responsabilidad y de reflexión dirigida a lo largo del curso, estudiantes de primero y último año de psicología responderán dos cuestionarios: uno de evaluación del ambiente académico y otro en relación a los conceptos de moral y ética. Los instrumentos fueron analizados por separado y de forma cruzada. Algunos resultados: los alumnos no perciben muchas oportunidades de asunción de responsabilidad y reflexión dirigida durante lo curso y los conceptos de moral y ética presentados por los alumnos son indistintamente ligados a reglas y al código de ética.

Palabras clave: moral; ética; recibido de psicología; académicos; universitarios.

Referências

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BATAGLIA, P. U. R. **Ética na formação do Psicólogo: teoria e prática**. 2001. 102 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BETTOI, W.; SIMÃO, L. M. Entrevistas com profissionais como atividade de ensino-aprendizagem desejável na formação do psicólogo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 613-624, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, 14 de dezembro de 1962. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=113975>>. Acesso em: 28 abr. 2010

DIAS, A. D. Educação moral para a autonomia. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 53-81, jun. 1998.

ENTWINSTLE, N. J.; RAMSDEN, P. **Understanding student learning**. London: Croom Helm, 1983.

FERREIRA NETO, J. L.; PENNA, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 381-390, maio/ago. 2006.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

- LA TAILLE, Y. de. **A educação moral: Kant e Piaget.** In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEITE, D. et al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 661-686, set./dez., 2007.
- LEITE, J. F. N. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado.** São Paulo: Escuta, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública a pedagogia crítica social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- LIND, G. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Research in Education**, v. 10, n. 1, p. 9-15, 2000a.
- LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000b.
- OLIVEIRA, M. S. de. A educação na ética kantiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 447-460, dez. 2004.
- OLIVEIRA, M. N. de. **Desenvolvimento da competência de julgamento moral e ambiente de ensino-aprendizagem: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem.** 2008. 149 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008.
- PATINO GONZALEZ, S. Professional ethics education and learning environments. In: CONFERENCE OF THE ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION – AME, 25., 1999, Minneapolis. Proceedings of The Moral Imperative: Ethics in the 21st Century. 1999, p. 30-31.
- PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- REIMAN, A. J. The evolution of the social role-taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research. **Teaching and teacher education**, n. 15, p. 597-612, 2000.
- RIBEIRO, S. L.; LUZIO, C. A. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220, dez. 2008.
- RUÉ, J. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior.** São Paulo: Summus, 2009. p. 157-176.
- SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.** Aachen: Shaker Verlag, 2006.

SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G. Learning environment at the university level: ORIGIN/u. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION – AME, 25., 2002, Chicago. **Proceeding: Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Development and Education**, 2002, p. 35-36.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Contato

Patricia Unger Raphael Bataglia
e-mail: patriciabat@terra.com.br ou
patriciaurbataglia@gmail.com

Tramitação

Recebido em dezembro de 2010

Aceito em março de 2012