

MARIA CLARA Gerspacher Lara

A ÉTICA NA ATIVIDADE DOCENTE DA  
PUC MINAS – CONTAGEM

Belo Horizonte  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
2003

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CLARA GERSPACHER LARA

A ÉTICA NA ATIVIDADE DOCENTE DA  
PUC MINAS – CONTAGEM

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Administração da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão Empresarial

Orientador: Prof .Dr. Dalton Jorge Teixeira

Co-orientador: Prof. Roberto Patrus Mundim Pena

Belo Horizonte  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
2003

Ao meu filho, Caio

## AGRADECIMENTOS

- Ao professor Roberto Patrus Mundim Pena, pela competência e dedicação com que orientou a mim neste trabalho.
- Aos meus pais, pelos esforços empreendidos para a minha formação.
- Ao professor Dr. Dalton Teixeira, pelas considerações feitas à melhoria da dissertação e, em especial, pelo estímulo que me deu à realização do curso de mestrado.
- Ao professor Dr. Antônio Moreira de Carvalho Neto, pela colaboração ao aprimoramento da dissertação.
- Ao Sérgio Pedro, pelo carinho, compreensão e apoio nos momentos difíceis.
- Aos colegas professores da PUC Minas-Contagem, por participarem de forma tão dedicada e atenciosa das entrevistas realizadas.
- A todos os meus colegas do Mestrado, pela alegre convivência e companheirismo nestes dois anos de curso.
- Ao José Arnaldo Lima da Silva, auditor da Câmara Municipal, e às colegas Regina Stella Bessa Neto e Conceição Prímola, pelo indispensável apoio concedido ao desenvolvimento do trabalho.
- À Adriana Ribeiro, à Laudieme e à Vanessa da PUC Minas-Contagem, pelo fornecimento de informações no processo de levantamento de dados da unidade.
- Aos meus alunos, pela troca de experiências e permanente fonte de aprendizado.

## SUMÁRIO

-LISTA DE QUADROS.....	8
-LISTA DE TABELAS.....	8
-RESUMO.....	9
-ABSTRACT.....	11
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 A ética.....	16
2.1.1 Ética : um conceito de difícil precisão.....	16
2.1.2 A ética e a moral.....	16
2.1.3 As formas da ética.....	18
2.1.4 A crise da reflexão ética, a ética descritiva e a ética normativa.....	22
2.1.5 A ética sob o prisma psicológico.....	24
2.1.6 Uma opção final .....	31
2.2 A ética empresarial.....	32
2.2.1 A ética empresarial e o lucro financeiro.....	33
2.2.2 A eticidade das empresas.....	35
2.3 Os valores.....	39
2.3.1 Conceituação.....	39
2.3.2 Gestão pelos valores.....	39
2.3.3 A Teoria dos Valores de Max Scheller.....	40
2.4 Os conflitos .....	41

2.4.1	O papel positivo dos conflitos.....	43
2.4.2	A classificação dos conflitos.....	45
2.5	Os conflitos e as teorias organizacionais.....	47
2.5.1	A escola clássica e a escola das relações humanas.....	48
2.5.2	A teoria estruturalista.....	49
2.5.3	O behaviorismo.....	52
2.5.4	A abordagem sistêmica.....	53
2.5.5	A abordagem contingencial.....	54
2.5.6	Quadro – síntese .....	55
2.6	O conflito ético .....	56
3	METODOLOGIA .....	62
3.1	Objetivos da pesquisa.....	62
3.2	Definição operacional dos termos empregados.....	63
3.3	Delineamento e delimitação da pesquisa.....	67
3.3.1	Tipo de pesquisa.....	67
3.3.2	Técnica de pesquisa.....	68
3.3.3	Instrumentos de pesquisa.....	69
3.3.4	Instrumento de análise.....	71
3.4	População e amostra.....	72
3.5	A organização pesquisada.....	72
4	A ÉTICA E A ATIVIDADE DOCENTE NA PUC-MINAS CONTAGEM: DADOS DA PESQUISA.....	74
4.1	Descrição da amostra.....	74
4.2	Análise dos resultados.....	77

4.2.1	Conflitos com a instituição.....	77
4.2.2	Conflitos com a coordenação.....	80
4.2.3	Conflitos com Outros Professores.....	83
4.2.4	Conflitos com os Alunos.....	84
4.3	Um Direcionamento Para a Conduta Ética.....	89
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	95
6	CONCLUSÃO.....	107
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

## LISTA DE QUADROS

1- Quadro 1: Teleologia: A ética dos resultados de Maquiavel.....	19
2- Quadro 2: Deontologia: A preservação dos direitos do indivíduo se impõe aos..... resultados	21
3- Quadro 3: Comparativo entre Deontologia e Teleologia.....	22
4- Quadro 4: Os Estágios de Kohlberg.....	26
5- Quadro 5: O Tratamento dos Conflitos nas Teorias Organizacionais .....	55
6- Quadro 6: Classificação dos Conflitos Éticos.....	59
7- Quadro7 : Conflitos de Interesse.....	96
8- Quadro 8: Conflitos de Honestidade e Equidade.....	97
9- Quadro 9: Conflitos de Comunicações.....	98
10- Quadro 10: Conflitos de Relacionamento.....	99

## LISTA DE TABELAS

1- Tabela 1: Caracterização da Amostra Quanto ao Sexo.....	74
2- Tabela 2: Caracterização da Amostra Quanto à Idade.....	75
3- Tabela 3: Caracterização da Amostra Quanto ao Estado Civil.....	75
4 – Tabela 4: Caracterização da Amostra Quanto ao Tempo de Docência.....	76
5- Tabela 5: Caracterização da Amostra Quanto ao Desempenho de..... Outra Atividade	76
6- Tabela 6: Caracterização da Amostra Quanto às Disciplinas Lecionadas.....	77
7- Tabela7: Ações e Instrumentos para Direcionar ..... a Conduta Ética	90
8- Tabela 8: Tipos de Ações Propostas para Direcionar a Conduta Ética.....	90

## RESUMO

O trabalho aborda o estudo dos conflitos éticos vivenciados pelos professores do curso de Administração da PUC Minas-Contagem em sua prática docente. A pesquisa foi empreendida por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a 30 (trinta) professores do curso de Administração, sendo pesquisada a existência de sensibilidade ética por parte do professor e seus conflitos éticos nas suas interações com a instituição, com a coordenação de curso, com os outros professores e com os alunos. Foi também investigada - sob a ótica do professor - a necessidade ou não de implementação de ações e de instrumentos para o direcionamento da conduta ética na prática docente.

A pesquisa constatou que, na amostra pesquisada - integrada por 48% dos professores do curso - , a grande maioria, 80%, demonstrou ter sensibilidade ética.

Os conflitos éticos foram analisados de acordo com o modelo apresentado por FERRELL *et al* (2001), que propõe o enquadramento dos conflitos em uma das seguintes quatro classes: conflito de interesses, conflito de honestidade e equidade, conflito de relacionamentos e conflito de comunicações. A seguir, inseriu-se o conflito classificado em uma das esferas de relacionamento do sujeito pesquisado. No caso do professor, essas esferas foram: a instituição, a coordenação do curso, outros professores e os alunos.

Analisando-se as situações apresentadas em conformidade com o modelo proposto por FERRELL *et al*, percebeu-se que reside no enquadramento *honestidade e equidade* o maior número de conflitos éticos do corpo docente pesquisado. Este fato pode ser atribuído ao grande número de interações interpessoais na relação professor-aluno, à natureza particular da figura do professor e à sua conseqüente preocupação com a imparcialidade e justiça na condução das questões surgidas neste âmbito.

Com relação às esferas de incidência dos conflitos éticos, a maioria esteve inserida na esfera da relação do professor com seus alunos e em questões diretamente ligadas à prática docente. Foi constatada a presença do dilema básico *ordem x liberdade* em grande parte dos conflitos relatados. Apesar de existir normatização acadêmica sobre considerável número de questões, ainda assim estas mesmas questões permanecem, na mente de muitos professores, como fontes geradoras de conflitos éticos. Verificou-se que o corpo docente, ao mesmo tempo em que julga relevante a padronização do tratamento com relação aos alunos, muitas vezes flexibiliza procedimentos para atender a situações consideradas como emergenciais, particulares ou especiais sob sua ótica.

Concluiu-se, ao final, que uma possível abordagem prescritiva e normativa para o direcionamento da conduta ética, vez que rejeitada tanto tácita quanto expressamente pelos professores, resultaria improdutiva; mostrou-se mais adequado, neste contexto, o desenvolvimento de ações de natureza reflexiva, fundamentalmente atreladas à identidade e missão institucionais e embasadas em valores. Verificou-se que, apesar de sua relevância, não têm sido feitos o levantamento, a discussão e a explicitação dos traços constitutivos da identidade e missão institucionais da PUC Minas-Contagem ou, pelo menos, isso não tem sido feito de modo a chegar de forma efetiva ao corpo docente. Com isso se perde referencial de primordial importância para o norteamento de ações na comunidade acadêmica.

## ABSTRACT

The approach of this present paper is the study of the ethical conflicts experienced by the teachers of the course of Administration at PUC Minas-Contagem in their educational practice. The research was undertaken through semi-structured interviews and accomplished with 30 (thirty) teachers of the course of Administration, being researched the existence of ethical sensibility on the teachers' side and his ethical conflicts, interactions with the institution, with the course coordination, with the other teachers and with the students. It was also investigated - under the teacher's optics - the need or not of implementation of actions and of instruments for the guidance of the ethical conduct in educational practice.

The research verified that, in the researched sample - integrated by 48% of the teachers of the course -, the great majority, 80%, -, demonstrated to have ethical sensibility.

The ethical conflicts were analyzed in agreement with the model presented by FERRELL et al (2001) that proposes the framing of the conflicts in one of the following four classes: conflict of interests, conflict of honesty and justness, conflict of relationships and conflict of communications. To proceed, the conflict classified in one of the spheres of relationship of the researched individual was inserted. In the teacher's case, those spheres were: the institution, the coordination of the course, other teachers and the students.

Being analyzed the situations presented in compliance with the model proposed by FERRELL et al, it was noticed that resides in the *honesty* and *justness* framing the largest number of ethical conflicts of the researched faculty. This fact can be attributed to the great number of interpersonal interactions, in the relationship teacher-student, to the peculiar nature of the teacher's figure and his consequent concern with the impartiality and justice in the conduction of the emerged subjects in this ambit.

In respect to the spheres of incidence of the ethical conflicts, most was inserted in the sphere of the teacher's relationship with his students and in subjects directly linked to the educational practice. The presence of the basic dilemma *order x freedom* was verified in a

large part of the stated conflicts. Despite the existence of the academic standardization on considerable number of subjects, even so many teachers keep these subjects in their minds, as generating sources of ethical conflicts. It was verified that the faculty, at the same time that it judges important the standardization of the treatment in respect to the students, a lot of times it makes flexible the procedures to assist to situations considered as crucial or special matters under their optics.

It follows that, eventually , that a possible appointed and normative approach for the guidance of the ethical conduct, though rejected so much tacit as expressly by the teachers, it would result unproductive; it was shown more appropriate, in this context, the development of actions of reflexive nature, fundamentally harnessed to the identity and institutional mission and based in values. It was verified that, in spite of their relevance, they have not made the rising, the discussion and the explicitness of the constituent traces of the identity and institutional mission of PUC Minas-Contagem or, at least, that has not been made in such a way to arrive effectively to the faculty. Hereby a reference of primordial importance gets lost for the lead of actions in the academic community.

## 1 INTRODUÇÃO

A entrada no século XXI, coincidente com a abertura de novo milênio, trouxe consigo, como resultado de processos há muito em gestação, uma série de novos parâmetros, os quais impuseram a redefinição da vasta teia de relações que têm lugar no mundo. A gestão empresarial, que implica grande variedade dessas relações, não ficou fora do alcance de tais parâmetros, especialmente daqueles que centram seu foco na pessoa do homem, no ser humano.

De fato, as alterações experimentadas contemporaneamente tornaram evidente que a gestão empresarial no século XXI não pode prescindir da consideração de questões atinentes à natureza e à condição humanas. A evidência passou gradativamente a ser abordada pela literatura especializada (LEISINGER&SCHMITT: 2001), que cada vez mais, fortalece os apelos à colocação de aspectos humanos em primeiro lugar dentro das organizações. Valores como o espírito de equipe, a equidade, a moralidade e a honestidade passaram a ser vistos como essenciais à concepção de uma administração mais eficaz. Em outras palavras: sentiu-se que a extrapolação da preocupação exclusiva com técnicas e instrumentos em favor de uma visão mais humanista poderia criar um novo estado de espírito nas empresas e trazer maior sabedoria para a gestão das mesmas.

Sob o enfoque humanista, a administração passou a ter forte alicerce na implementação de ações que favorecem a criação de condições de trabalho nas quais o empregado tenha atuação solidária e cúmplice na ação organizacional.

Ainda sob o enfoque humanista, a administração deparou-se com uma espécie de sentimento moral que, até então, não havia ainda aflorado de forma tão densa na história das organizações. A esse sentimento passou a corresponder o nome técnico de *ética empresarial*, tema constante de autores como MOREIRA (2002); ARRUDA e NAVRAN (2001); LOZANO (1999) e ASHLEY (2001). Às organizações, sabe-se hoje, não se permite que busquem resultados financeiros à revelia da ética.

Cabe às organizações que buscam atuação ética o direcionamento de esforços de modo a aumentar a vida das pessoas em todas as dimensões. Para tanto, devem elas levar em conta o lado humanitário do empreendimento, a responsabilidade social e o comprometimento com a coletividade. Devem elas também estar atentas para o surgimento de conflitos éticos entre as pessoas que, de uma ou de outra forma, delas fazem parte.

De fato, são freqüentes os conflitos éticos nas organizações. As pessoas, em sua vida profissional, deparam-se com situações em que existe colisão de idéias, atitudes, interesses ou sentimentos envolvendo escolhas de ações julgadas corretas ou não, geradoras de benefícios e prejuízos, em conformidade com valores ou em contraposição a eles. Do confronto entre as convicções pessoais e as obrigações profissionais assumidas nas organizações ocorrem conflitos e tensões. Estes, apesar de constituírem força densa dentro das organizações, não mereceram ainda estudos aprofundados. É parca a literatura sobre o assunto.

O trabalho candidata-se a oferecer contribuição para a supressão dessa lacuna. Escolheu a PUC Minas-Contagem como espaço de análise, restringiu-o a seguir para o âmbito do curso de Administração e, depois, para o corpo de professores desse dado curso. Veio, assim, a dedicar-se ao levantamento e ao estudo dos principais conflitos éticos vivenciados pelos professores do curso de Administração e às ações e instrumentos julgados relevantes para o direcionamento da conduta ética organizacional naquele ambiente.

A PUC Minas-Contagem foi fundada em 18 de junho de 1990, sob a denominação de Unidade Metropolitana II, seguindo a linha mestra que norteia a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais quanto ao caráter confessional, comunitário e ético. Localizada no Bairro Monte Castelo, em frente ao Parque Fernão Dias, a Unidade Metropolitana II tinha instituídos, à época de sua inauguração, apenas os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis, no turno da noite. No ano de 2002, doze anos após a sua fundação, são ministrados na unidade os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Direito, Serviço Social, Sistemas de Informação e Geografia.

Tão notável crescimento não está isento ele próprio de um emaranhado de conflitos. A acirrada competição verificada nos dias atuais entre as instituições de ensino superior tem feito com que cada uma se empenhe em buscar continuamente a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade onde atua. No entanto, investimentos na produtividade, nos incrementos técnicos, na inovação de processos, são elementos que, a despeito de serem básicos à eficiência, não têm sido vistos como capazes de assegurar, a longo prazo, o sucesso empresarial. Algo mais ainda falta e esse algo mais julga-se pode estar na coerência, na transparência, na adequação dos valores institucionais aos valores comunitários e na maior identificação do pessoal com a organização, através, especialmente, de uma atuação ética nas relações de trabalho.

O respeito à dignidade humana é condição imprescindível ao desempenho favorável da organização a longo prazo, favorecendo a existência de empregados cooperativos,

responsáveis, criativos e efetivamente comprometidos com o êxito empresarial (LEISINGER&SCHMITT: 2001). Deste modo, a falta de ética na atuação organizacional compromete significativamente o desempenho de suas atividades. As organizações que têm sucesso na manutenção de elevados padrões de conduta são aquelas nas quais a alta administração direcionou esforços no sentido de aguçar a sensibilidade para os problemas éticos vivenciados nas questões organizacionais.<sup>1</sup>

Assim sendo, embora o interesse e a atenção da alta administração na boa conduta não sejam suficientes para assegurar a adequação interna de ações, são eles fatores imprescindíveis por se constituírem ponto de partida a todo o processo que irá impregnar de ética o comportamento organizacional.

De todas essas considerações é que emergiram o objeto e os objetivos do presente trabalho, que pretende constituir-se em instrumento para mapear a sensibilidade ética no ambiente acadêmico do curso de Administração da Puc Minas-Contagem e, especialmente, possibilitar a análise dos conflitos apresentados à vista da teoria acerca do assunto.

Feita esta introdução, que constitui o Capítulo 1, o presente trabalho prossegue da seguinte forma: no Capítulo 2, faz-se a revisão da literatura, abordando a teoria desenvolvida alusiva ao tema da pesquisa; no Capítulo 3, define-se a metodologia, buscando articular com a técnica as concepções do pesquisador; no Capítulo IV, apresentam-se os dados da pesquisa empreendida junto aos professores da PUC Minas-Contagem e a análise dos resultados obtidos; no Capítulo V, faz-se a discussão dos resultados e, finalmente, no Capítulo VI, são apresentadas as conclusões extraídas do trabalho.

Assim sendo, a seguir será apresentada a revisão da literatura, abordando a teoria desenvolvida alusiva ao tema da pesquisa.

---

<sup>1</sup> O caso Tylenol tornou-se clássico para demonstrar que padrões éticos na condução de resposta a crises produzem sucesso. (NASH,1993; AGUILAR,1996).

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A ética

#### 2.1.1 Ética – um conceito de difícil precisão

*Ética* é palavra de natureza nominal, que pertence simultaneamente à categoria do substantivo e à do adjetivo, apresentando origem etimológica em dois termos gregos: *éthos*, que significa costume, uso, maneira (exterior) de proceder, e *êthos*, que significa morada, toca, maneira de ser, caráter (VAZ: 1982). Com relação ao significado, a palavra ética é comumente empregada como pertinente a *costume*, correspondendo-lhe o conceito de *ciência dos costumes*. Com relação ao emprego, é tomada primitivamente só em sentido adjetivo. Deste modo, com freqüência qualifica-se determinado comportamento, modo de ser ou virtude como sendo ético ou não.

Como adjetivo ou como substantivo, a palavra ética tem a particularidade de carregar conceito de difícil precisão, não raras vezes confundindo-se com o que se entende por moral, especialmente no falar desavisado do cotidiano, informado apenas pelo senso comum.

#### 2.1.2 A ética e a moral

A evolução do sentido da palavra *ética* foi responsável pela manifestação de uma espécie de convergência do significado dessa palavra e o da palavra *moral*, tendo sido esta empregada pelos latinos para designar aquela. É relevante, no entanto, proceder à distinção entre os dois termos. Segundo LALANDE (1951:306), a moral é o conjunto das prescrições admitidas para uma época e, dentro de uma sociedade determinada, o esforço para conformar-se a estas prescrições, a exortação a segui-las. A ética, por sua vez, é considerada como a ciência que toma por objeto imediato os julgamentos de apreciação sobre os atos qualificados como bons ou maus. Em uma palavra, a ética é a ciência da moral.

SROUR (1998) reforça a afirmativa de LALANDE quanto ao fato de a ética não se confundir com a moral, a despeito de deduções equivocadas que possam ser feitas a partir de expressões como *ética protestante*, *ética socialista*, *ética liberal*. Salienta o autor o fato de que, enquanto a moral tem base histórica, o estatuto da ética é teórico, correspondente a uma realidade abstrata e formal. “A ética”, segundo SROUR (1998:270), “estuda as morais e as moralidades, analisa as escolhas que os agentes fazem em situações concretas, verifica se as opções se conformam aos padrões sociais. Por isso, atua de forma imparcial, produzindo conceitos com grande grau de abstração e captando, quando aplicada às moralidades, os fundamentos da tomada de decisão”. Endossando considerações de outros autores, SROUR (1998:271) afirma que, como disciplina teórica, a ética sempre fez parte da filosofia e sempre definiu seu objeto de estudo como sendo a moral, o dever fazer, a qualificação do bem e do mal, a melhor forma de agir coletivamente. Deste modo, conclui o autor, a ética avalia os costumes, aceitando-os ou reprovando-os, e informa as ações sociais moralmente válidas.

Diversamente de LALANDE, outros autores, a exemplo de SOARES (1968:90), consideram que a ética tem por objeto não um ato de procedimento, mas os princípios que constituem a razão de ser da moral, sua origem, funções e fins. Em decorrência, pode-se falar em várias éticas: *ética moral*, que se prende à distinção entre o bem e o mal; *ética jurídica*, que se constitui sobre o problema da justiça; *ética científica*, que procura o saber pelo saber, completamente alheia a postulados morais de ordem individual e social; e mesmo uma *ética religiosa*, em que a moral se reveste de aspectos específicos.

Por outro lado, podemos proceder ao estudo das atitudes, comportamentos e idéias morais dos mais diversos povos, o que corresponde à moral. Salientamos o fato de que o material deles resultante não se enquadrará necessariamente na história da ética. Isto porque a existência de idéias morais e de atitudes morais nem sempre implica a ocorrência de uma particular disciplina filosófica.

Segundo MORA (1965:595), somente há história da ética dentro do marco da história da filosofia. Deste modo, a história da ética insere-se em campo de amplitude considerável. De um lado, porque é difícil estabelecer separação estrita entre os sistemas morais – objeto próprio da ética – e o conjunto de normas e atitudes de caráter moral predominante em uma sociedade ou em uma determinada fase histórica. De outro, porque cabe à sociologia e à antropologia a descrição dos vários grupos de idéias morais. Assim, historiadores da ética têm abarcado em seus estudos idéias de caráter moral que apresentam base filosófica. Pressupondo que a existência de uma explicação racional para as idéias ou

normas adotadas é crucial para a ética, esses historiadores têm adotado também os mesmos procedimentos propostos pelos historiadores da filosofia.

Pode-se concluir, à vista das considerações e conceitos até aqui abordados, que a ética está direcionada à avaliação de comportamentos através do emprego de metodologias descritivas e comparativas, procedendo a uma análise crítica dos valores norteadores do comportamento moral. A moral, por sua vez, apresenta um caráter nitidamente normativo, com o intuito de direcionar comportamentos e apontar caminhos antes da tomada de decisão.

### 2.1.3 As formas da ética

Diante do vasto campo por que se estendem os domínios da ética, MORA (1965:597) propõe uma primeira subdivisão, que a separe em duas formas: a da ética formal e a da ética material. Nenhuma delas, reconhece o autor, aparece em estado de pureza; ao contrário, pode-se dizer que toda doutrina ética é um composto de formalismo e materialismo, elementos que se têm mantido constantes ao longo de toda a história das teorias e atitudes morais. Apesar do predomínio do elemento formal na filosofia prática de Kant e do elemento material em quase todos os tipos de ética, existem contraposições radicais do kantismo ao resto das doutrinas morais. Para Kant, os imperativos, os princípios éticos superiores, são incontestavelmente válidos *a priori*, tendo, com relação à experiência moral, a mesma função que as categorias com relação à experiência científica.

A ética formal é estudada também por SOARES (1968:92), que adverte para o fato de que o termo *formal* é empregado por pressupor, em seu significado, independência de contingências e probabilidades, ou seja, da experiência. O princípio racional do dever obriga categoricamente. Assim, há lei moral válida para toda experiência, ou seja, um *a priori*.

Já a ética material compreende a *ética dos bens* e a *ética dos valores*. Segundo MORA (1965:597), a ética dos bens compreende doutrinas que, fundadas no hedonismo, ou doutrina da consecução da felicidade, começam por plantar um fim. Segundo este fim, a moral se chama *utilitária, perfeccionista, evolucionista, religiosa, individual* ou *social*, dentre outras. Todas essas formas da ética dos bens apresentam, no entanto, uma característica comum, que é a consideração de que a bondade ou maldade do ato depende de sua adequação ou inadequação com relação ao fim proposto. Todas elas fogem substancialmente do rigor

kantiano, em que as noções de dever, intenção, boa vontade e moralidade anulam todo o possível eudemonismo na conduta moral. Fazemos aqui referência à teleologia.

A teleologia julga as conseqüências de determinada ação mais importantes do que a ação em si. Deste modo, a análise das ações seria feita levando-se em conta o maior bem a ser produzido para o maior número de pessoas afetadas pela mesma decisão. A ação que produzisse esse bem deverá ser considerada ética; caso contrário, a ação será não-ética. A teleologia, também denominada ética da responsabilidade, é pois eminentemente voltada para a ação e sua máxima reza diz que “fundamentais são os resultados”. Deve-se, no entanto, salientar a enorme dificuldade de mensuração das conseqüências de uma ação. Deve-se ainda avaliar a natureza de sua abordagem. Segundo SROUR (1998:281), a ética dos bens comporta tanto uma abordagem de finalidade quanto uma abordagem utilitarista. Em sua abordagem de finalidade, a ética dos bens privilegia a relação entre meios e fins, deixando margem ao acionamento de meios ilícitos. Em contrapartida, em sua abordagem utilitarista, privilegia a relação entre conseqüências e agentes envolvidos, vindo a suscitar dúvidas sobre o sentido do “máximo bem para o maior número”.

Dois outros autores, PENA (2000) e FERRELL et al (2001), analisam a ética dos bens. PENA(2000:39) advoga que a ética dos resultados, ilustrada pelo pensamento de Maquiavel, preconiza que os resultados se impõem à ação, mesmo que seja necessário violar algum princípio ético para o bem da coletividade em um contexto de crise. É o seguinte o diagrama que ele apresenta para a questão:

#### QUADRO 1

##### Teleologia: A Ética dos Resultados de Maquiavel

---

**(PRINCÍPIOS ÉTICOS) {CONDUTA} ← Resultados para a coletividade**

---

Fonte- PENA, 2001.p.39

Já FERRELL et al (2001:52) ponderam que a teleologia refere-se a filosofias morais nas quais determinada ação é aceita como certa ou aceitável se produzir resultados considerados desejáveis. As filosofias teleológicas levam em conta os fins associados à ação, ao ato, e estudam o valor moral do comportamento examinando suas conseqüências. Contemporaneamente, essas teorias têm também sido denominadas *conseqüencialismo*. Em uma empresa moderna manifestam-se, segundo FERRELL et al, dois importantes desmembramentos da ética dos bens, que são o *egoísmo* e o *utilitarismo*.

O *egoísmo* é referente ao comportamento definido como certo ou aceitável à vista de suas conseqüências para o indivíduo. Assim, o indivíduo toma as decisões para maximizar o seu auto-interesse. FERRELL *et al* (2001:53) apontam ainda a existência do *egoísmo esclarecido*, que leva pessoas a adotarem perspectivas de longo prazo e a levar em conta o bem-estar dos demais, embora o interesse próprio permaneça em primeiro plano.

O *utilitarismo*, na esteira do egoísmo, também se refere às conseqüências. O utilitarismo, entretanto, tem por fim o maior bem ao maior número de pessoas. Desta forma, preconiza que as decisões a serem tomadas devem resultar na maior utilidade social.

Se a teleologia confunde-se com a ética dos bens e visa, tanto pelo egoísmo quanto pelo utilitarismo, apenas aos resultados, ela tem, em campo oposto dentro da filosofia, um outro braço desta ciência, que é a *deontologia*. A deontologia considera que as ações são boas ou ruins em si mesmas, sendo fundamentadas na noção de que se deve fazer o que é moralmente certo e de que se deve evitar o que é moralmente errado. Em sua perspectiva, deixam de ser consideradas as conseqüências que determinada ação venha a acarretar. No entanto, paira a questão quanto ao que seja moralmente certo e errado. Para Kant, o conteúdo ético é igual para todos e não vem do mundo exterior. Assim, para ser moral, a ação deve poder ser universalmente enunciada e o indivíduo deve agir de modo que sua máxima seja uma lei universal. A deontologia, também denominada ética da convicção, submete a virtude ao respeito às regras formais. Segundo SROUR (1998:279), esta ética embute tanto uma abordagem de princípio, embasada em normas morais, como uma abordagem da esperança, fundada nos ideais de vida que inspiram as coletividades.

FERRELL *et al* (2001:55) consideram que a deontologia refere-se à preservação dos direitos do indivíduo e às intenções relativas a um comportamento específico, não às suas conseqüências. É essencial a esta teoria a idéia de que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito. Para definir se dada conduta é ou não ética, os deontologistas buscam identificar sua conformidade com os princípios morais. Os deontologistas levam em conta os meios associados ao ato.

Das filosofias morais citadas por FERRELL *et al* (2001), o *relativismo*, a *virtude* e a *justiça* são teorias deontológicas.

O *relativismo* refere-se à avaliação subjetiva da natureza ética com base nas experiências do indivíduo e do grupo. Assim, os relativistas usam a si mesmos e a pessoas em volta para a definição de padrões éticos. Um consenso positivo quanto a um dado comportamento valida-o como certo ou ético. Deste modo, o relativista analisa a forma de

interação dos grupos e tenta descobrir soluções com base no consenso entre eles, (FERRELL et al, 2001:57).

A *virtude* considera que o que é moral em determinada situação não se resume àquilo que a moralidade convencional exige, mas também àquilo que a pessoa amadurecida e de bom caráter julga apropriado. Pressupõe, ainda, que o que as regras morais correntes na sociedade requerem pode ser a moral mínima para o início da virtude (FERRELL et al, 2001:58).

A *justiça* refere-se à avaliação da natureza ética com base na equidade ou à disposição de remediar injustiças cometidas. Refere-se ao tratamento equitativo e à recompensa apropriada de acordo com padrões éticos ou legais. Diz mais respeito àquilo que as pessoas consideram que lhes é devido, com fundamento em seus direitos e no desempenho no local de trabalho (FERRELL et al, 2001:59). A ética normativa, apontada por PENA(2000) seria mais um exemplo de teoria deontológica. Segundo este modelo, o princípio ético impõe-se como norma à conduta, apesar de eventuais resultados negativos que possa provocar. O diagrama para a visão da deontologia tem em PENA (2001:39) a seguinte configuração:

## QUADRO 2

### Deontologia: A Preservação dos Direitos do Indivíduo

---



---

PRINCÍPIOS ÉTICOS  $\Rightarrow$  {CONDUTA} (RESULTADOS)

---



---

Fonte-PENA, 2001.p.39

Concluindo, é possível resumir as diferenças entre a deontologia e teleologia no quadro a seguir representado, adaptado de SROUR (1998) e ampliado a partir da revisão de literatura empreendida neste trabalho.

## QUADRO 3

## Comparativo entre a Deontologia e a Teleologia

Teoria	Ética	Filosofias morais	Fundamentos	Justificação
Deontologia (deveres)	Ética da convicção	Relativismo	Leis morais	Normas universais
	Ética dos valores	Virtude		
	Ética normativa	Justiça	Ideais	Valores universais
Teleologia (fins)	Ética da responsabilidade	Egoísmo	Propósitos	Bondade dos fins
	Ética dos bens	Utilitarismo	Conseqüências	Máximo bem para o maior número
	Ética dos resultados			

Fonte-Modelo adaptado pela autora de SROUR,1998.

#### 2.1.4 A crise da reflexão ética, a ética descritiva e a ética normativa

Segundo VAZ (1995:70), o advento da razão moderna implicou profunda revolução nos fundamentos da ética, provocada pelo deslocamento do centro unificador das racionalidades do polo *metafísico* para o polo *lógico*. A constituição da ética no espaço da razão moderna teve de renunciar aos procedimentos metódicos e à estrutura sistemática das ciências da natureza e buscar no próprio *sujeito*, tematizado sob diversos aspectos, o princípio, ao mesmo tempo lógico e ontológico do agir ético.

A ética moderna então, segundo VAZ (1995:71), é uma ética constitutivamente autonômica ao fazer do sujeito, em última instância, o legislador moral, em contraste com a ética clássica, essencialmente ontonômica, pois nela, segundo o autor, o ser objetivo, mediatizado pela *reta razão* (ortho lógos), é a fonte da moralidade.

PENA (1995:22) alerta para o fato de que existe uma crise da reflexão ética, configurada pela ausência de um modelo normativo universal, que oriente condutas morais. O que se observa é que existe, em seu lugar, um acentuado pluralismo de valores e de abordagens éticas. Segundo PERINE (1994), a reflexão a partir do dever (ética normativa) requer uma metafísica para a fundamentação dos valores e demanda uma universalidade não encontrada nos dias atuais. É o que se pode caracterizar como *crise ética*. ROCHA, que a estudou, afirma (2001:316) que “a ética entra em crise quando as particularidades do seu

*ethos* não encontram mais uma sustentação teórica, ou uma tradição racional, na tradição que as legitima”. Assim, segundo o autor, a crise ética de nossos dias está situada entre as ilusões da modernidade e as desilusões da pós-modernidade:

“O universo simbólico da Razão clássica girava em torno de eixo metafísico do ser, o qual, tomado num sentido analógico, harmonizava na unidade do ser a multiplicidade dos seres e tinha no Absoluto de Ser seu fundamento metafísico derradeiro. A metafísica terminava numa teologia, pois o Absoluto do Ser não podia ser outro senão Deus. O homem era distinto das demais coisas que constituíam o Cosmos, uma vez que era uma imagem e não apenas uma criatura de Deus; no entanto, ele também fazia parte do grande Todo que era o Cosmos. Agora, pela primeira vez na história do pensamento ocidental, o homem emerge não apenas como centro, mas como fonte de sentido de tudo o que existe”. (ROCHA:2001:316)

À vista das colocações feitas, faz-se necessário distinguir entre ética normativa e ética descritiva. Pode-se definir ética normativa como sendo o que SROUR (1998:271) denominou de ética filosófica, ou seja, aquela que busca estabelecer princípios constantes e universalmente válidos de valorização da vida, definindo o bem moral como o ideal do melhor agir ou do melhor ser. É, pois, esta abordagem de cunho filosófico, uma abordagem prescritiva e normativa, isto é, que estuda a forma como as pessoas devem agir e analisar os julgamentos de valor e pressuposições que justificam tais ações.

Diversamente da ética filosófica, SROUR ressalta o fato de que a ética científica se depara com o relativismo cultural e o adota como pressuposto. Qualifica o bem e o mal, a virtude e o vício, a partir de seus fundamentos sociais e históricos. Aborda, sem pré-julgamentos, as normas que as coletividades julgam válidas. Adota, desta maneira, uma abordagem descritiva e explicativa, de cunho científico, que centra sua atenção no conhecimento antropológico ou sociológico da diversidade cultural e resgata morais e moralidades da humanidade (ciência da moral).

Já a ética descritiva, segundo BROWN (1993:17), descreve a forma como as pessoas agem e explicam sua ação, em termos de seus julgamentos de valor e pressuposições. Desta forma, a ética descritiva aprimora o conhecimento da cultura humana, está voltada para *o que é*, para a explicação, para o comportamento. O caminho normativo é apenas o meio para descobrir os julgamentos de valor que os homens fazem e não para descobrir as pressuposições básicas por que se guiaram. Quando se questionam valores, caminha-se em direção às pressuposições. Assim, quando se investiga a base definitiva do *que deve ser*, descobre-se o entendimento que se tem da realidade, a pressuposição básica que se tem sobre *o que é*.

A ética normativa para ROCHA (2001) exige, pois, uma fundamentação metafísica, isto é, uma afirmação *a priori* sobre o ser, o que, desde a modernidade, não é possível estabelecer. O abandono da visão do mundo como o grande poema de Deus, o advento da Razão científica na racionalidade moderna e a visão do homem como fonte de sentido de tudo o que existe levam a um processo de primazia da subjetividade, com repercussões sobre a reflexão ética. A ética se converte, segundo alguns autores, em uma psicologia, processo descrito por PENA (2000:54) como o de uma *personalização da ética*:

“A descoberta da subjetividade leva a um redirecionamento da reflexão ética, pois se o sujeito interfere no processo de conhecimento através de suas experiências anteriores, seus valores e suas crenças, então é essa subjetividade que deve ser objeto de estudo. A perda do caráter normativo da ética conduz, assim, a uma personalização da ética, que ganha relevância à medida que a sociedade pós-moderna promove, de forma crescente, um valor fundamental: o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjetiva”. (PENA, 2000:54)

#### 2.1.5 A ética sob o prisma psicológico

KOHLBERG *apud* FERRELL (2000:95) apresenta modelo de grande aceitação para descrição do processo cognitivo moral, segundo o qual as pessoas tomam diferentes decisões em situações éticas semelhantes, por estarem situadas em estágios diferentes do desenvolvimento cognitivo moral. Segundo KOHLBERG, o indivíduo, do ponto de vista moral e ético, desenvolve-se de acordo com seis diferentes estágios:

- a) Estágio de castigo e obediência - A definição do *certo* é vista como a obediência literal a normas e autoridade. Assim, a pessoa reage às regras e aos rótulos de *bom* e *mau* em termos do poder físico dos que determinam sua observância. O *certo* e o *errado* não se associam a quaisquer nobres filosofias e sim à pessoa que dispõe de poder;
  
- b) Estágio de finalidade e troca instrumental da pessoa - A definição do *certo* é feita pelo atendimento das necessidades individuais. As decisões morais não são tomadas tendo em vista exclusivamente normas específicas ou figuras de autoridade. Neste estágio, denominado por alguns autores como estágio da

reciprocidade, as decisões estão baseadas em um acordo do tipo *uma mão lava a outra* e não em princípios de justiça, equidade ou gratidão;

c) Estágio de expectativas, relacionamentos e conformidade interpessoais mútuas - A pessoa dá mais importância aos outros do que a si mesma. Embora a motivação ainda tenha origem na observância de regras, leva-se em conta o bem-estar dos demais;

d) Estágio da manutenção do sistema social e da consciência - A definição do *certo* é feita pela pessoa, que leva em conta o seu dever para com a sociedade e não apenas para com as outras pessoas. O dever, o respeito pela autoridade e a manutenção da ordem social são vistos como pontos mais importantes. Deste modo, a vida ou a existência da vida é avaliada em termos do seu lugar na sociedade;

e) Estágio de direitos mais importantes, contrato social ou utilidade - Existe a preocupação com a defesa dos direitos fundamentais, dos valores e dos contratos legais da sociedade. A pessoa desenvolve um senso de obrigação ou compromisso, de participação em um *contrato social* com outros grupos, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de colisão entre pontos de vista legais e morais. A fim de reduzi-los, baseia suas decisões em um cálculo racional da utilidade geral;

f) Estágio de princípios éticos universais - O *certo* é determinado pela pessoa em função de princípios éticos universais a serem seguidos por todos. Existe a crença em direitos inalienáveis, de natureza e consequências universais. Esses direitos, leis ou acordos sociais são válidos não só porque vigem em determinada sociedade, mas porque repousam sobre a premissa da universalidade, tais como justiça e igualdade.

Os seis estágios de KOHLBERG podem ser reduzidos a três níveis diferentes de preocupação ética: pré-convencional, convencional e pós-convencional (LOGSDON e YUTHAS,1997). No primeiro nível, o indivíduo preocupa-se com os seus interesses imediatos e com recompensas e castigos externos. No segundo, o *certo* é definido como

conformação às expectativas de bom comportamento de parte da sociedade mais ampla ou de algum grupo de referência importante. No terceiro, ou *nível dos princípios*, ele estende a visão para além de normas, leis e autoridade de grupos e pessoas.

A classificação de KOHLBERG pode ser diagramada da seguinte maneira:

#### QUADRO 4

##### Os Estágios de Kohlberg

Nível	Estágio	Orientação Social
Pré-convencional	1	Castigo e obediência
	2	Finalidade e troca instrumental
Convencional	3	Bom menino/menina
	4	Lei e ordem
Pós-convencional	5	Contrato social
	6	Princípios universais

Fonte-FERRELL *et al*, 2001.p.96

Segundo KOHLBERG *apud* BARGER (2000), o primeiro nível do pensar moral – denominado pré-convencional - é geralmente encontrado na criança da escola elementar. No primeiro estágio deste nível, as pessoas obedecem por serem compelidas por ameaça ou aplicação de punição. O segundo estágio deste nível é caracterizado pela visão de que o comportamento correto é aquele direcionado para a ação a favor dos próprios e melhores interesses pessoais.

O segundo nível do pensar moral é geralmente encontrado na sociedade e, por esta razão, denominado *convencional*. O primeiro estágio deste nível (estágio 3) apresenta o comportamento caracterizado pela busca de aprovação por parte das outras pessoas. O segundo estágio é orientado para a observância às leis, ao dever e à ordem social.

O terceiro nível do pensar moral não é alcançado pela maioria dos adultos. Em seu primeiro estágio pode ser observado um genuíno interesse pelo bem-estar do outro. O

último estágio está voltado para o respeito aos princípios universais e para as demandas da consciência individual.

KOLBERG *apud* BARGER (2000) considera que os indivíduos podem progredir através destes estágios, galgando um único deles de cada vez. Julga também importante apresentar às pessoas dilemas morais para fins de discussão, com o intuito de encorajar o desenvolvimento pessoal aos níveis superiores de moralidade. Considera que a maioria do desenvolvimento moral do indivíduo ocorre com a interação social.

Vista sob o prisma psicológico, a moralidade do sujeito passa a ser o conceito chave da abordagem ética. Segundo BRASIL (2002:192), a moralidade é a busca da razão de ser da escolha de determinadas condutas em detrimento de outras. Cada nível de moralidade corresponde a uma fase do desenvolvimento do ser humano. Na busca do prazer, com base em sua consciência, o indivíduo toma conhecimento dos costumes que lhe são impostos. Advém, pois, a necessidade de compreender os motivos que o impelem a agir e pensar, decorrentes do seu ser e do mundo exterior, de forma a melhor adaptar-se às circunstâncias e realizar-se.

Segundo a autora (BRASIL, 1996:193-194), há três níveis de moralidade, correspondentes às fases infantil, adolescente e adulta dos homens:

“A moralidade infantil primitiva é a da consciência espontânea, em que o indivíduo, na sua vivência primária totalizante eu-mundo, encontra-se à mercê dos prêmios e castigos de natureza concreta, material, objetiva. Não conseguindo se ver separado dos demais, o indivíduo pauta sua conduta pelo condicionamento, e suas comparações e seus discernimentos se prendem, apenas, ao efeito produzido pelas suas atitudes: é eticamente mau aquilo que lhe traz a frustração temida. A interpretação pessoal do “dever ser” é completamente pervertida no sentido da constatação “do que é”, do resultado obtido. Essa perversão ética vai-se reforçando com a ampliação dos campos vivenciais e dos níveis de percepção, emoção e inteligência, com base na anomia disfarçada em obediência e aquiescência, impedindo qualquer forma de crescimento moral.

A moralidade adolescente é a dos albores da consciência reflexiva, quando o indivíduo, ensaiando a subjetividade, a vivência do eu-sujeito e mundo objeto, revolta-se contra a dependência infantil, primitiva, sem no entanto, conseguir romper a escravizante manipulação daqueles que detêm o poder sobre ele, quer legal, quer econômico, quer afetivo. A consciência reflexiva, nos seus primórdios, incita o indivíduo a rejeitar a dominação dos demais indivíduos; mas a verdadeira moralidade, a interpretação pessoal do “dever ser” (ética), altamente influenciada pela emoção e pela religião, exige dele um conhecimento, pelo menos relativo, da cultura. À percepção de que “o que é” não é, necessariamente, o que “deve ser”, o indivíduo associa comparações e discernimentos relativamente pobres, pois a parcialidade da sua visão do mundo o restringe a argumentos de contra-autoridade que não são suficientes para romper a cadeia de dependência.

A moralidade adulta é a da consciência reflexiva na sua floração, chegando à liberdade plena em decorrência do viver na consciência do absoluto. A consciência reflexiva, impelindo o indivíduo à experiência da separação eu-sujeito e mundo-objeto, permite-lhe julgar cada valor, por meio da comparação e do discernimento, e criar um sistema próprio de valores, uma auto regulação. Os dados culturais permitem ao indivíduo compreender o sentido da sua história e o sentido da história da humanidade na busca de valores. Ele vai formando sua moralidade à medida que consegue questionar as normas tradicionais, não por simples revolta contra a moralidade imposta, mas pela capacidade de pensar por si mesmo em termos gerais e críticos. A moralidade interessa não apenas ao particular, mas também ao social. O emprego da

razão, levando à autonomia, considera, inclusive, o bem comum e permite a ampliação da consciência reflexiva até a plena consciência do absoluto”. (BRASIL, 2002:193-194)

Esses três níveis de moralidade não constituem monoblocos. Ao contrário, pressupõem crescimento e, por isso, subdividem-se em outros níveis, comportam subníveis. Ainda segundo BRASIL (2002:222), são os seguintes os subníveis de moralidade na infância do ser humano:

- a) Entre 0 e 9 meses, na fase da angústia, a moralidade inexistente;
- b) De 9 a 18 meses, na fase da fobia, a moralidade manifesta-se pervertida no sentido da submissão passiva. A criança vai associando os cuidados que recebe às suas condutas imediatamente anteriores aos eventos em associações aleatórias, ficando confusa quando, ao julgar sua conduta adequada, não obtém o desejado. Muito tempo decorrerá até abandonar sua conduta simplista de querer agradar sempre às pessoas, como se fosse esta a fórmula mágica para ser bem sucedida;
- c) De 18 meses a 3 anos, na fase da obsessão, a moralidade apresenta-se pervertida no sentido da insubmissão ativo-agressiva. A criança continua associando cuidados que recebe às suas condutas imediatamente anteriores aos eventos, mas sente uma compulsão incoercível no sentido de ter a atitude que imagina que irá desagradar a pessoa de quem depende. Muito tempo vai passar até que ela abandone sua conduta de querer desagradar sempre as pessoas, como se esta fosse a conduta adequada para ser bem sucedida. Tal atitude é decorrente da não-aceitação de sua dependência e embora sua conduta externa seja de agressividade, sua conduta interna é de medo;
- d) De 3 a 6 anos, na fase da histeria, a moralidade apresenta-se pervertida no sentido da pseudo-submissão. A criança, percebendo que os cuidados que recebe não estão, necessariamente, associados às suas condutas de submissão ou de insubmissão, começa a variar suas atitudes no sentido de verificar qual delas suscitará a resposta que deseja da pessoa da qual depende. Muito tempo vai passar até que ela, mesmo tendo evoluído para a criatividade de múltiplos papéis, abandone sua conduta pseudo-sofisticada, mas ainda simplista, de querer agradar atuando de maneira desordenada e

inconseqüente. A criança reforça a perversão ética, considerando bom qualquer meio que leve ao fim desejado;

- e) De 6 a 12 anos, na fase da latência, a moralidade manifesta-se com organização no sentido da cooperação no plano prático-utilitário. A criança, percebendo que variar suas condutas de modo desordenado nem sempre dá resultado, passa a ter atitudes logicamente elaboradas, mas ainda ingênuas, em decorrência do desconhecimento das regras do jogo, da ignorância dos limites impostos pelos contratos sociais. Mesmo tendo evoluído para a logicidade, a criança ainda carece de informações exatas sobre a concretude das coisas. Inaugura, no entanto, a moralidade em termos lógicos, considerando adequada a conduta correta para atingir o seu objetivo.

Já na adolescência do ser humano, são apenas dois os subníveis da moralidade:

- a) De 12 a 15 anos, na fase da pré-adolescência, a moralidade é uma moralidade ao nível da pugna no plano abstrato. O adolescente retoma a dúvida do obsessivo, agora já pondo em questão não apenas os hábitos culturais, mas também, e principalmente, posições políticas, filosóficas e religiosas em geral. É candidato a cidadão do mundo, inclusive como detentor do poder de reprodução. Ensaaiando a subjetividade, revolta-se contra a dependência infantil primitiva. Enfrenta o grande problema do desabrochar orgânico, razão pela qual, apesar de intencionalmente voltado para a emoção antecipação-amor, resolve muito comumente na emoção antecipação-cólera, embora já refletida, tão afetado se encontra pela desinformação geral sobre a vida;
- b) De 15 a 18 anos, na fase da adolescência propriamente dita, a moralidade coloca-se no nível da busca de consenso próprio. O adolescente retoma a passividade do fóbico, já agora interessado em adequar os hábitos culturais e os posicionamentos políticos, religiosos e filosóficos aos seus interesses pessoais. Despreparado, porém, financeira e culturalmente, continua como presa fácil de desvios de conduta, pronto a se engajar em grupos nos quais se sinta aceito e prestigiado. Tende, em geral, a sublimar praticamente todos os eventos da sua vida, com uma inclinação muito forte para sentir

sua existência como um sacerdócio. Pressionado pela autoridade financeira e pelo *status* do adulto do qual depende, adulto esse, em geral, desinformado e conservador, tende a fantasiar, ou mesmo a realizar fugas do ambiente castrador da sua liberdade de pensamento e de ação. Conseguindo controlar suas fantasias de fuga e podendo valer-se de algumas prerrogativas oficiais de maturidade, ele se lança no mundo do adulto e no intrincado jogo de interesses para a sobrevivência pessoal e coletiva.

Na adulez do ser humano, fase que segundo BRASIL (2002), vai de 30 a 60 anos, existem três subníveis da moralidade:

a) de 18 a 30 anos, na fase da adulez jovem, a moralidade atende à busca de consolidação da independência e das devoções de amor à família e à comunidade. O jovem adulto retoma o senso prático e utilitário do latente, já agora com a abstração no sentido do bem comum. Ele se determina um número limitado de papéis, o necessário para seus fins, buscando adequar seu mundo às suas necessidades. Sua maioridade total aos 21 anos fornece a ele todas as prerrogativas, todos os direitos, mas também todos os deveres. Amplia suas perspectivas no jogo da vida. A sua capacidade de estabelecer as coordenadas desse jogo vai determinar seus sucessos. Tais coordenadas podem resumir-se numa listagem sucinta referente à meta proposta, qual seja: o que pretende, de quem, quando, onde e como. O início da estabilização da vivência reflexiva ao nível da abstração propicia cada vez mais auto-correção, atuação do espectador sobre o ator, no sentido de levar o indivíduo a adequar-se a uma moralidade sempre crescente;

b) de 30 a 60 anos, na fase da adulez madura, a moralidade atende o nível da organização no sentido da cooperação com a humanidade, além das convenções, colaborando para a evolução dos seus semelhantes. O adulto maduro é realista, da realidade total, e se determina um único papel: existir e existir com as variáveis de conduta necessárias em cada circunstância. Sua maioridade, além de oficial, é universal, de cidadão do mundo, partícipe, livre, corajoso e alegre do mistério do universo, cuja chave está no encontro, símbolo, única forma de voltar a viver a unicidade perdida. Rompe as barreiras

da comunicação e instala a comunicação consumatória, de transmissão das vivências mais profundas. Estabilizando-se, cada vez mais, na vivência reflexiva ao nível da abstração, garante cada vez melhor comunicação e conseqüentemente, mais ao todo se une onde quer que esteja como causante do acontecer;

c) a partir de 60 anos, finalmente, na fase da adulez velha, a moralidade é a da liberdade plena, colaborando na preparação das mentalidades para eventos históricos que estão por vir. A liberdade plena advém da consciência do absoluto que, além da consciência reflexiva, que possibilita ao adulto velho criar uma auto-regulação, permite-lhe também compreender o lugar e a parte que cabem ao mal em um mundo em evolução. Os dados culturais permitem-lhe o entendimento do sentido da sua história e o sentido da história da humanidade na busca de valores. O sentido ético da sua existência permite a superação dos pré-conceitos e a participação ativa na evolução das pessoas e dos grupos aos quais esteja ligado. Sua atuação-modelo ajuda na preparação das mentalidades individuais e grupais para os eventos históricos que o futuro lhes reserva.

Esta é, em resumo, na visão de BRASIL (1996: 209-262), a forma como os seres humanos, no curso de sua vida, internalizam as complexas questões da moral e da ética, absorvendo-as do meio em que vivem e submetendo-as constantemente a um intenso processo de reelaboração pessoal, para exercício da liberdade em níveis cada vez mais amplos.

#### 2.1.6 Uma opção final

Vistos os diferentes enfoques pelos quais a ética é tratada, neste ponto da pesquisa será feita a tarefa de optar por aquele que norteará o desenvolvimento deste trabalho.

A ética será considerada como sendo a ciência que toma por objeto imediato os julgamentos de apreciação sobre os atos qualificados como bons ou maus. A abordagem estará embasada na ética material e será considerado o caráter moral da ação definido com relação ao bem. A inexistência de um modelo normativo universal, que venha a balizar condutas morais, leva a uma multiplicidade de valores e abordagens éticas, o que acarreta

inadequação da adoção do modelo normativo para avaliação de situações. Será, pois, aqui adotado o modelo descritivo de ética, com o intuito de descrever os conflitos vivenciados pelos professores do curso de Administração da PUC Minas-Contagem em suas relações com a instituição, com a coordenação de curso e com os alunos, buscando verificar sua sensibilidade ética e explicar sua ação em termos de seus julgamentos de valor, com isenção de discussões relativas ao certo ou errado.

## 2.2 A ética empresarial

Todos os conceitos vistos até agora no presente trabalho dizem respeito ao conceito geral de ética e contribuem para a sua definição. Para os objetivos deste trabalho, que se prendem ao exame da presença da ética em parcela das atividades dentro de uma instituição, esses fundamentos, se imprescindíveis, não são suficientes. Falta delimitar conceitualmente um dos ramos da ética, exatamente o que se manifesta nas organizações e que se denomina *ética empresarial*.

Segundo FERRELL *et al* (2001:7) et al, a ética empresarial compreende princípios e padrões que orientam comportamentos no mundo dos negócios. As responsabilidades éticas são definidas como comportamentos ou atividades que a sociedade espera das empresas e que não estão, no entanto, definidas em leis. Abrangem regras de conduta que direcionam a tomada de decisões da organização. Os autores salientam o fato de não ser o estudo da ética empresarial meramente um prolongamento da ética do indivíduo, sendo esta unicamente um fator no processo de tomada de decisões éticas. Assim, a ética empresarial implica não só compreender as filosofias morais, como também reconhecer como elas são modificadas ou bloqueadas por influência da empresa.

Além de FERRELL *et al*, um outro autor discute com profundidade o conceito de ética empresarial. Trata-se de LEISINGER & SCHMITT(2001), que, ao fazê-lo, recorrem ao conceito de *biofilia* (LEISINGER & SCHMITT, 2001:21), assim se manifestando a respeito:

“Eu ajo e decido biofilamente na medida em que, no e pelo meu agir e decidir, aumento mas não diminuo em mim e nos outros a vida pessoal, em todas as suas dimensões (como a dimensão emocional, a dimensão social, as dimensões do rendimento profissional, as dimensões religiosas, intelectuais, musicais...) ou crio condições para que este aumento se torne possível”. (LEISINGER & SCHMITT, 2001:21)

Em sua compreensão de ética, LEISINGER & SCHMITT (2001:22) julgam desejáveis as condições criadas pela empresa para ampliar e para não restringir a vida das pessoas em todas as suas dimensões. Isto exige atenção ao lado humanitário no âmbito organizacional, de tal forma que se objetive conciliar à rentabilidade a preocupação para com a plena auto-realização dos quadros de pessoal da empresa. Para o autor, a moral empresarial é o conjunto de valores e normas que, dentro de uma determinada empresa, são considerados como vinculantes; já a ética empresarial reflete sobre normas e valores efetivamente dominantes, havendo questionamento relativo aos fatores qualitativos que definem determinado agir como bom. São consideradas como metas primárias para a empresa as mesmas normas válidas para as pessoas individualmente, ou seja, as de sua existência, de sua liberdade de ação e de sua solidariedade ou cooperação. Deste modo, a ética empresarial pressupõe ações consonantes com a garantia de existência da empresa no mercado, pressupondo também a liberdade de ação e a cooperação daqueles que participam do processo econômico de modo a alcançar as outras metas primárias.

A empresa, além do seu próprio interesse, deve também buscar o bem comum. A busca do lucro não pode ser feita à revelia de leis morais e a responsabilidade empresarial não se resume a resultados financeiros.

A despeito do fato de não existir moral especial em função do tipo de empresa é interessante observar, segundo LEISINGER & SCHMITT (2001:23), o fato de existir, para empresas de porte internacional, expectativas de ação mais amplamente definidas. As multinacionais, segundo o autor, em razão de deterem vantagens consideráveis em termos de capital, *know-how* e pesquisa, devem deter também maior responsabilidade social, econômica e ética. Tal fato, obviamente não exime médias e pequenas empresas da atenção e preocupação com relação a uma atuação pautada pela ética.

### 2.2.1 A ética empresarial e o lucro financeiro

Uma das questões debatidas pelos estudiosos com relação à ética na atividade empresarial é a do lucro financeiro em contraposição à ética. LOZANO (1999) pergunta se ética e negócios são como água e azeite. NASH (2001) discute se ética e negócios são

inconciliáveis. Ora, não há entre o lucro e a conduta ética empresarial nenhuma relação de exclusão. Ao contrário, o lucro é imprescindível à cobertura dos custos e à sobrevivência empresarial. Importam à ética questões relativas à forma de obtê-lo e à justa aplicação situacional do princípio do lucro, assim se pronunciando renomados autores a respeito:

“TREVINO & WEAVER (1994) perguntam se se trata de uma disciplina ou de duas. FREEMAN (1994) aponta a tese de separação entre ética e negócios (the separation thesis), assim formulada: o discurso do negócio e o discurso da ética podem ser separados de modo que frases como ‘x é uma decisão de negócio’ não tem conteúdo moral, e ‘x é uma decisão moral’, não tem conteúdo de negócio. Segundo DE GEORGE (1987:206), enquanto os professores de negócios concentram suas aulas e investigações no estudo de caso e nas aplicações concretas, os filósofos e teólogos parecem mais interessados nas razões morais e nos problemas teóricos do seu campo. Assim como a tese da separação deve ser rejeitada pela *business ethics*, também a dualidade entre os dois campos tem que ser superada.” (PENA: 2002)

Segundo NASH (2001:6), ética dos negócios é o estudo da forma pela qual normas morais e pessoais aplicam-se às atividades e aos objetivos da empresa comercial. E estes pressupõem o lucro. Não se trata de um padrão moral separado, mas do estudo de como o contexto dos negócios cria seus problemas próprios e exclusivos à pessoa moral que atua como gerente deste sistema.

Uma das formas de pressão apontadas por NASH (2001:148) diz respeito à pressa. Segundo a autora, a recompensa instantânea, seja das ordens de um administrador ou das expectativas de um investidor, raramente é uma receita para a construção de uma resposta empresarial criadora de valor e de uma condição para um negócio honesto.

Pressões de curto prazo tendem a minorar a importância ou simplesmente desconsiderar o raciocínio moral. Desta forma, quanto maiores as pressões de tempo sobre as pessoas, menor a probabilidade da abordagem de questões complexas, demoradas e não pragmáticas relacionadas com a ética. Corrupções, aquisições hostis, e fraudes geralmente fazem parte de um jogo extremamente rápido. Ademais, deve-se considerar o *stress* incidente sobre a ética pessoal nas programações de curto prazo para o desenvolvimento de atividades.

São freqüentes as abordagens simplificadas para a solução de problemas, quando o que conta é unicamente o tempo. Nesta situação, a preocupação volta-se para os produtos tangíveis e imediatos de uma decisão, ao invés de fazer com que o seu enfoque recaia sobre os processos de longo prazo.

Deve-se, todavia, considerar que a maioria das ações gerenciais apresenta conseqüências durante longo período de tempo. Deste modo, para NASH (2001), torna-se ainda mais imprescindível a avaliação moral das ações tomadas. Os pontos de vista focados no curto prazo inibem sensivelmente as reflexões éticas empresariais. Nestas situações,

geralmente não há avaliação de conseqüências negativas a longo prazo, nem de fatores geradores de sucesso ou fracasso no passado, sendo este, pois, um ambiente ideal para a ganância e para as práticas comerciais escusas.

A ética nos negócios reflete os hábitos e as escolhas que os administradores fazem no que diz respeito às suas atividades e às do restante da organização. Estas atividades e escolhas, no entanto, sofrem intervenção de diversas variáveis em um contexto institucional marcado por restrições econômicas, pressões e luta pelo poder.

São freqüentes as afirmações de pessoas quanto à falta de ética na gestão empresarial. Pode-se perceber através desta e de outras alegações o fato de que as pessoas consideram a ética como algo imaculado, fruto de conduta irrepreensível, com pressupostos ao alcance de poucos. No entanto, endossando colocações anteriores, devemos perceber a ética de forma diferenciada daquela conhecida na cultura popular. Segundo SROUR (1998:269), não há grupamento humano que não obedeça a um sistema de normas morais (toda coletividade pauta sua conduta por uma moral, nem que seja uma gangue de malfeitores); tudo o que parece natural e justo a uma coletividade qualquer não o é necessariamente para outra e pode até conduzi-la às portas do inferno (constatação do relativismo cultural); uma coletividade pode até discriminar diferentemente as normas morais de uso interno daquelas de uso externo; e, finalmente, pode haver duas morais em uma mesma coletividade, sendo uma oficial e a outra oficiosa.

Segundo LOGSDON e YUTHAS (1997), o desenvolvimento moral das organizações tem paralelismo com a categorização do desenvolvimento do indivíduo. No entanto, consideram que o desenvolvimento moral da organização seja mais complexo do que o desenvolvimento individual por serem as organizações compostas por muitas pessoas de diferentes níveis hierárquico, com diferentes valores, crenças, interesses e também integradas por muitos processos que demandam coordenação.

### 2.2.2 A eticidade das empresas

ARRUDA & NAVRAN (2000) buscaram a mensuração do grau de eticidade de uma empresa através da utilização de indicadores. NAVRAN desenvolveu modelo cujo princípio básico é o da congruência ou consistência: a pessoa, tomada individualmente, e a organização são mais eficientes quando há congruência entre os valores e as crenças a

respeito de como o trabalho deve ser feito e as expectativas e exigências da organização em relação ao sucesso. O conjunto de expectativas percebidas e exigidas é denominado *clima ético* e constituiu-se objeto do estudo desenvolvido pelo autor.

São indicadores de clima ético a partir do modelo de ARRUDA & NAVRAN:

**a) sistemas formais**

Correspondem aos métodos, às políticas e aos procedimentos que claramente identificam qual é o negócio, quando, como, onde e por que ele se realiza. Quando os sistemas formais contêm um direcionamento ético claro, os funcionários têm uma compreensão correta das expectativas e exigências organizacionais. Quando os sistemas não se referem à questão ética, a mensagem é de que não existe um padrão ético. Deste modo, os funcionários passam a ficar totalmente dependentes de seus valores pessoais e do comportamento dos outros;

**b) mensuração:**

As pessoas tendem a prestar mais atenção àquilo que é avaliado e medido, pois é justamente o mensurável o que a organização traduz em recompensa. O uso de sistemas formais de avaliação depende de sistemas precisos de mensuração, além da clara definição de responsabilidades. Os sistemas formais contribuem para a congruência ética até o ponto em que se revelam confiáveis para representar as reais expectativas da organização;

**c) liderança**

Ações e comportamentos dos líderes pesam significativamente mais do que palavras ou políticas escritas. Em caso de incongruência, há falta de um balisamento consistente para o comportamento eticamente adequado, levando as pessoas a se apoiarem na opinião de seus pares ou em suas próprias crenças em questões éticas;

**d) negociação**

São feitas constantes negociações de funcionários para a resolução de conflitos organizacionais. A integração dos valores organizacionais à

negociação ajuda a mudar o foco para resultados mutuamente benéficos;

**e) expectativas**

Quanto mais explícitas e congruentes forem as expectativas organizacionais, maior a facilidade de sua avaliação por parte do funcionário;

**f) consistência**

O líder tem a obrigação de fornecer padrões de conduta ética para a sua equipe, contribuindo para que todas as palavras e ações da organização levem as pessoas a concluir que o mesmo conjunto de valores éticos é válido a qualquer momento;

**g) chaves para o sucesso**

ARRUDA & NAVRAN (2000:32) consideram que o trabalho intenso, a automotivação e os resultados excelentes são chaves para o sucesso. No entanto, tais chaves podem também resultar quando da associação com um produto novo, apoio a um mentor ou experiência em certas posições chave. Questões éticas surgem quando estas chaves de sucesso específicas não são universalmente acessíveis, quando conflitam com posição ética declarada pela organização ou valores pessoais amplamente aceitos dos funcionários. Quando isto ocorre, o sucesso é visto como reservado a um pequeno grupo seletivo, com critério de seleção além do controle do indivíduo;

**h) serviço ao cliente**

A maioria dos funcionários tem dificuldade de tratar os clientes sistematicamente melhor do que a organização os trata. Segundo ARRUDA & NAVRAN (2000:32), podem surgir problemas quando a organização tem um padrão ético para seus clientes e outro para seus funcionários. Assim sendo, nas organizações em geral, inclusive nas instituições de ensino, a forma de tratamento dispensada aos

funcionários/professores reflete diretamente na forma com que seu público alvo é tratado.

**i) comunicação**

As pessoas precisam conhecer as posições e padrões éticos da empresa e o que é considerado conduta correta em um amplo espectro de situações. Segundo ARRUDA & NAVRAN (2000:32), devem ainda os funcionários saber a quem se dirigir para a solução de questões éticas;

**j) influência dos pares**

É inquestionável a influência dos colegas sobre a pessoa para a direção, a validação e o reforço de suas ações. Assim, quando a organização falha em comunicar adequadamente seus padrões éticos e suas expectativas, os funcionários compensarão esta falha aumentando sua confiança no apoio fornecido por seus colegas. Segundo ARRUDA & NAVRAN (2000:33), a empresa pode encorajar e incentivar líderes informais, cujas posições e padrões éticos reforcem as metas desejadas pela organização;

**k) consciência ética**

Esse indicador, fruto do trabalho conjunto do CENE/EASP/FGV e de Frank Navran, foi criado no Brasil para avaliar aspectos regionais característicos do país. O aspecto político pode prejudicar o profissionalismo na organização. Não raro, relações pessoais ou influência política são mais valorizadas do que o preparo técnico-profissional dos funcionários. Na relação chefe-subordinado, o uso da autoridade pode levar ao aparecimento de casos frequentes de assédio sexual. Outro desvio encontrado diz respeito ao encobrimento de receitas para o não cumprimento de obrigações fiscais. Do mesmo modo, o suborno muitas vezes é visto como um mal necessário, usado para garantir a competitividade da empresa.

## 2.3 Os valores

### 2.3.1- Conceituação

Segundo WEIL (1993), do ponto de vista da linguagem comum, o que faz valor é aquilo com que se preza ou rejeita uma coisa, pessoa ou idéia. Do ponto de vista metafísico, valor é a característica que faz com que as coisas sejam dignas de serem apreciadas pela consciência ou pelo ser. Do ponto de vista da moral, valor é a característica ou diferenciação pela consciência moral do que é bem ou mal. Do ponto de vista da lógica, valor é a característica do que está logicamente certo ou errado. Do ponto de vista estético, o único valor é o belo ou o feio. Do ponto de vista psicológico, o valor toma vários aspectos segundo o nível ou função que se considera. Assim podemos considerar, por exemplo, que do ponto de vista das necessidades biológicas, o homem valoriza a sua segurança, a sua proteção e a sua alimentação.

Sob o prisma afetivo, segundo WEIL (1993) o valor é algo de absoluto que faz com que as coisas, pessoas ou idéias sejam agradáveis ou desagradáveis. Estes são, segundo o autor, valores individuais. Existem também valores sociais de altruísmo versus egoísmo que caracterizam os valores pessoais. Segundo o autor, em economia fala-se em valores de troca. Em matemática um valor é uma expressão numérica. À vista das definições dadas WEIL(1993) apresenta a conceituação: valor é uma variável da mente que faz com que o ser humano decida ou escolha se comportar numa determinada direção e dentro de determinada importância.

### 2.3.2 Gestão pelos valores

Os cenários com que se defrontam as organizações estão em transformação. No bojo desta mudança, a ética tornou-se um parâmetro constitutivo dos novos métodos de organização do trabalho. Segundo LIPOVETSKY (1994), a gestão funciona hoje de acordo com a ética, como outrora funcionava de acordo com a disciplina. Nesta via, a gestão participativa inaugurou novos métodos de gestão, fazendo apelo aos valores e ao sentido. Para o autor, na empresa em busca de excelência, os ideais partilhados substituem, em princípio, a coerção burocrática. Assim, o sentido federativo e os valores tornaram-se variáveis operacionais da gestão, vetores de mobilização dos recursos humanos. Motor de

flexibilização das organizações, a ética na gestão significa tanto o renascer do ideal normativo dos valores, como uma atenção acrescida em relação aos fatores psicológicos e relacionais na motivação para o trabalho.

No entanto, há que se considerar segundo LIPOVETSKY (1994), o caráter parcialmente manipulatório da gestão pelos valores. Assim, o hino empresarial à responsabilidade e ao não menosprezo de nada nem de ninguém, resulta fundamentalmente do novo ambiente econômico e cultural em que a empresa está inserida.

### 2.3.2 A Teoria dos Valores de Max Scheller

Max Scheller apud HIRSCHBERGER (1963), opõe-se à ética de Kant, considerando-a arbitrária. Segundo sua compreensão, esta ética não permite a plenitude e a alegria de viver, uma vez que Kant considera o dever como algo fundamental à ética. Segundo HIRSCHBERGER (1963), o pensamento de Scheller volta-se contra o formalismo *a priori* Kantiano, por considerar o *a priori* centrado nos valores (ética material dos valores). O homem, em seu mundo, reconhece e descobre valores através da intuição emocional, e não através da capacidade intelectual. Assim, o homem não cria valores, os valores são valores. Assim a ética de Scheller é vista como uma análise fenomenológica da experiência emotiva, objetivando oferecer esclarecimento a respeito de valores. Os valores dos quais trata Scheller, segundo HIRSCHBERGER(1963), não se referem nem a bens, nem a fins, uma vez que são revelados através da intuição emotiva, sendo organizados hierarquicamente como:

- 1- Valores sensoriais
- 2- Valores da civilização
- 3- Valores vitais
- 4- Valores culturais ou espirituais
- 5- Valores religiosos

Para HIRSCHBERGER(1963), esta organização permite a Scheller a constituição de uma antropologia personalista de onde surge o indivíduo como um *ser espiritual* e como uma pessoa *que tem um mundo*. Assim, o sentido de valor não possui somente importância ética,

estando também presente em sua proposta uma psicologia das emoções, sendo considerada como introdução à compreensão fenomenológica da personalidade humana.

## 2.4 Os conflitos

Segundo MORGAN (1996:159), o conflito aparece sempre que os interesses colidem. Geralmente é percebido como força disfuncional que pode ser atribuída a um conjunto de circunstâncias ou causas lamentáveis. O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar implícito ou explícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma assumida tem origem em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais.

O autor define conflito como uma colisão de interesses e considera que, acerca do conflito, há uma tríplice visão: a visão unicista, a pluralista e a radical. Segundo o autor (1996:193), de acordo com a visão unicista, o conflito é considerado como um fenômeno raro e passageiro, que pode ser removido por meio de ações gerenciais apropriadas. É normalmente atribuído a atividades de desviados e arruaceiros.

De acordo com a visão pluralista, o conflito é considerado como uma característica inerente e inevitável das atividades organizacionais, havendo ênfase dos seus aspectos potencialmente positivos e funcionais. Já de acordo com a visão radical, conflito organizacional é considerado como parte mais ampla da luta de classes, que pode eventualmente mudar toda a estrutura social. O conflito pode ser suprimido, sendo latente, em lugar de ser uma característica manifesta tanto da sociedade como da organização. Nesta visão, o conflito é considerado como força motora e causadora de rupturas nas organizações e na sociedade em geral.

No entanto, segundo CROZIER (1981:107), a incapacidade de gerir os conflitos de maneira evolutiva e dinâmica caracteriza a maior parte dos grupos ou instituições. Segundo o autor os conflitos são abafados ou se deixa que eles transbordem até a explosão.

Segundo FINK (1968:456), conflito social pode ser definido como qualquer situação social ou processo no qual duas ou mais entidades sociais estão ligadas através de uma forma de relação psicológica antagônica ou pelo menos através de uma interação antagônica. Isto enfatiza que enquanto o antagonismo - que no momento permanece indefinido - é o elemento comum em todos os conflitos, existem diferentes tipos de

antagonismos psicológicos, a exemplo de objetivos incompatíveis, interesses exclusivos mútuos, hostilidade emocional e inimizades tradicionais; bem como diferentes tipos de interação antagônica.

Segundo DAHRENDORF (1959:135), alguns autores preferem descrever antagonismos e tensões em termos diferentes do termo conflito. Desta forma, distinguem conflitos e tensões, conflitos e disputas, conflitos e contestações e – mais frequentemente – conflitos e competições. O autor, no entanto, usa o termo conflito como significando contestações, competições, disputas e tensões, assim como para colisões entre forças sociais. Todas as relações entre forças individuais envolvendo incompatibilidade de objetivos, ou, de forma geral, um desejo de uma parte de obter algo possível somente a uma é relação de conflito social. O conceito geral de conflito, para o autor, não mensura a intensidade ou a violência das relações causadas pela diferença de objetivos. Assim sendo, o conflito pode assumir a forma de guerra civil, de debate parlamentar ou até mesmo de uma bem regulamentada negociação.

Para WRIGHT (1965:34) *apud* FINK (1968:436), o conflito é uma relação particular entre estados e pode existir em todos os níveis e graus diferentes. No sentido amplo do termo ele pode ser dividido em quatro estágios.

- a) Consciência das inconsistências
- b) Tensões crescentes
- c) Pressões com uso da força para resolver as inconsistências
- d) Intervenção para ditar solução

O conflito em sentido restrito, segundo o autor, refere-se a uma situação na qual as partes estão em luta uma com a outra. Isto pode ser detectado nos últimos dois estágios mencionados.

Para ROBBINS (1999:274), o conflito é um processo que começa quando uma parte percebe que a outra a afetou negativamente, ou está perto de afetar, algo pelo qual a primeira parte se interessa.

#### 2.4.1 O papel positivo dos conflitos

Para o comum das pessoas, o conflito é, com freqüência, considerado um mal. No entanto, apesar de desagradável, ele só vem a prejudicar a personalidade de alguém quando esta pessoa se vale de meios inadequados à sua solução. Segundo ARGYRIS (1968:64), quando enfrentado com acerto, o conflito passa a ser uma experiência de afirmação da personalidade, pois sem ele haveria pouca necessidade de que as pessoas desenvolvessem novos métodos de comportamento.

Segundo HALL (1984), o conflito não é intrinsecamente nem bom nem mau para os participantes, para a organização ou para a sociedade mais ampla. O poder e o conflito são considerados como modeladores fundamentais do estado de uma organização. Um determinado estado organizacional prepara o terreno para a continuidade dos processos de poder e conflito, adequando, deste modo, continuamente a organização.

Segundo ROBBINS (1999:274), o conflito era considerado como disfuncional, devendo ser evitado. Seu surgimento era explicado em razão da comunicação deficiente, falta de abertura e confiança entre as pessoas e em razão de falha dos gerentes em responderem às necessidades e aspirações de seus empregados.

A visão trazida das relações humanas, no entanto, muda o enfoque dado a esta questão, uma vez que considera o conflito como ocorrência natural em todos os grupos e organizações. Em razão do fato de ser inevitável, foi defendida a aceitação do conflito, sendo ele muitas vezes considerado como responsável pela melhoria do desempenho de um grupo.

Em recente perspectiva, denominada por ROBBINS (1998:274) de visão interacionista, o conflito é visto não apenas como podendo ser uma força positiva em um grupo e, sim, como absolutamente necessário ao seu desempenho eficaz. A contribuição principal da abordagem interacionista é, pois, incentivar líderes de grupos a conservarem um nível mínimo contínuo de conflito, necessário à manutenção do grupo viável, autocrítico e criativo. No entanto, esta abordagem não considera que todos os conflitos sejam bons, sendo também vislumbradas formas de conflito disfuncionais. Segundo o autor, o critério que diferencia o conflito funcional do disfuncional é o desempenho do grupo.

Para FILLEY (1975), o conflito é um processo social que toma várias formas e que produz alguns resultados, não sendo, em si, nem bom nem mau. Assim, o processo de conflito simplesmente leva a alguns resultados e o valor atribuído a eles, como favoráveis ou não, depende da medida utilizada, da parte que está fazendo o julgamento e de outros critérios subjetivos.

Segundo ARGYRIS (1968:49), o conflito geralmente refere-se ao fato que ocorre quando uma pessoa não consegue agir em determinada situação. Todo conflito compreende necessidades antagônicas ativadas e geradoras de tensão ao mesmo tempo. O conflito pode ser decorrência da indecisão de se fazer determinada coisa ou do desejo de fazer, simultaneamente, duas ou mais coisas que não podem ser feitas ao mesmo tempo. Para o autor, os conflitos podem surgir quando:

- a) a pessoa deseja fazer duas coisas de que goste com a mesma intensidade, sendo, no entanto, possível fazer somente uma;
- b) a pessoa tem de fazer uma de duas coisas consideradas desagradáveis;
- c) a pessoa tem a opção de fazer alguma coisa que lhe agrada, mas corre o risco de ser castigada ou sofrer prejuízo;
- d) a pessoa tem escolhas alternativas de fazer algo que a agrada, mas corre o risco de sofrer algum prejuízo.

Segundo ARGYRIS (1975:52), são condições para o êxito psicológico do indivíduo:

- a) responsabilidade e autocontrole;
- b) comprometimento íntimo com uma atividade profissional gratificante;
- c) utilização de todas as aptidões mais importantes para o trabalho.

Más condições, segundo o autor, irão levar à frustração dos indivíduos que aspiram por êxito psicológico e esta frustração fatalmente conduzirá ao conflito. O conflito é experimentado porque os indivíduos sadios mentalmente não gostam da frustração, do fracasso e da perspectiva limitada de determinados trabalhos que realizam. Entretanto, se deixarem o emprego, poderão não encontrar outro rapidamente e, se o encontrarem, talvez as circunstâncias sejam semelhantes.

ARGYRIS (1975:54) considera que o conflito existente entre as necessidades individuais e as exigências organizacionais tende a aumentar à medida que se desce na cadeia de comando e a função exerce mais controle sobre o indivíduo. Tende a diminuir, por outro lado, à medida que se sobe na cadeia de comando e o indivíduo é capaz de exercer algum controle sobre as exigências feitas sobre ele pelo trabalho que executa.

ARGYRIS (1975:55) considera a satisfação no trabalho visceralmente ligada ao exercício, pelo trabalhador, de arbítrio na tarefa que executa, o que lhe permite controlar de

alguma forma o dispêndio de seu tempo e esforço. Assim conclui ser possível generalizar, com base nas evidências, que quanto mais alto o grau de controle que um empregado possui sobre a tarefa que executa, maior a sua satisfação no trabalho.

#### 2.4.2 A classificação dos conflitos

No decorrer do século XX, muitos cientistas sociais dirigiram esforços a uma classificação geral dos conflitos sociais. No entanto, segundo FINK (1968:417), existem sérias dificuldades em se chegar a uma taxonomia amplamente aceita. Isto pode ser ilustrado por uma análise da forma mais comum de classificação de conflitos, ou seja, classificação baseada na natureza das partes opostas.

SOROKIN (1928:327; 1947:96) *apud* FINK (1968:417) efetua a distinção entre antagonismos interpessoais e intergrupais e apresenta vinte tipos diferentes de grupos os quais são parte de conflitos intergrupais. Considera a lista, no entanto, como não exaustiva e sim meramente ilustrativa. Apresenta como grupos: estados, nações, nacionalidades, raças, castas, classes, ordens, famílias, religiões, políticos, sexuais, econômicos, ocupacionais, étnicos, artísticos, científicos, filosóficos e de grupos territoriais.

BOULDING (1957) *apud* FINK (1968:420) distingue os seguintes tipos de conflitos sociais:

- a) Conflitos entre pessoas ou grupos de pessoas;
- b) Conflitos limítrofes entre grupos (discussões de grupos segregados);
- c) Conflitos ecológicos entre grupos;
- d) Conflitos entre organizações homogêneas (organizações de mesmo caráter e propósito);
- e) Conflitos entre organizações heterogêneas (organizações desiguais);
- f) Conflitos entre uma pessoa e um grupo;
- g) Conflitos entre uma pessoa e uma organização;
- h) Conflito entre um grupo e uma organização;

FINK (1968:421) critica o fato de tal sistema envolver um pequeno, determinado número de teorias especiais acerca de conflitos e elencar tipos concretos de conflitos (econômicos, industriais, internacionais, ideológicos e éticos) os quais não podem ser, para o autor, simplesmente submetidos como casos especiais sob os mais abstratos tipos.

Critica ainda o fato de determinado tipo de conflito poder aparecer sobre qualquer tipo abstrato, sendo também classificado como conflito com pessoa, grupo ou organização.

Os conflitos, segundo FUSTIER (1982:12), podem ser classificados segundo três critérios: o dos contrários, o da natureza e o das causas.

Segundo os contrários, os conflitos são:

- a) individuais ou coletivos, quando, respectivamente, colocam em oposição ou pessoas e pequenos grupos ou todo o conjunto de uma fábrica ou empresa;
- b) de igual para igual, tais como os de concorrente com concorrente, de vizinho com vizinho ou de irmão com irmão, dentre outros, e os conflitos montante/jusante, ou seja, de subordinado contra superior, pai contra filho, em que a autoridade é questionada;
- c) de raiz nas instituições e na organização da sociedade ou de raiz nas pessoas;
- d) ideologicamente neutros, quando adversários estão separados unicamente pelo objeto técnico da contestação, ou ideologicamente comprometidos, quando repousam em posição ideológica, fundados muitas vezes em diferenças de classes;
- e) espontâneos, que eclodem aqui ou ali, sem que ninguém os tenha previsto ou organizado, ou deliberados, fruto de manobra proposital;
- f) de solução construtiva ou de solução destruidora, ainda que seja difícil fazer um juízo definitivo a curto prazo;
- g) voltados para o *ter*, quando essencialmente comprometidos com a divisão dos recursos, ou voltados para o *ser*, nos quais intervêm todos os problemas de qualidade de vida.

Segundo a natureza, os conflitos podem ser:

- a) referentes aos fatos, quando cada um percebe os mesmos fatos de forma diferente e expressa sua interpretação ou crença, ou caso os dados que cada um possua sejam divergentes;
- b) referentes às causas, quando existe acordo quanto ao fenômeno, havendo, no entanto, divergência quanto às explicações. O modelo causal não é o mesmo;

- c) referentes aos objetivos, quando os desacordos referem-se aos objetivos a serem alcançados;
- d) referentes aos métodos, quando as táticas diferem;
- e) referentes aos valores, quando o referencial ideológico diverge.

Observe-se que algumas vezes essa distinção é clara, mas que às vezes é insuficiente, sendo que o desacordo pode se referir simultaneamente aos fatos, às causas, aos objetivos, aos métodos e a fatores diversos.

Segundo as causas, os conflitos podem ser:

- a) de interesse direto, quando estão envolvidas condições de remuneração, promoção e recompensas, dentre outras;
- b) de condições sociais e da organização, quando estão envolvidas pressão por produtividade, fadiga, inquietude quanto à gestão da empresa, condições de trabalho, desinteresse pela obra comum, dentre outros;
- c) de tensões psicológicas, quando estão envolvidas incompatibilidade entre pessoas (diferença de sistema de valores), falta de tato no tratamento interpessoal, mania de perseguição, psicopatia;
- d) de divergências intelectuais, quando estão em jogo conflitos de território (atribuições de um e de outro), conflitos esquerda-direita (conservador-progressista), conflitos de ambição (eliminar adversário), lutas de influência e lutas pelo poder.

## 2.5 Os conflitos e as teorias organizacionais

Mais de uma teoria organizacional abordou o tema constituído pelos conflitos e cada uma o fez de modo diferenciado, gerando, em decorrência, uma sucessão de múltiplos enfoques da questão e uma série de perspectivas diversas acerca dos fenômenos organizacionais, condicionada, cada uma, por contexto específico. Tais divergências podem ser detectadas até mesmo na seleção dos aspectos organizacionais enfocados por uma e outra dessas teorias.

### 2.5.1 A escola clássica e a escola de relações humanas

Segundo MOTTA (1989) na escola clássica, tanto em Taylor como em Fayol, o conflito não é priorizado enquanto fenômeno que deva ser estudado, sendo verificada grande preocupação centrada em sua prevenção. Pressupunha-se que havia identidade de interesses entre empregados e empregadores: assim, o ganho a mais obtido pelos operários em produtividade significava maiores lucros para a empresa e o único conflito vislumbrado referia-se a deficiências na transmissão de informações aos empregados.

Segundo BASTOS e SEIDEL (1992:51), peso atribuído à hierarquia e à autoridade na abordagem clássica deixa clara a preocupação central em prevenir situações conflitantes, segundo os autores, em todas as associações humanas, na indústria, no comércio, exército, casa, Estado, o comando duplo é uma fonte constante de conflitos, algumas vezes graves, que requerem atenção dos superiores em todos os níveis.

Para o tratamento das situações de conflito são propostos o que STONER (1985) denomina *métodos de domínio e repressão*, os quais determinam que se deve reprimir o conflito, ao invés de o aceitar; forçá-lo a não se expressar e obrigá-lo a submeter-se ao maior poder. É fato que tais métodos acabam geralmente levando o perdedor a sentir-se decepcionado e a tornar-se hostil.

Já na escola de relações humanas, a organização é vista como um sistema social, no qual as normas do grupo funcionam como mecanismos reguladores do comportamento no trabalho. Através de medidas profiláticas e preventivas, considera-se que o aspecto desagregador do conflito possa ser evitado, em razão de estarem superiores e subordinados integrados em torno de objetivos comuns.

BASTOS e SEIDEL (1992:51) afirmam que Mayo considera a busca da racionalidade organizacional, as relações humanas e o cooperativismo como premissas básicas que afastariam o conflito. Uma vez interpretados e explicados os problemas administrativos, restaria apenas dirigir atos e atores, de tal forma que os objetivos individuais, grupais e organizacionais fossem atingidos. Desta forma, pressupõe-se, mais uma vez, a harmonia entre os interesses da organização e os do trabalhador.

### 2.5.2 A teoria estruturalista

A teoria estruturalista, por sua vez, introduz a questão do conflito como elemento intrínseco a qualquer grupamento social, não podendo, pois, ser mascarada ou escamoteada. O conflito entre grupos surge como processo social fundamental e as tensões nas organizações podem ser somente minimizadas, jamais evitadas. O conflito deixa de ser aprioristicamente considerado como indesejável.

A análise de uma organização sob o enfoque de múltiplos objetivos traz para os indivíduos exigências incompatíveis, difíceis de serem atingidas em razão das limitações existentes, causando conflitos. A abordagem estruturalista trata os conflitos como dilemas.

Pode-se considerar que todo dilema é um tipo de conflito, embora nem todo conflito seja um dilema. Do ponto de vista da lógica formal, segundo COPI (1981:219), considera-se, de modo mais ou menos vago, que alguém se encontra em um dilema quando tem de escolher entre duas alternativas que são ambas más ou desagradáveis. Mais pitorescamente, uma pessoa que se encontre nessa situação, é descrita como alguém que se encontra *colhida nos chifres de um dilema*.

Em um debate, o dilema é usado para apresentar a um adversário as várias posições em que terá de escolher, demonstrando-se a seguir que, independentemente da escolha feita, a conclusão a que se vai chegar não lhe será agradável. No entanto, deve-se registrar, nem sempre um dilema tem uma conclusão desagradável; em inúmeras situações, podem ocorrer conclusões felizes.

COPI (1981:219) apresenta três maneiras de frustrar ou refutar um dilema:

- 1ª ) esquivar-se ou escapar entre os chifres;
- 2ª ) tomá-lo ou pegá-lo pelos chifres;
- 3ª ) replicar por meio de um contradilema.

A primeira situação é geralmente a forma mais fácil para evitar-se a conclusão de um dilema. COPI (1981:219) lembra a justificativa dada usualmente aos estudantes: o reconhecimento do trabalho eficiente estimulará os alunos aplicados a estudar ainda mais. No entanto, segundo o autor, esta teoria seria passível de contestação, se contraposta ao seguinte dilema: “Se um estudante gosta de estudar, não há necessidade de estímulo; ao contrário, se não gosta, não haverá estímulo que o satisfaça. Como qualquer estudante gosta ou não de aprender, podemos concluir ser o estímulo desnecessário ou ineficaz”. Apesar de ser este um argumento válido, pode-se, segundo COPI (1981:220), *escapar entre os chifres*, atacar sua

premissa disjuntiva e alegar, por exemplo, que existem alunos que gostam de estudar e outros que não gostam, havendo, no entanto, uma grande maioria indiferente. Assim sendo, para esta grande maioria, o estímulo pode ser necessário. Deste modo, pode-se concluir que a estratégia de escapar pelos chifres mostra não ser o argumento suficiente para que se acate a conclusão.

Se, no entanto, a premissa disjuntiva for inatacável, não será possível *escapar pelos chifres*. Segundo COPI (1981:220), pode-se *pegar pelos chifres* o dilema, bastando para isto, demonstrar-se que uma das condicionais é falsa.

Outra forma de refutar um dilema, ainda segundo COPI (1981:221), é servir-se de um contradilema, embora este método, segundo o autor, raramente seja convincente. Através dele outro dilema é construído com conclusão oposta à do dilema original. Neste caso, idealmente o contradilema é construído com os mesmos componentes do dilema original.

Um exemplo clássico deste elegante tipo de refutação está relacionado com o seguinte argumento de uma mãe ateniense, que tentava persuadir seu filho a não se meter com política:

“Se dizes o que é justo, os homens te odiarão; se dizem o que é injusto, os deuses te odiarão; mas terás que dizer uma ou outra coisa; portanto, serás odiado.

O filho refutou o dilema anterior com o seguinte:

Se digo o que é justo, os deuses amar-me-ão; se digo o que é injusto, os homens amar-me-ão. Terei que dizer uma coisa ou outra. Portanto, eu serei amado!” (COPI, 1981:221)

No campo organizacional, BLAU (1970:276) aponta três dos dilemas da organização formal: coordenação e comunicação; disciplina burocrática e especialização profissional e planejamento administrativo e iniciativa.

A coordenação e a comunicação, segundo o autor, já foram objeto de experiências e estudos que concluíram que o livre fluxo da comunicação contribui para a solução de problemas. Existem três maneiras nas quais as decisões são melhoradas por um intercâmbio irrestrito de idéias. Em primeiro lugar, o apoio social alivia tensões geradas pela tomada de decisões e facilita o alcance de uma solução. Em segundo lugar, os processos de comunicação atuam como mecanismo corretor de erros. Pelo fato de diferentes pessoas serem guiadas por diferentes esquemas em seu modo de enfrentar um problema, fica mais fácil perceber erros nas sugestões do outro. Em terceiro lugar, a concorrência pelo gozo de respeito, que ocorre durante a discussão de problemas, incentiva a colocação de boas sugestões e a crítica a sugestões ruins de outros.

No entanto, apesar de o livre fluxo de informações ajudar por um lado na solução de problemas, ele, por outro lado, impede a coordenação. A diferenciação hierárquica é prejudicial à tomada de decisões por interferir no livre fluxo de informações. Estudos indicam que a diferença de categorias restringe a participação dos membros dos escalões inferiores, encaminham quantidade desproporcional de informações para a alta direção, desencorajam críticas a sugestões dos membros de nível alto, além de reduzir a satisfação e a participação dos membros de nível mais baixo. No entanto, segundo BLAU, a própria restrição de comunicação, que torna a diferenciação hierárquica disfuncional para a solução de problemas, melhora o desempenho quando a tarefa é essencialmente de coordenação.

Em conclusão, tem-se que a diferenciação, a direção centralizada e a comunicação restrita são necessárias a uma coordenação eficiente. É este, pois, um dilema fundamental nas organizações formais. As organizações exigem, para um bom funcionamento, tanto uma adequada coordenação, quanto uma eficiente solução de problemas. No entanto, o próprio mecanismo que melhora a coordenação pela restrição e direção do fluxo de comunicações é o que impede a solução dos problemas.

Quanto ao dilema existente entre disciplina burocrática e especialização profissional, BLAU (1970:278) observa, como primeira diferença entre os princípios de organização profissional e burocrática, o fato de que o especialista tem como guias uma norma de serviços e um código de ética, devendo representar o interesse dos seus clientes, enquanto que a principal responsabilidade do burocrata é representar e promover os interesses organizacionais. A segunda diferença básica refere-se à fonte de autoridade. Enquanto a autoridade do funcionário burocrático baseia-se em um contrato legal, apoiado por sanções formais, a autoridade do profissional baseia-se no conhecimento da especialização técnica. A terceira diferença refere-se ao fato de serem as decisões do burocrata alinhadas com as decisões de seus superiores, enquanto que as decisões de um profissional devem ser governadas por *standards* profissionais internacionalizados. Outra diferença a ser considerada diz respeito ao local de apelação, em caso de discordância. A decisão do burocrata, quando não bem aceita é analisada na instância da administração, enquanto que a análise da decisão do profissional recai sobre os colegas de profissão.

É este, pois, outro dilema fundamental nas organizações formais. As organizações demandam disciplina burocrática e especialização profissional para um bom funcionamento. No entanto, os próprios mecanismos burocráticos que melhoram o funcionamento da máquina administrativa representam entrave e inadequação à prática profissional.

Outro importante dilema organizacional refere-se ao planejamento administrativo e à iniciativa individual. BLAU (1970:282) adverte para o fato de que talvez essa questão seja mais corretamente enquadrada como uma terceira manifestação do dilema básico entre ordem e liberdade. Apesar da importância da livre comunicação, da liberdade de ação, a coordenação demanda geralmente direção centralizada. É este, pois, outro dilema nas organizações formais: ao demandarem planejamento para um bom funcionamento, acabam por minar a livre iniciativa individual.

No entanto, segundo o autor, é questionável a suposição de que este controle deva ser efetivado pela hierarquia, em razão do fato de ser esta coordenação muitas vezes obtida por outros métodos, especialmente por mecanismos impessoais de controle. A linha de montagem é um destes mecanismos, através dos quais o planejamento administrativo faz a coordenação sem o uso de diretivas passadas pela hierarquia. Quadros de desempenho são outro mecanismo impessoal de controle.

Segundo BLAU (1970:285), o conceito de dilema chama a atenção para a inevitabilidade de conflito e mudança nas organizações. Interessante notar o fato de que as inovações instituídas para resolver um problema muitas vezes criam outros. Isto ocorre porque a eficiência depende de muitos fatores diferentes, alguns dos quais incompatíveis entre si, sendo que daí resulta o dilema.

Em suma, os estruturalistas inauguram a abordagem explícita do conflito na vida organizacional, indicam relevantes fontes de sua incidência, destacam sua contribuição potencialmente positiva e discordam de tentativas para reprimi-lo.

### 2.5.3 O behaviorismo

O behaviorismo, por sua vez, enfatiza os processos decisórios aplicáveis tanto ao comportamento dos indivíduos, como ao das organizações. Esses processos decisórios, no entanto, não são absolutamente racionais. Segundo MARCH e SIMON (1981) *apud* BASTOS e SEIDEL (1992:53), o conflito é definido como sendo o colapso nos mecanismos decisórios normais, em virtude do qual um indivíduo ou grupo encontra dificuldades na escolha de uma alternativa de ação.

Três tipos de conflito são analisados por esses autores, com base nas seguintes questões: Em quais circunstâncias surge? Como os indivíduos e organizações reagem a ele? Qual o seu resultado?

O conflito individual pode ocorrer de três formas distintas:

- a) Inaceitabilidade: o indivíduo conhece as probabilidades dos resultados de todas as alternativas; no entanto, a melhor não atinge seus critérios de satisfação;
- b) Incomparabilidade: o indivíduo conhece as probabilidades, mas não sabe qual a melhor alternativa;
- c) Incerteza: o indivíduo não conhece as probabilidades de cada alternativa de gerar as conseqüências desejadas.

À vista do conflito, presume-se motivação para reduzi-lo, sendo as reações dependentes da origem do conflito. Assim, a incerteza gera a busca de clareza das conseqüências, e, em caso de falha, a busca de novas alternativas. A inaceitabilidade leva à busca mais acirrada de alternativas ou, em último caso, à revisão dos critérios de aceitabilidade. Essa procura depende das pressões de tempo e da disponibilidade de uma alternativa inexpressiva como tábua de salvação. Caso o conflito seja devido à incomparabilidade, o tempo de decisão será curto e estará na dependência da atenção e da seqüência em que se apresentam as alternativas.

O conflito organizacional pode ocorrer em nível dos indivíduos ou ser decorrente de decisões divergentes entre grupos de indivíduos. O conflito entre organizações geralmente é tratado através de processos de negociação, sendo a Teoria dos Jogos empregada para auxiliar a análise do processo.

#### 2.5.4 Abordagem sistêmica

Segundo HALL (1984), Katz, considerado juntamente com Kahn um dos teóricos mais representativos da abordagem sistêmica, identificou três bases do que denominou conflito organizacional. A primeira refere-se ao conflito funcional induzido por

vários subsistemas dentro da organização. A diversificação de indivíduos de subsistemas diferentes é fonte intrínseca de conflito. A segunda refere-se à possibilidade de o conflito surgir quando as subunidades têm funções semelhantes, na forma de competição benévola ou rivalidade hostil. A terceira é aquela na qual o conflito hierárquico decorre das lutas dos grupos de interesse quanto a *status*, prestígio ou recompensas financeiras.

KATZ e KAHN (1973) analisaram ainda o conflito de papéis, resumindo suas origens e conseqüências na afirmação de que expectativas contraditórias de papéis levam a pressões opostas à dos papéis, incidindo sobre o aspecto emocional do indivíduo e, em conseqüência, trazendo reflexos na satisfação no trabalho, na confiança nos superiores e na organização como um todo.

#### 2.5.5 A abordagem contingencial

De acordo com a abordagem contingencial, a resolução do conflito envolve o uso de barganha e concessões pelas partes. Segundo LAWRENCE e LORSCH (1967) *apud* BASTOS e SEIDEL (1992:55), o surgimento de maior número de conflitos é verificado na situação em que cada parte envolvida tem interesses e desejos de ganhos implicando custos para a outra parte, no denominado jogo competitivo soma-zero.

Outro tipo de conflito apontado pelos autores advém de situações em que existem muitas alternativas e o benefício para as partes não está fixado. O equacionamento deste conflito envolve completa informação das variáveis e do peso a elas atribuído no processo de seleção, caracterizando o processo de barganha interativo.

Os autores concluem que, além de não haver melhor forma de organizar, não existe também melhor forma para a solução de conflitos. É necessário esforço gerencial para a sua solução. Técnicas de desenvolvimento organizacional são mencionadas como facilitadoras no tratamento dos problemas surgidos.

#### 2.5.6 Quadro-síntese

À vista das considerações anteriores relativas à abordagem do conflito no âmbito das diversas teorias organizacionais, pode-se sintetizar o estudo com o enfoque comparativo entre as diversas teorias na forma a seguir representada:

## QUADRO 5

## O Tratamento dos Conflitos nas Teorias Organizacionais

Questões	Escola Clássica	Movimento das Relações Humanas	Estruturalismo	Behaviorismo	Enfoque Sistêmico	Enfoque Contingencial
É um fenômeno estudado?	Não é foco de estudo. Embora negado, existe a preocupação em evitá-lo.		Sim. É um processo social básico nas organizações.	Sim. É algo intrínseco aos processos decisórios.	Sim. É algo intrínseco às organizações.	Sim. É inevitável.
Conceito de conflito	Há identidade de interesses entre empregados e empregadores.		Conflito tratado como dilema. A escolha de alternativas que implicam perdas.	Colapso dos mecanismos decisórios.	Incongruência entre expectativas e desempenhos-papéis/funções.	Produto dos processos de integração/diferenciação.
Tipos de conflitos estudados	-	-	. Entre objetivos organizacionais. . Organização X Pessoal . Coordenação X Comunicação . Disciplina X Competência profissional. . Planejamento X Iniciativa	. Individual . Organizacional . Interorganizacional	. Organizacional entre sistemas . De papel- maior destaque	. Interdepartamental  . Como integrar estruturas diferenciadas
Deteminantes do conflito	Erros do administrador ao não aplicar os princípios científicos.	Pouca atenção aos aspectos motivacionais dos indivíduos.	Ordem X Liberdade. Organização formal e as pressões sobre os indivíduos – falta um ajustamento completo.	Fatores organizacionais – ambiente Fatores pessoais – objetivos, percepções	Fatores organizacionais, pessoais e interpessoais	O processo de integração não é racional e automático – que direção tomar?
Conseqüências do conflito	Desagrega as organizações, provoca problemas, impede o desempenho ótimo.		Não são apenas negativas, são fontes de mudança.	Provocam reações: . Solução do problema . Persuasão . Negociação . Política	Afetam o funcionamento sistêmico via desempenho dos indivíduos.	Geram dificuldades que devem ser superadas.
Formas de intervenção (prescrições)	A tarefa é eliminar o conflito através de medidas preventivas e profiláticas.		Especifica por tipo de conflito e contexto. A busca de soluções gera novos conflitos num processo dialético.	Não há prescrições. Depende do tipo de conflito e dos seus determinantes.	Os sistemas devem desenvolver mecanismos para equacioná-los. Não há prescrições.	Diversas estratégias. Há sempre a possibilidade de se encontrar a melhor alternativa.

Fonte- BASTOS, 1992.p.50

Complementando a síntese oferecida pelo quadro acima, resta considerar que, durante muito tempo, a questão do conflito nas organizações foi negligenciada, tendo o tema sido ampliado somente em teorias organizacionais mais recentes. Segundo BACHARACH e LAWLER (1981) *apud* BASTOS e SEIDEL (1992:49), a consideração de questões políticas e relativas ao conflito começou a ser feita por estudiosos que consideravam os grupos como unidade de análise no estudo das organizações. A abordagem do conflito, desde então, apresenta tratamento diferente em cada uma das teorias que se ocupam da análise dos fenômenos organizacionais.

O conflito tem recebido muita atenção por parte das recentes teorias da organização. Atualmente cooperação e conflito têm sido vislumbrados como sendo lados de uma mesma moeda. Desta forma, a solução de um conflito passa a ser não o fim de um conflito e sim uma parte do processo *conflito-cooperação*. O conflito é essencial ao processo de inovação. Assim, se sufocado, buscará outras formas de expressão.

Já o tema *conflito ético* não tem recebido das teorias a mesma atenção. Como o tema da ética somente agora vem ganhando relevância nas pesquisas e na literatura, não é difícil compreender a razão. Neste sentido, o conceito de conflito ético deve ser construído a partir da revisão dos dois termos que o integram.

## 2.6 O conflito ético

Chegamos, nesta parte do trabalho, ao conceito que veio a se mostrar fundamental para o objetivo de analisar a ética na atividade docente na PUC-Minas Contagem: o de conflito ético. Conforme visto, este conceito não foi elaborado por nenhuma das teorias correntes em Administração; contudo, é possível elaborá-lo a partir do exame dos pressupostos e implicações de tantas assertivas feitas por tais teorias, construindo-o a partir dos dois termos - conflito e ética - que o formam.

Segundo VAZ (1988:29), a virtualidade de uma situação pode ser caracterizada como conflito ético quando, não havendo submissão a qualquer forma de determinismo, é ultrapassada a universalidade do costume em busca da singularidade de uma ação eticamente boa. Desta forma, o conflito ético é desenhado como fenômeno constitutivo do *ethos*, que abriga em si a indeterminação característica da liberdade. O autor considera que o conflito

ético atesta igualmente a peculiaridade da natureza histórica do *ethos*, em permanente interação com novas situações e novos desafios que se configuram e se levantam ao longo do caminho da sociedade no tempo. Assim, o conflito ético não é uma eventualidade accidental e sim um componente estrutural da historicidade do *ethos*. Ele ocorre propriamente no campo dos valores e seu portador não é o indivíduo empírico, mas o indivíduo ético, que se faz intérprete de novas e mais profundas exigências do *ethos*. Segundo o autor, somente uma personalidade ética excepcional é capaz de viver o conflito ético nas suas implicações mais radicais e tornar-se anunciadora de novos paradigmas éticos. Assim, considera fixação em analogia superficial e, no fundo enganosa, a pretensão de aproximar o conflito ético da atitude sistematicamente contestatória, da revolta contra os valores e com maior razão do imoralismo estético. Deste modo, julga que o conflito ético traga consigo a exigência de uma criação ética superior, devendo ser caracterizado como conflito de valores e não como simples revolta do indivíduo contra a lei.

A partir de limites reconhecidos e aceitos, o conflito ético coloca o indivíduo em face do apelo que surge de exigências mais profundas e paradoxais do *ethos*, ou seja, o apelo a sacrificar o calmo reconhecimento dos limites e a segurança protetora das formas tradicionais deste mesmo *ethos* e a lançar-se ao risco de um novo e mais radical caminho da liberdade.

São freqüentes os conflitos éticos no âmbito das organizações. É inquestionável a natureza inerentemente desnordeante de alguns problemas. Os dilemas éticos apresentam contextos de opções difíceis, inexistindo para sua solução respostas prontas e acabadas: “Esses dilemas podem levar a divergências honestas de opinião indivíduos sinceros e virtuosos e à frustração aqueles que se esforçam em fazer o que é certo” (AGUILAR,1996:44).

Aos conflitos e dilemas éticos antecede a capacidade de identificá-los como de natureza ética. Estamos falando de sensibilidade ética. É imprescindível à ética organizacional o desenvolvimento de sensibilidade para as questões morais que afetam ou ameaçam empresas. É, assim, indispensável que os gestores se informem quanto aos desafios éticos e desenvolvam sua sensibilidade para detectá-los. Perceber a natureza ética dos conflitos parece, pois, um passo necessário para a investigação dos conflitos éticos no âmbito das organizações e, em particular, das universidades.

Entendemos por *sensibilidade ética* a capacidade de o indivíduo reconhecer um problema de natureza ética em sua prática de trabalho. Os problemas de natureza ética

envolvem noções como o certo e o errado, o bem e o mal, e ações ou atitudes que possam prejudicar ou vir a prejudicar outras pessoas ou o próprio sujeito da ação.

Por *conflito*, entendemos uma situação social ou processo no qual duas ou mais pessoas ou grupos estão ligados através de uma forma de relação psicológica antagônica ou pelo menos através de uma interação antagônica. Concordamos assim com o conceito de ARGYRIS (1975), para quem todo conflito compreende necessidades antagônicas ativadas e geradoras de tensão ao mesmo tempo. Partilhamos da visão pluralista apresentada por MORGAN (1996), segundo a qual o conflito é considerado como uma característica inerente e inevitável das atividades organizacionais.

Por *conflito ético*, entendemos situação social ou processo no qual duas ou mais pessoas estão ligadas através de uma forma de relação psicológica antagônica ou interação antagônica que envolve escolhas de ações consideradas corretas ou incorretas, produtoras de benefício ou prejuízo, em conformidade com valores ou contrárias a eles. Ao contrário das abordagens que consideram o conflito como uma das variáveis de poder no interior das organizações, estamos considerando o conflito como sendo pessoal, vivido pelo indivíduo, não necessariamente em uma situação de poder, que envolva outra pessoa. O conflito ético envolve escolha pessoal e abrange a moralidade do indivíduo, entendida, segundo BRASIL (1996), como a busca da razão de ser da escolha de determinada conduta em detrimento de outras.

São freqüentes as tensões decorrentes do confronto entre as convicções pessoais e as obrigações profissionais assumidas nas organizações. Não raro, empregados assumem no trabalho padrões éticos diversos daqueles adotados em sua vida particular. Segundo FERRELL et al (2001:28), o conflito é agravado quando os empregados consideram que a empresa está estimulando uma atitude antiética ou exercendo pressão para sua prática.

O autor aponta razões pelas quais os empregados se calam à vista deste comportamento. São elas as preocupações com o grupo, ou seja, o medo de não ser considerado bom companheiro de equipe, o medo da indiferença dos patrões e da empresa, o medo de represálias e da falta de confiança.

Fazendo uso da literatura sobre conflito (FERRELL *et al*, 2001:29), podemos apresentar e classificar os conflitos éticos da seguinte forma, para fins desta investigação:

## QUADRO 6

## Classificação dos Conflitos Éticos

<b>Conflito de Interesses</b>	O indivíduo tem que optar entre promover seus próprios interesses, os interesses da empresa ou os interesses de outro grupo.
<b>Honestidade e Equidade</b>	O indivíduo tem que optar entre agir em consonância com as leis e regulamentos de modo a não prejudicar clientes, consumidores, concorrentes e empregados com fraudes, apresentação enganosa de produto e coação ou agir de modo a violá-los
<b>Comunicações</b>	O indivíduo deve agir de modo a não ocultar fatos, divulgar mentiras e alegações exageradas ou agir de forma inversa.
<b>Relacionamentos</b>	O indivíduo deve optar, nos relacionamentos da empresa, entre manter o sigilo, o cumprimento de responsabilidades e evitar pressões sobre outras pessoas de modo a levá-las a agir de forma antiética, ou agir de modo inverso.

Fonte: FERRELL *et al*, 2001, p.29

SROUR(2000) apresenta três dilemas éticos, a saber: o dilema dos valores, o dilema dos destinatários e o dilema dos meios.

- Dilema dos valores

Qualquer uma das morais que se inspira pela ética da convicção embute uma hierarquia de valores, se não explícita, pelo menos implícita. Segundo SROUR (2000), no entanto, em muitos casos, o conflito transtorna tanto os agentes envolvidos que estes ficam inertes.

Existem, então, situações em que passa a ser imperativa para a organização a hierarquização e articulação dos valores. Deste modo, se uma empresa julga importantes os valores da lucratividade e responsabilidade social, cabe definir como podem ser compatíveis, ou qual deveria prevalecer em caso de conflito.

#### - Dilema dos destinatários

Existem dilemas oriundos das implicações que decisões ou ações acarretam: a relação moral traz benefícios a quem? Quem é prejudicado? Esta situação delicada pode ser chamada de dilema dos destinatários, por que qualquer forma de solucioná-lo afeta desigualmente os agentes envolvidos. É tarefa difícil beneficiar a todos o tempo todo. Toda decisão ou ação pode beneficiar ou prejudicar coletividades cuja abrangência abarca vasto leque: da humanidade como um todo ao indivíduo; do absolutamente universal ao absolutamente singular.

#### - Dilema dos meios

Para cumprir prescrições – leis morais e ideais – ou para levar adiante propósitos – fins e conseqüências – é preciso lançar mão de meios. Estes podem ser legítimos e aceitos virtualmente por todos ou podem ser ilegítimos e controversos.

Na hierarquia de valores, o fervor dos ideais ou a pureza dos princípios despreza os meios a serem acionados para sua efetivação. Meios ilegítimos são usados indistintamente para materializar ideais ou para implementar princípios, ou até para alcançar o máximo bem para o maior número. Assim sendo, todas as vertentes éticas chegam a justificar o uso de meios empíricos.

Embora não tenhamos encontrado referência aos conflitos éticos em nenhuma das escolas da Administração, partilhamos dos conceitos definidos pela abordagem estruturalista. Assim, consideramos o conflito ético como elemento intrínseco a qualquer grupamento social e reconhecemos que a análise de uma organização sob o enfoque de múltiplos objetivos traz para os indivíduos exigências incompatíveis, difíceis de serem atingidas em razão das limitações existentes, causando conflitos éticos, que podem tomar a forma de dilemas éticos. Quanto à classificação dos conflitos, usamos o referencial teórico de FERRELL et al (2001). Estas são as ferramentas de que nos serviremos em nossa pesquisa e em sua análise.

A seguir será apresentada a metodologia, buscando articular com a técnica, as concepções do pesquisador.

### 3 METODOLOGIA

O capítulo precedente deste trabalho dedicou-se à demarcação e ao desenvolvimento de conceitos e temas que possibilitarão a adequada abordagem da problemática da ética no âmbito da atividade docente.

Esse *preparo do terreno* mostra-se, contudo, ainda insuficiente, vez que nada se falou a respeito de metodologia, instrumento que se entende não apenas capaz de explicar o resultado a ser alcançado, mas, especialmente, capaz de apresentar analiticamente e elucidar o processo percorrido em todas as suas etapas. A escolha do método cumpre relevante papel no processo de concatenar adequadamente as concepções do pesquisador com os requisitos técnicos demandados pelo problema em estudo. A sua revelação no processo de investigação imprime legitimidade e caráter científico aos resultados alcançados, sendo pois essencial ao trabalho de pesquisa.

Por estas razões, o presente capítulo é dedicado à descrição dos objetivos da pesquisa, à definição operacional dos termos úteis para a análise, ao delineamento e à delimitação do objeto da pesquisa e à apresentação da instituição investigada e da unidade na qual o estudo foi desenvolvido. O capítulo fará também a descrição do modelo de pesquisa utilizado e a apresentação de cada uma de suas variáveis. Finalmente, abordará o universo pesquisado e a amostra utilizada, descrevendo dados relativos ao desenvolvimento do trabalho.

#### 3.1 Objetivos da pesquisa

São os seguintes os objetivos da pesquisa e deste trabalho:

- a) Levantar os principais conflitos éticos vivenciados pelos professores da PUC Minas-Contagem na prática docente, analisar os casos expostos e efetuar o enquadramento das situações apresentadas conforme a classificação proposta por FERRELL (2001:29);

- b) Verificar as interações presentes nas situações de conflitos éticos interpessoais, efetuando-se o enquadramento do conflito no âmbito da relação com a instituição, com a coordenação de curso, com outros professores ou com alunos;
- c) Pesquisar a existência de sensibilidade ética por parte dos professores nas questões relacionadas à prática docente.
- d) Analisar, sob o enfoque psicológico, o nível de percepção da própria moralidade dos professores da PUC Minas-Contagem quando da abordagem dos conflitos apresentados, fazendo-se a sua classificação no estágio pré-convencional, convencional ou pós-convencional de KOHLBERG (1975); bem como nos níveis infantil, adolescente ou adulto, observados os parâmetros apresentados por BRASIL(2002) para a caracterização da moralidade do indivíduo;
- e) Avaliar, a partir da percepção dos professores, a necessidade de desenvolver instrumentos norteadores da conduta ética para a regulação das relações vivenciadas na prática docente;
- f) Levantar temas de interesse para investigação e hipóteses para novas pesquisas em questões alusivas à ética na atividade docente, procurando correlacionar as variáveis pessoais e funcionais dos professores, sensibilidade ética, níveis de moralidade e conflitos éticos.

### 3.2 Definição operacional dos termos empregados

A fim de assegurar o inequívoco entendimento da terminologia empregada, serão a seguir discriminados e conceituados os termos adotados na operacionalização do trabalho de pesquisa.

**Relativos à abordagem de conflito ético:**

- **ética:** ciência que toma por objeto imediato os julgamentos de apreciação sobre os atos qualificados como bons ou maus (LALANDE, 1951).
- **conflito ético:** situação social ou processo no qual duas ou mais pessoas estão ligadas através de uma forma de relação psicológica antagônica ou interação antagônica que envolve escolhas de ações consideradas corretas ou incorretas, produtoras de benefício ou prejuízo, em conformidade com valores ou contrárias a eles.

**Relativos à abordagem de sensibilidade ética:**

- **sensibilidade ética:** capacidade de o indivíduo reconhecer um problema de natureza ética em sua prática de trabalho (FERRELL *et al*, 2.001).

**Relativos à abordagem de ética do trabalho:**

- **deontologia:** nome genérico das filosofias morais que se concentram na preservação dos direitos do indivíduo e nas intenções relativas a um comportamento específico, não em suas conseqüências. Está voltada para os meios associados ao ato e sua máxima reza: fundamentais são os princípios ( FERRELL *et al*, 2001).
- **teleologia:** nome genérico das filosofias morais nas quais um ato é considerado moralmente certo ou aceitável se produzir algum resultado desejável, como a realização de um interesse próprio ou de uma utilidade. Está voltada para a ação e sua máxima reza: fundamentais são os resultados (FERRELL *et al*, 2001).

- **ética normativa:** estuda a forma como as pessoas devem agir e analisa os julgamentos de valor e pressuposições que justificam tais ações. Está voltada para *o que deve ser*, para a justificativa, para a ação (BROWN, 1993).
- **ética descritiva:** descreve a forma como as pessoas agem e explicam sua ação, em termos de seus julgamentos de valor e pressuposições. Está voltada para *o que é*, para a explicação, para o comportamento (BROWN, 1993).
- **ética dos resultados:** preconiza que os resultados se impõem à ação, mesmo que seja necessário violar algum princípio ético para o bem da coletividade em um contexto de crise (PENA, 2000).

#### **Relativos à percepção da moralidade:**

- **moralidade vista sob o prisma psicológico:** busca da razão de ser da escolha de determinadas condutas em detrimento de outras. (BRASIL, 2002)
- **níveis de moralidade** (BRASIL, 2002):

**-moralidade infantil:** o indivíduo não consegue se ver separado dos demais, pautando sua conduta pelo condicionamento, sendo seus discernimentos feitos em função do efeito de suas atitudes. Tem comportamento dependente de referência externa.

**-moralidade adolescente:** o indivíduo apresenta revolta e rejeição contra a manipulação daqueles que detêm o poder sobre ele, fazendo uso de argumentos de contra-autoridade, insuficientes ao rompimento da cadeia de dependência.

**-moralidade adulta:** o indivíduo detém liberdade plena e cria sistema próprio de valores pela separação eu-sujeito e mundo-objeto, permitindo o julgamento de cada valor e o pensamento próprio, em termos gerais e críticos. Ampliação da consciência reflexiva até a total consciência do absoluto.

### **Relativos aos objetivos exploratórios:**

- **código de ética:** declarações formais do que a empresa espera em termos de conduta, informando aos funcionários os tipos de comportamento aceitáveis ou impróprios (FERRELL *et al*, 2001).
- **níveis de moralidade (KOHLBERG,1975):**
  - **pré-convencional** - No primeiro estágio deste nível, as pessoas obedecem por serem compelidas por ameaça ou aplicação de punição. No segundo estágio deste nível existe a percepção de que o comportamento correto é aquele direcionado para a ação a favor dos próprios e melhores interesses pessoais;
  - **convencional** - No primeiro estágio deste nível existe o comportamento caracterizado pela busca de aprovação por parte das outras pessoas. No segundo estágio existe a observância com relação às leis, ao dever e à ordem social.
  - **pós-convencional** - No primeiro estágio deste nível pode ser observado um genuíno interesse pelo bem-estar do outro. No segundo estágio existe o direcionamento para o respeito aos princípios universais e para as demandas da consciência individual.

### 3.3 Delineamento e delimitação da pesquisa

Esta pesquisa teve como finalidade o desenvolvimento de idéias e conceitos acerca da ética na atividade docente no curso de Administração da PUC Minas – Contagem. Foi assim desenvolvida uma pesquisa exploratória, tendo sido empregada a técnica do estudo de caso e adotada uma abordagem metodológica qualitativa, sob a forma de levantamento, com o emprego da entrevista como instrumento de pesquisa.

#### 3.3.1 Tipo de pesquisa

O estudo relativo à ética no trabalho, à sensibilidade e aos conflitos éticos na atividade docente esteve bem comportado como pesquisa exploratória, em razão da existência de poucos estudos e trabalhos relativos ao tema.

A pesquisa exploratória deve ser utilizada quando se tem apenas noção do problema de pesquisa. Segundo GIL (1995:44), este tipo de pesquisa tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e alterar conceitos e idéias, para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, a pesquisa exploratória é a que apresenta menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Aconselha-se a pesquisa exploratória em área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses, as quais, todavia, poderão surgir durante ou no final da pesquisa. Este tipo de pesquisa fornece a fundamentação central para a realização de bons estudos, pois aumenta a familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, classifica conceitos a serem utilizados e possibilita a geração de hipóteses para posterior investigação empírica, valendo-se de métodos amplos e versáteis, tais como o levantamento em fontes secundárias, experiências, estudos de casos selecionados e observações informais. Sua grande vantagem, segundo este autor, é possibilitar a obtenção de informações a baixo custo, pois a investigação se realiza através de informações e conversas informais. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados neste tipo de pesquisa.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. Com frequência, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários o seu esclarecimento e delimitação, o que demanda revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

### 3.3.2 Técnica de pesquisa

Em termos gerais a presente pesquisa pode ser considerada como um *estudo de caso*. Como justificativa à adoção desta proposta metodológica, pode-se considerar o fato de que um estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” (TRIVIÑOS, 1987:133).

O estudo de caso implica estudo aprofundado e completo de um ou de poucos objetos, de modo a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. Segundo GIL (1995:79), este delineamento está fundamentado na idéia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou o estabelecimento de bases para investigação posterior, sistemática e precisa. No entanto, pode ocorrer o fato de a unidade escolhida para estudo ser bastante anormal, dentre as muitas de sua espécie. Deste modo, existe a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso, o que constitui séria limitação deste tipo de delineamento.

O estudo de caso é de maior utilidade nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também é aplicável com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal. Apresenta simplicidade nos procedimentos de coleta e análise e focaliza múltiplas dimensões de um mesmo problema, favorecendo a ênfase na totalidade.

Segundo GIL (1995:79), alguns dos inconvenientes do estudo de caso podem ser superados estudando-se certa variedade de casos. Isto exige, no entanto, que se tenha algum conhecimento prévio do universo a ser pesquisado.

O presente trabalho, que emprega como técnica o estudo de caso, adota uma abordagem metodológica qualitativa, sob a forma de levantamento. Segundo GIL (1995:76), o levantamento é caracterizado pela interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Deste modo, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas sobre o problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Dentre as principais vantagens dos levantamentos estão a economia e a rapidez, a viabilidade de quantificação dos dados e, especialmente, o conhecimento direto da realidade, em virtude do fato de que são as próprias pessoas as informantes sobre seu comportamento e suas opiniões. Dentre suas limitações incluem-se a ênfase nos aspectos perceptivos, em razão das distorções geradas pela subjetividade; a pouca profundidade no estudo da estrutura e dos processos sociais, por serem os fenômenos sociais determinados sobretudo por fatores interpessoais e institucionais; e a limitada apreensão do processo de mudança, pelo fato de o levantamento proporcionar uma visão estática do fenômeno estudado, apresentando, por assim dizer, uma espécie de fotografia de determinado problema e não indicando suas tendências à variação e muito menos possíveis mudanças estruturais.

Consideradas as vantagens e limitações expostas, conclui-se que os levantamentos são mais adequados a estudos descritivos do que a estudos explicativos.

### 3.3.3 Instrumento de pesquisa

Foi empregado como instrumento de pesquisa a entrevista. Ela foi feita junto aos professores para a pesquisa referente à sensibilidade e conflitos éticos na atividade docente. É definida, segundo GIL (1995:113), como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados de interesse à investigação. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos.

A intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões. Dentre elas, salienta-se a sua capacidade de possibilitar a obtenção tanto de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, como de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Ressalte-se que tais dados, já valiosos por serem diversificados e profundos, são suscetíveis de classificação e de quantificação, o que os torna ainda mais úteis.

Se comparada ao questionário, a entrevista apresenta as vantagens de possibilitar a obtenção de maior número de respostas, de oferecer flexibilidade muito maior e de permitir a captação de reações e expressões do entrevistado. Mas há limitações, dentre elas as seguintes: falta de motivação do entrevistado para responder, inadequada compreensão do significado das perguntas, fornecimento de informações falsas, incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, influência do entrevistador sobre o entrevistado e, ainda, os custos com o treinamento do pessoal e com a própria aplicação das entrevistas.

No presente trabalho, empregou-se a entrevista semi-estruturada para investigação de questões relativas à sensibilidade e aos conflitos éticos na atividade docente. A entrevista estruturada se caracteriza por apresentar um roteiro prévio de perguntas, com ordem e redação fixas, que são elaboradas a partir dos objetivos do estudo. Segundo FERREIRA (1998:77), no que diz respeito à sua confecção, esse tipo de entrevista equivale aos questionários, diferindo porém dos mesmos pelo fato de as respostas serem fornecidas oralmente pelo entrevistado e anotadas pelo entrevistador, enquanto nos questionários as respostas são dadas por escrito.

Uma entrevista é caracterizada como semi-estruturada ou semi-dirigida, segundo OCAMPO (1995:23), quando o entrevistado tem liberdade de expressão para iniciar sua fala por onde preferir e incluir o que desejar. Diversamente da técnica de entrevista totalmente livre, o entrevistador interfere com o intuito de assinalar alguns vetores, quando o entrevistado não sabe como começar ou continuar, para indagar questões relevantes às quais o entrevistado não se referiu espontaneamente ou para elucidar lacunas nas informações prestadas, bem como em caso de contradições, ambigüidades e verbalizações obscuras. A entrevista semi-estruturada, apresenta-se sob a forma de um roteiro preliminar de perguntas, que é moldado à situação específica da entrevista, já que o entrevistador tem a liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o intuito de clarificar pontos julgados relevantes aos objetivos do estudo. (FERREIRA, 1978:78)

O modelo empregado foi submetido a um pré-teste. A finalidade desta prova preliminar é, segundo GIL (1995:132), evidenciar possíveis falhas na elaboração do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, constrangimentos ao informante, exaustão e teste do modelo de análise do conteúdo das respostas.

O pré-teste foi realizado mediante a aplicação de um questionário a um professor pertencente à população pesquisada.

### 3.3.4 Instrumento de análise

A pesquisa utilizou como instrumento básico a análise de conteúdo, em razão do fato de este instrumento permitir investigação de textos escritos e a interação verbal – formal e informal – que se processa entre as pessoas em uma organização.

Segundo BOTELHO et al (1987), a análise de conteúdo é uma técnica que visa a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do comportamento simbólico, tendo por objeto o conteúdo da comunicação. Assim sendo, é importante, antes de tudo, que se conheça o universo do qual será retirada a amostra, a fim de que esta seja representativa deste universo. O material deverá ser examinado minuciosamente. Em se tratando de comunicação escrita, os textos deverão ser lidos atentamente. Da decomposição do problema ou das hipóteses resultam os tópicos, denominados categorias. A formulação de categorias constitui a etapa mais importante no processamento da análise de conteúdo. O sistema de categorias deve ser inclusivo e suas categorias devem ser mutuamente exclusivas. O sistema é inclusivo quando permite classificar, dentro de suas categorias, qualquer item que se relacione com o problema e que se encontre dentro do conteúdo. As suas categorias são mutuamente exclusivas quando existe uma e apenas uma para cada item dentro do sistema.

Segundo BARDIN a análise de conteúdo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1977:42)

Assim sendo, a leitura de conteúdo das comunicações não se constitui unicamente “à letra”, mas objetiva realçar um sentido que se encontra em segundo plano. Procura assim atingir outros significados de natureza psicológica, social e histórica, buscando a compreensão do que está por trás das palavras que se analisa. Segundo BARDIN (1977:44) consiste na busca de outras realidades através das mensagens.

### 3.4 População e amostra

A população da pesquisa que fundamenta este trabalho constituiu-se dos professores do curso de Administração da Puc Minas-Contagem. A amostra foi selecionada em função da aquiescência e da disponibilidade de tempo para a realização da entrevista e correspondeu a 30 (trinta) entrevistados, correspondente a 48,4% dos professores .

### 3.5 A organização pesquisada

Criada em 2 de julho de 1958, a Universidade Católica de Minas Gerais é vinculada à Sociedade Mineira de Cultura, sua entidade mantenedora sem fins lucrativos. O campus definitivo da Universidade foi implantado em 1969. No ano de 1970, ocorreu a sua unificação didática, pedagógica e administrativa e, em 1984, a Universidade, ao receber do Vaticano o título de Pontifícia, passou a ser denominada Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

A Universidade empreendeu, a partir do ano de 1990, uma estratégia de ampliação de sua base de graduação, passando a contar com campus nas unidades de Contagem (1990), Betim (1995), Poços de Caldas (1996), Arcos (1999), São Gabriel (2000), Barreiro (2002) , estando prevista a instituição da unidade Serro a partir de 2.003.

A PUC Minas-Contagem foi fundada em 18 de junho de 1990, sob a denominação de Unidade Metropolitana II, seguindo a linha mestra que norteia a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais quanto ao caráter confessional, comunitário e ético. À época de sua inauguração, tinha instituídos os cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis, no turno da noite. Localizada no Bairro Monte Castelo, em frente ao Parque Fernão Dias, a unidade contava, no segundo semestre do ano de sua inauguração, com 55 (cinquenta e cinco) alunos em cada um de seus cursos. Nove anos após, a unidade tinha 3.200 (três mil e duzentos) alunos matriculados, 170 (cento e setenta) professores, 60 (sessenta) funcionários e 780 (setecentos e oitenta) alunos graduados. Atualmente são ministrados na unidade os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Direito, Serviço Social, Sistemas de Informação e Geografia.

Atualmente são ministrados na unidade os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Direito, Serviço Social, Sistemas de Informação e Geografia. São 4.130 (quatro mil cento e trinta) alunos matriculados, 174 (cento e setenta e quatro) professores e 79 (setenta e nove) funcionários.<sup>2</sup>

Com carga horária de 3.000 (três mil) horas, o Curso de Administração pretende formar um profissional generalista, com ênfase em gestão empresarial, reconhecido como bacharel em administração. Para tal, a instituição busca oferecer uma visão abrangente do processo administrativo, enfocando as perspectivas das áreas funcionais de produção, finanças, marketing e recursos humanos sob o prisma da alta administração de grandes organizações, bem como sob o prisma do empresário de pequeno e médio porte. A região de Contagem, à vista da densidade de seu parque industrial e comercial, consiste, pois, em endereço especial para o curso.

A PUC Minas-Contagem é uma instituição de ensino superior de orientação confessional católica e seus fins últimos não diferem daqueles definidos para toda Universidade Católica, mas também não negligenciam a importância do contexto em que está inserida:

“O projeto de uma Universidade Católica deve buscar a qualidade de ensino, de vivência, de religião, para que, de novo se possa surgir uma elite católica, no sentido correto da palavra. Uma elite bem instruída e bem formada. Uma elite que, como elite católica, atue na sociedade, respeitando, evidentemente todas as demais convicções. O Núcleo Universitário de Contagem, embora ainda jovem – está completando dez anos – sabe-se investido de uma vocação própria e bem distinta: a de ser uma Universidade de Contagem e para Contagem. E assim procura, com todo o empenho cristão, atingir um contingente significativo da cidade onde está situado, levando para o âmago desta sociedade profissionais que sejam capazes de fazer de Contagem a expressão mais clara e nítida de um mundo melhor, onde a dignidade do homem seja mais respeitada, onde haja paz, justiça social e onde, por fim, Deus seja mais amado e melhor servido.”  
( GONÇALVES FILHO, 1998)

Vista a metodologia, que elucidou as etapas percorridas no processo, serão a seguir apresentados os dados da pesquisa empreendida junto aos professores da PUC Minas-Contagem.

---

<sup>2</sup> Dados do mês de novembro/2.002.

## 4 A ÉTICA E A ATIVIDADE DOCENTE NA PUC-MINAS CONTAGEM: DADOS DA PESQUISA

### 4.1 Descrição da amostra

Dos professores entrevistados, 24 (vinte e quatro) são do sexo masculino e 6 (seis) são do sexo feminino, o que corresponde, respectivamente, aos percentuais de 80% e 20%.

TABELA 1  
Caracterização da Amostra Quanto ao Sexo

Sexo	Número de Entrevistados	%
Masculino	24	80%
Feminino	06	20%
Total	30	100%

Fonte- Dados da Pesquisa

Com relação à idade, 2 (dois) estão na faixa de 22 a 29 anos, o que corresponde ao percentual de 6,66%; 9 (nove) estão na faixa de 30 a 39 anos, o que corresponde ao percentual de 30%; 8 (oito), na faixa de 40 a 49 anos, ficando com 26,66% e 11 (onze), na faixa de 50 a 59 anos, com 36,66%.

**TABELA 2**  
Caracterização da Amostra Quanto à Idade

<b>Idade</b>	<b>Número de Entrevistados</b>	<b>%</b>
22 a 29 anos	2	6,66%
30 a 39 anos	9	30%
40 a 49 anos	8	26,66%
50 a 59 anos	11	36,66%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao estado civil, 21 (vinte e um) são casados e 9 (nove), solteiros.

**TABELA 3**  
Caracterização da Amostra Quanto ao Estado Civil

<b>Estado Civil</b>	<b>Número de Entrevistados</b>	<b>%</b>
Solteiros	09	30%
Casados	21	70%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Com respeito ao tempo de docência, um tem menos de um ano (3,33%); 3 (três), de um a dois anos (10%); 4(quatro), de três a cinco anos (13,33%); 5(cinco), de seis a dez anos (16,66%); 12(doze), de 11 a 20 anos e 4 (quatro) apresentavam tempo de docência superior a 20 anos.

**TABELA 4**  
**Caracterização da Amostra Quanto ao Tempo de Docência**

<b>Tempo de docência</b>	<b>Número de Entrevistados</b>	<b>%</b>
Até 1 ano	1	3,33%
1 a 2 anos	3	10%
3 a 5 anos	4	13,33%
6 a 10 anos	6	20%
11 a 20 anos	12	40%
Mais de 20 anos	4	13,33%
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Dos professores pesquisados 19 (dezenove) desempenham outra atividade além da docente e 11 (onze) não desempenham, o que corresponde aos percentuais de 63,33% e 36,66% e respectivamente.

**TABELA 5**  
**Caracterização da Amostra Quanto ao Desempenho de Outra Atividade**

<b>Desempenho de Outra Atividade</b>	<b>Número de Professores</b>	<b>%</b>
Sim	19	63,33
Não	11	36,66
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

Temos ainda que 16 (dezesseis) dos professores pesquisados, ou seja, 53,33% do total, lecionam disciplinas específicas do curso de administração, como Estágio Supervisionado, Administração Financeira, Mercado de Capitais, Política de Negociação, Marketing, Teoria da Administração, Gestão Estratégica, Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais, Gestão de Processos, Gestão Empresarial e Gestão de Recursos Humanos.

Os demais professores, correspondentes ao percentual de 46,66%, lecionam no curso de Administração disciplinas de outros departamentos, como Sociologia, Filosofia, Matemática, Cultura Religiosa, Contabilidade, Economia, Direito e Informática.

TABELA 6  
Caracterização da Amostra Quanto às Disciplinas Lecionadas

<b>Disciplinas Lecionadas</b>	<b>Número de professores</b>	<b>%</b>
<b>Específicas do curso de administração</b>	16	53,33
<b>Disciplinas de outros departamentos</b>	14	46,66

Fonte: Dados da Pesquisa

#### 4.2 Análise dos resultados

Os conflitos apresentados foram, a partir da análise desenvolvida e observadas as esferas em que estavam inseridos, agrupados em função do aspecto central que os caracterizava. Foram os seguintes os grupos encontrados: conflitos com a instituição, conflitos com a coordenação, conflitos com outros professores e conflitos com os alunos.

##### 4.2.1 Conflitos com a instituição

Dos professores pesquisados 7 (sete) relataram conflitos éticos com a instituição, o que corresponde ao percentual de 23% (vinte e três por cento). Os conflitos com a instituição tiveram várias expressões: ocorreram conflitos alusivos à atribuição de frequência aos alunos, ao distanciamento entre teoria e prática, ao provimento de cargos e vagas, à identidade institucional, à quantidade de alunos, à lealdade institucional, ao ambiente colegial e à padronização de procedimentos.

Os conflitos alusivos à atribuição de frequência aos alunos estão relacionados à apuração da presença ou não do aluno nas aulas ministradas, tendo sido relatados três casos. Dois deles são referentes aos critérios empregados para a atribuição das faltas, sendo um referente à injustiça na atribuição de *“faltas aos alunos que se matricularam depois de*

*iniciado o período letivo, ainda que tivessem assistido às aulas nos dias que antecederam à matrícula, em data especial” e outro referente à lista de presença assinada, quando “ao invés de fazer a chamada oral, pelo professor, os alunos assinavam. Às vezes existia um número maior de assinaturas do que de pessoas presentes em sala de aula”. Nos dois casos o tratamento da situação por parte dos professores foi levar o fato ao conhecimento da direção da instituição. O outro caso é relativo à reprovação de aluno por frequência, quando um aluno, que estava para se formar, tinha duas faltas além do limite permitido e o professor efetuou “alteração no sistema sem comunicar isto à PUC, para não causar nenhum problema ao aluno”.*

Os conflitos alusivos ao distanciamento entre teoria e prática referem-se à questão relativa ao contraste entre o que a organização deveria ser e testemunhar e o que acontece na prática, bem como à existência de valores reais e valores proclamados, tendo sido relatados dois casos.

O primeiro caso é referente ao relato de que “a Universidade, sendo uma universidade confessional católica, traz naturalmente no seu bojo, a responsabilidade de expressar os princípios católicos ou cristãos”. O professor considera que estes princípios sejam buscados no Evangelho e, segundo ele, “O Evangelho é radical. No Evangelho, Jesus nunca deixou meio termo para as coisas. Então as coisas são ou não são. E essa coisa de ficar dando jeitinho para arrumar aqui, arrumar ali...”. Percebe conflitos éticos no tratamento com alunos ao presenciar a flexibilização de procedimentos para arrumar situações. Considera “que as pessoas que aqui trabalham, que servem, que participam, que estudam, que se beneficiam do serviço prestado, que estas pessoas, se não concordam com os princípios da identidade da instituição, que pelo menos os respeitem”. Pensa que “ninguém é obrigado a ser católico, ninguém é obrigado a acreditar nos pressupostos da fé cristã, mas deve, no mínimo, por respeito à instituição em que trabalha, respeitá-los”. A situação é tratada com fundamento nos princípios buscados no Evangelho. O professor considera que no âmbito da Universidade devem ser respeitados os princípios católicos e cristãos.

O segundo caso diz respeito à existência de valores reais e valores proclamados. Foi apresentada questão relativa ao fato de que a instituição convive com “valores reais e valores proclamados”, ao falar de determinados valores e praticar outros. O professor trata a situação segundo duas linhas: “tenta se manter segundo os seus nortes” ou então “bota o dedo na ferida.”

Os conflitos alusivos ao provimento de cargos e vagas referem-se aos critérios e contradições apontadas no preenchimento de cargos e vagas, tendo sido relatados dois casos.

O primeiro caso é referente a contradições no preenchimento de cargos e na prática docente. O professor percebe *“muita contradição no exercício da prática docente, na nomeação de cargos, nas pessoas que ocupam suas funções e na forma como conduzem suas funções...”*. O professor se posiciona observando as normas para não se fragilizar frente ao aluno e frente à instituição.

O segundo caso é relativo aos critérios para preenchimento de cargos. O professor julga haver *“pouco entendimento de critérios de algumas escolhas para preenchimento de cargos, lugares”*. Considera que as escolhas muitas vezes são feitas em função da lealdade e não do mérito, havendo *“valorização do conhecimento pessoal e não do conhecimento profissional”*. Com respeito ao tratamento dado à situação, o professor não tomou nenhuma atitude.

O conflito alusivo à identidade institucional refere-se à falta de clareza na definição sobre o que realmente é a instituição, qual o seu papel. Foi relatado um caso no âmbito desta questão. O professor considera haver falta de clareza da identidade institucional: *“A instituição não diz a que veio”*. Verifica contraste entre o que a instituição deveria ser e testemunhar e o que acontece na prática, fazendo referência à linha ideológica, à linha de procedimentos e à linha de posturas. Julga relevante *“haver por parte da direção da instituição uma maior clareza do lugar que ocupamos, aonde queremos chegar, qual a nossa identidade...”*. Considera que o fato de ser a PUC instituição confessional constitui pressuposto ético para o norteamento de ações.

O conflito alusivo à quantidade de alunos refere-se ao número de alunos em sala de aula, tendo sido relatado um caso referente à questão. O professor considera que existe um número excessivo de alunos nas salas de aula e que *“a formação de turmas com elevado número de alunos leva ao prejuízo da qualidade das aulas”*. Nenhuma medida foi tomada pelo professor para o tratamento da situação.

O conflito alusivo à lealdade institucional refere-se à honestidade no trato com a instituição, tendo sido relatado um caso relativo à questão. O professor teve de escolher entre *“fazer ou não greve, na condição de professor e de membro do colegiado de coordenação didática, em causa muito forte, relacionada à solidariedade entre professores”*. O professor colocou o assunto em discussão com alguns pares e optou por participar da greve.

O conflito alusivo ao ambiente colegial refere-se à rigidez do controle exercido pela instituição sobre o professor e sobre a presença dos alunos no interior das salas de aula, tendo sido relatado um caso relativo à questão. O professor percebe *“contraste entre a PUC Coração Eucarístico e a PUC Contagem”*, considerando haver *“uma rigidez muito grande*

*por parte da instituição em questões relativas ao controle dos professores, cobrança de que alunos estavam fora da sala de aula...”. Observou também “falta de confiança no professor e um ambiente colegial na instituição”. Procura tratar a situação com o humor e com o diálogo.*

O conflito alusivo à padronização de procedimentos refere-se à unificação de critérios, por parte dos professores, em questões relativas à prática docente, a exemplo da chamada e da aplicação de provas. Apesar de ter sido explicitado como conflito ético por somente um professor, a situação foi tema constante em grande parte das entrevistas realizadas, justificando análise mais aprofundada sobre a questão, a ser apresentada adiante. O professor observa condutas divergentes dos professores no trato com os alunos: *“Tem professores que aplicam provas sem nem saber o parecer da Coordenação, da Secretaria, se foi deferido, se foi indeferido...Tem professores que tiram falta de alunos, tem professores que não fazem chamada, tem professores que negociam tudo e isto gera uma falta de unificação de procedimentos e aí começam os conflitos éticos. Ou seja, o professor que observa as normas se torna o ruim, o mau, e aquele que dá jeitinho, que negocia, que faz tudo para o aluno, se torna o bom professor, o amigão, o amigo do peito, legal... É esse que vai ser homenageado no final do curso, o paraninfo”*. O professor trata a questão observando o que conhece de normas da instituição e sendo absolutamente inflexível com relação a elas.

#### 4.2.2 Conflitos com a coordenação

Na esfera da coordenação, foram evidenciados conflitos alusivos ao confronto com os alunos, ao desrespeito à regulamentação interna, aos grupos de interesse, ao distanciamento entre teoria e prática, a questões administrativas e a divulgação de informações confidenciais.

Os conflitos alusivos ao confronto com os alunos referem-se à intermediação da coordenação nas situações relativas a embates professor-aluno, em questões relacionadas à prática do professor. Foram relatados quatro casos.

Três deles são relativos à discordância, por parte do coordenador, com relação ao tratamento dispensado pelo professor ao aluno. O primeiro refere-se ao fato de o coordenador ter considerado muito radical o comportamento adotado pelo professor: o professor havia anulado prova feita a lápis. O professor justificou que *“depois de inúmeros avisos dados à turma relativos ao fato, ainda assim o aluno entregou uma prova toda a lápis,*

*pensando que se daria um jeitinho e a prova seria aceita*". O coordenador tentou negociar e informou que considerava "muito radical" o comportamento do professor. O professor informou ao coordenador que ele tinha todo o direito de não concordar, mas que ele, professor, também não estava fazendo nada de errado, por não estar fora das normas. O coordenador manifestou interesse em explicar o fato e o professor disse não estar nem um pouco interessado em saber o motivo pelo qual ele, coordenador, discordava.

O segundo caso nasceu da divergência quanto à posição tomada pelo professor, com relação ao aluno, em questão relativa ao comportamento em sala. O professor se posicionou de determinada forma e a coordenação julgou inadequado o seu comportamento com relação à situação. O professor considera que *"os conflitos com a coordenação ocorrem em função de condutas adotadas para com os alunos, de disciplina em sala de aula"*. O professor formalizou a situação vivenciada.

O terceiro traz à tona a questão aluno-cliente, levantada em diversas das entrevistas realizadas e abordada adiante. Refere-se ao fato de o coordenador ter demonstrado apoio ao aluno antes de ouvir o professor: *"Um aluno deixou de fazer o trabalho e, sem dizer nada, foi ao coordenador dizer que havia feito o trabalho"*. O coordenador questionou o professor, perguntando por que ele não dava a nota ao aluno. Foi um diálogo tenso e o professor indagou: *"O aluno tem mais voz e mais vez do que o professor?"* O professor informou ao coordenador não estar tratando o aluno como cliente, que *"o deixava em liberdade, mas que ele tinha que ser responsável por suas ações"*. O professor deu ao aluno outra oportunidade para que fizesse o trabalho.

O outro conflito relatado no confronto entre professor e aluno foi relativo ao deferimento de requerimentos para a realização de prova: *"Um aluno entrou com três requerimentos para fazer a mesma prova e faltou. No último dia, ele entrou com outro requerimento e eles deferiram o requerimento"*. O professor achou a situação absurda, mas informou que foi obrigado a obedecer à Coordenação.

Os conflitos alusivos ao desrespeito à regulamentação interna referem-se a orientações contrárias às normas acadêmicas, tendo sido relatados dois casos. O primeiro caso foi relativo a uma solicitação feita junto ao professor no sentido de *"passar em cima de normas, abonar faltas de alunos, aplicar provas em casos não permitidos, ferindo normas acadêmicas"*. O professor informou que negou o atendimento à solicitação e pediu sua formalização, por estar ferindo a regulamentação existente.

O segundo caso foi relativo à ordem dada por um coordenador ao professor *"para que fossem retiradas faltas de aluno. O pró-reitor não concordou e determinou que as*

*faltas fossem novamente atribuídas ao aluno, que acabou reprovado*". Deste modo, o professor abonou as faltas e depois teve de voltar atrás.

O conflito alusivo a grupos de interesse refere-se à colisão de grupos em esferas políticas divergentes, tendo sido relatado um caso. Com a mudança de coordenação *"um novo grupo assumiu e começou a entrar em conflito com outras pessoas que dele não faziam parte"*. A pressão foi julgada muito grande e a postura do grupo colidiu com os interesses do professor, inclusive ao reduzir carga horária. O professor solicitou licença da Universidade, sem remuneração.

O conflito alusivo ao distanciamento entre teoria e prática refere-se à divergência verificada entre o discurso e a ação, tendo sido relatado um caso referente à questão. O professor informou que vivenciou tal situação durante certo período. Acredita, no entanto, que a *"Universidade, pelo próprio nome que ela tem, deve ser um lugar de idéias, inclusive de idéias conflituosas, idéias que as pessoas possam defender e que exista o respeito pelas idéias do outro"*. A situação foi tratada pelo professor através de um pedido de licença, sem remuneração.

O conflito alusivo a questões administrativas refere-se ao processo burocrático desenvolvido na Universidade, tendo sido relatado um caso referente à questão. O professor divergiu da Coordenação quanto à forma que considerava adequada para o tratamento de erro em processo burocrático. O professor discordou radicalmente da conduta adotada pela coordenação, tendo-a considerado *"absurda e totalmente anti-ética"*. O professor formalizou a situação vivenciada.

O conflito relativo à divulgação de informações confidenciais respondeu pela presença de um único caso. Foi manifestada a insatisfação da coordenação de curso com respeito a comentários feitos em sala acerca da demissão de professor. Indagado pela turma, o professor, que ministrava Ética e integrava o colegiado, informou aos alunos *"os motivos da demissão de uma professora, explicando o porquê em nome do colegiado"*. O fato chegou à coordenação de curso, que informou aos alunos que ele, professor, *"nunca mais seria professor daquela matéria em Contagem"*. O professor não tomou nenhuma atitude relativa ao caso, tendo deixado *"o tempo resolver"*.

#### 4.2.3 Conflitos com outros professores

Os conflitos com outros professores abrangeram questões alusivas à formação do aluno, ao provimento de cargos e vagas, ao desrespeito à regulamentação interna e ao individualismo.

Os conflitos alusivos à formação dos alunos referem-se à qualidade das aulas e dos ensinamentos transmitidos, de modo a possibilitar o adequado embasamento na disciplina ministrada, tendo sido apresentados três casos. Dois deles são relativos à atribuição de culpa a outro professor por má base dos alunos.

No primeiro caso, um professor novato, em uma reunião, *“atribuiu o fato de o aluno não ter base boa à formação recebida nos períodos iniciais”*. O professor sentiu-se atingido, em razão de ministrar aulas para alunos dos primeiros períodos. Para tratar a situação, alegou situação inversa, ou seja, informou que tinha alunos do 7º período, reprovados com ele e que não sabiam a matéria feita com o professor novato no 6º período. Disse ainda ser a clientela dos professores muito diversificada.

No segundo caso, um professor que lecionava em período subsequente comentava com os alunos que matéria anterior *“não teria sido ministrada de forma correta”*. O professor que ministrava a disciplina informou que a reclamação fora feita em razão do fato de seu colega ter descumprido o programa e adequar o conteúdo a temas com os quais tinha maior afinidade. O professor informou que inicialmente procurou o outro professor para maiores esclarecimentos e que, em um segundo momento, apresentou o caso à coordenação de curso.

O último caso é relativo à ocorrência de erros crassos em trabalho de estágio, supervisionado por outro professor: *“Existem casos em que o professor sequer leu os trabalhos, pois eles apresentam erros crassos e, se o professor os tivesse lido, não teriam passado”*. O professor, para solucionar tais problemas, indica ao aluno alterações a serem feitas ou solicita melhorias ao outro professor.

Os conflitos alusivos ao provimento de cargos e vagas dizem respeito à rivalidade existente entre professores em processo seletivo para provimento de cargo ou para o desempenho de função, tendo sido relatados dois casos.

O primeiro trata da rivalidade no processo seletivo para o provimento de cargo, quando o professor percebeu atitude hostil por parte de outro professor que *“fechou a cara”* quando da ciência de que havia perdido a vaga pleiteada.

O segundo diz respeito à insatisfação de outro professor quando não convocado para o desenvolvimento de projeto relevante. Disse que “*não entendia por que não teria sido chamado, pois tinha mais tempo de casa e estava também em processo de conclusão de mestrado*”. Nos dois casos não foram tomadas medidas com respeito à situação, tendo sido estas amenizadas por si só.

O conflito alusivo ao desrespeito à regulamentação interna comportou afronta às normas acadêmicas, tendo sido relatado um caso referente à questão. Um colega professor intercedeu no sentido de que um aluno “*cursasse a disciplina em turno diferente daquele em que estava matriculado formalmente*”, com o professor dando nota a ele, sem que houvesse troca formal de turno. Foi recusado o atendimento à solicitação.

O conflito alusivo ao individualismo é referente à postura individualista e não dialética, tendo sido relatado um caso referente à questão. O professor considera que alguns de seus colegas “*ainda sejam calcados, infelizmente, em postura individualista e narcisista*”, o que “*bate de frente demais*” com a postura do professor. Assim considerou motivo de preocupação “*a atitude de um professor que não sabe conceituar, que não pratica a esfera da ética, que não sabe o que é justo, o que é bom e leva tudo para o relativismo, em uma posição muito individualista*”. O professor tentou, através do diálogo, conduzi-lo da esfera em que estava em direção ao lugar do outro.

#### 4.2.4 Conflitos com os alunos

Foram evidenciados, na esfera dos alunos, aqueles alusivos a cópias de trabalhos e *cola*, relacionamento pessoal x relacionamento profissional, avaliação do desempenho, corrupção, atribuição de frequência aos alunos, aluno-cliente, queixas relativas a problemas com outros professores ou com a instituição, solicitação de ajuda para a realização de testes, ética dos resultados e insatisfação com a disciplina.

Os conflitos alusivos a cópias de trabalhos e *cola* referem-se à utilização de meios não válidos para o desenvolvimento de provas e trabalhos acadêmicos, tendo sido relatados sete casos referentes à questão.

Seis deles são relativos a cópias de trabalhos, sendo mencionados casos de apresentação, por parte dos alunos, de trabalhos prontos, integralmente copiados de colegas ou extraídos da Internet: “*Os alunos copiam trabalhos, tanto uns dos outros como da*

*Internet*”, “fazem cópias de trabalhos de outras pessoas, se nomeando autores de algo que não fizeram”. Por ocasião da conferência, o professor se depara com “trabalhos idênticos”, “os alunos tomam a palavra de outros em nome deles”. Um professor informa que “os alunos têm copiado literalmente trabalhos de outros alunos”. Percebe também a ocorrência de “grupos com trabalhos iguais e um dos grupos reclama, dizendo que o segundo grupo copiou, sem que eles tivessem conhecimento. Como se o trabalho tivesse sido roubado e copiado na íntegra”. Os professores que expuseram casos relativos a esta questão informaram que anulam os trabalhos idênticos e dois disseram reprimir, chamar a atenção, abordar o aluno informando estar errada a sua atitude, chamando-o à reflexão sobre o fato.

O sétimo caso exposto relativo à *cola* refere-se ao fato de um professor ter encontrado “uma dupla de alunos colando em prova especial”. O professor aprovou os alunos pelo que tinham feito até o momento em que foram pegos colando.

Os conflitos alusivos ao relacionamento pessoal x relacionamento profissional referem-se à interferência de questões de ordem pessoal na relação professor-aluno, tendo sido relatados quatro casos sobre a questão. Dois deles dizem respeito à alegação de problemas pessoais para obtenção de flexibilização de procedimentos adotados pelo professor.

No primeiro caso, o professor considera que gera “mal-estar o aluno falar que está com algum problema de saúde, na família, com o pai, com a mãe...”. Assim tenta flexibilizar um pouco os procedimentos. No segundo, o professor informou ser abordado por alunos que dizem: “professor, eu tive um problema e eu tenho que ter um tratamento especial”. O professor considera, no entanto, que todos os alunos devam ter tratamento igual, por mais que o professor goste mais de um aluno do que de outro.

O terceiro caso diz respeito à confusão entre relacionamento e favorecimento. O professor vê a proximidade de alunos como sendo, muitas vezes, planejada com o intuito de obtenção de favorecimento: “Se o professor concede ao aluno certa liberdade, mais tarde descobre que tudo aquilo foi planejado para ter um acesso mais fácil ao professor”. O professor informou que coloca as discussões envolvendo alunos em pauta na sala de aula.

O quarto caso diz respeito ao posicionamento do professor entre o “coração e a razão”. O professor se sente incomodado ao deparar-se com “alunos bons sendo forçado a dar a eles nota ruim ou reprová-los por frequência”. Para tratar esta situação, o professor tenta objetivar seus critérios, criando mecanismos para tal: “Elaborar tabelinhas, o valor de cada tipo de erro...”.

Os conflitos alusivos à avaliação do desempenho referem-se à atribuição de notas aos alunos, tendo sido relatados quatro casos. O primeiro descrito diz respeito à

dificuldade de mensuração do desempenho em disciplinas teóricas. O professor considera *“ser sempre um dilema atribuir determinada nota”*. Assim, coloca inicialmente os critérios para ele mesmo e depois para os alunos.

Já o segundo caso descrito diz respeito aos critérios adotados para atribuição de nota. O professor informou que os alunos por vezes não concordam com os critérios empregados para a correção de provas e trabalhos: *“Brigam por um ponto, por meio ponto...Os alunos não concordam com os critérios”*. Em casos de trabalhos *“existem alunos que não chegam na hora, mas entregam depois e querem a mesma nota”*. O professor informou que briga muito pela sua posição. Revê quando tem de rever, mas briga muito pelos critérios colocados.

O terceiro caso relaciona-se à apresentação de resposta exata em questão com resolução errada. O professor informou que, durante uma prova, *“dezenove alunos desenvolveram uma questão que nada tinha a ver com a questão da prova e, no entanto, as respostas estavam corretíssimas, até nas mínimas casa decimais”*. O professor deu zero a todos e informou estar inadequada a resolução da questão.

O quarto caso envolve a insatisfação pela cobrança de entendimento da matéria. O professor percebe revolta dos alunos quando da cobrança de entendimento do conteúdo lecionado. Segundo ele, não compreendem, às vezes, que decoraram o conteúdo e estão sendo cobrados pelo entendimento: *“Se na final ele tirou cinco em trinta, todo o trabalho anterior do professor foi para o espaço”*. Nesta situação, o professor informou que busca ser o mais sensato possível, fazendo com que o aluno perceba que decorou a matéria.

Os conflitos alusivos à corrupção referem-se a tentativas de suborno e assédio sexual, tendo sido relatados três casos.

O primeiro deles diz respeito a tentativa de suborno: o professor entendeu que lhe foi feita proposta de compra de prova quando lhe foi perguntado *“o que fazer para não realizar o trabalho”*. No seu entendimento, a pergunta cobria a *“intenção de subornar, de aliciar, em função das notas dadas, das faltas lançadas, tentativa de facilitação da prova”*. O professor informou que mantém padrão de comportamento que evita constrangimento, não tendo envolvimento com aluno fora da sala de aula e fazendo com que as pessoas entendam que possui conduta ética.

Os outros dois casos dizem respeito a assédio sexual. Em um deles uma aluna indagou ao professor *“O que eu posso fazer para ...”*. No outro, uma aluna não desenvolveu um trabalho de estágio e disse ao professor que se ele *“fosse lá e atribuísse uma nota para ela, que ela estava disposta a fazer qualquer coisa em troca...”*. Nas duas situações os

professores mostraram-se irredutíveis em suas posições, tendo havido, no segundo caso, informação da questão à coordenação de curso.

Os conflitos alusivos à atribuição de frequência aos alunos referem-se à apuração da presença do aluno nas aulas ministradas, tendo sido relatados três casos.

O primeiro deles diz respeito à infrequência às aulas. O professor salienta o fato de ser o curso *“presencial, exigindo, pois, a frequência do aluno”*. Assim considera que, se o aluno falta às aulas, *“depois cobra o saber que deveria ter sido transmitido na aula, quer tirar nota boa ou então é levado à cola”*. Considera que esta situação, se não é diretamente uma questão de ética, indiretamente leva o aluno a usar de meios ilícitos para o alcance de seus objetivos. O professor informa que contorna esta questão observando as normas acadêmicas e faz a chamada normalmente.

O segundo diz respeito a faltas às aulas sob alegação de trabalho. O professor considera que, quando os alunos faltam às aulas sob alegação de estarem trabalhando, *“acaba ocorrendo um julgamento, às vezes substantivo e às vezes subjetivo, por parte do professor”*. Nesta situação, o aluno é orientado pelo professor a procurar a Secretaria para a solução da questão. Em casos extremos, o professor dispõe-se a intervir junto à Coordenação de curso.

O terceiro caso diz respeito a mentiras dos alunos sobre a sua presença em sala: *“Alunos não comparecem às aulas ou aos trabalhos e dizem estar presentes”*. O professor considera que os alunos, ao investirem forças só em frequência e nota, perdem a dimensão do papel da Universidade. Em casos de faltas além do limite permitido, o professor informa que reprova, até porque essa é uma exigência da instituição.

Os conflitos alusivos à questão aluno-cliente abordam a natureza da relação professor-aluno quanto à pertinência ou não do tratamento privilegiado e condescendente para com o aluno, em função do fato de estar ele pagando por seus estudos. Foram descritos como conflitos três casos relativos ao tema, embora sua idéia central tenha permeado outros relatos apresentados à análise.

O primeiro dos casos relatados diz respeito à pressão pelo descumprimento de regras previamente colocadas. O professor encara como conflito o fato de *“ter determinado uma regra, a ser seguida por todos os alunos com igualdade, e receber pressão para abrir mão desta igualdade, porque um ou outro aluno tem um motivo que julga ser mais importante do que o do colega”*. O professor considera que seja relevante não tratar alunos como clientes. Julga que todos tenham de ter tratamento igual, por mais que o professor goste mais de um aluno do que de outro.

O segundo caso diz respeito a alunos querendo “ *ditar a regra do jogo*”. O professor informou que *os “alunos queriam dar a regra do jogo e não acatar as obrigações de acordo com o regulamento da entidade em questões relativas ao comportamento em sala de aula”*. As regras foram mantidas e uma aluna manifestou insatisfação. O professor disse a ela que caso ela não se adequasse às regras do jogo não caberiam os dois em sala de aula. A aluna juntou seu material e saiu.

O terceiro caso diz respeito à percepção equivocada da relação professor-aluno: aluno-cliente e professor-negociador. O professor considera que *“os alunos se vêem como clientes e não como aprendizes, percebendo o professor como negociador do seu título”*. O professor informa que tenta colocar os alunos em uma posição de diálogo, de transformação, embora considere que *“tenha que inicialmente atingir o querer deles, o desejo, a disposição, para que eles possam mudar isto”*.

Os conflitos alusivos a queixas de alunos sobre outros professores ou sobre a instituição dizem respeito a reclamações relativas a problemas ou questões vivenciadas no âmbito da relação do aluno com outros professores e com a instituição. Foram relatados dois casos.

No primeiro deles, o professor informou que *“alunos falam mal de outros professores por determinadas questões”* e perguntam ao professor o que ele acha *“de determinada metodologia, sobre determinado tipo de prova, sobre a postura, sobre o que a pessoa falou ou não...”*. O professor informou que prefere se omitir e não falar nada e que até brinca com eles dizendo que seria falta de ética se ele também desse a sua opinião, *“principalmente estando na mesma situação em que eles estão, ou seja, não assistindo às aulas, não participando...”*.

No segundo caso, o professor informou que *“alunos citam casos ocorridos com outro professor em determinada disciplina. Dizem que o professor agiu de determinada forma ou apresentam queixa da instituição, buscando angariar solidariedade”*. O professor considera que tem de estar firme, não tomando partido, mas mostrando que está compreendendo as dificuldades do aluno. Julga importante o professor ter ética bastante para não emitir opinião acerca de qualquer outro professor ou da instituição.

O conflito relativo à solicitação de ajuda para a realização de testes diz respeito a alunos que pedem ao professor *“dicas para que tenham desempenho satisfatório nos processos seletivos”*. Como faz parte da ética não passar este tipo de informação, o professor informa que eles devem se portar da forma mais autêntica possível.

O conflito alusivo à ética dos resultados refere-se à postura pragmática e individualista dos alunos, tendo sido relatado um caso referente à questão. O professor considera que o aluno está em uma “*sociedade muito perversa, muito cruel, com valores muito diferentes da esfera do ser*”. Considera que a única maneira de mudar esta situação seja através da conscientização dentro da sala de aula, sendo, no entanto, necessária “*a motivação do querer deles*”.

O conflito alusivo à insatisfação com a disciplina diz respeito a desmotivação e reclamações de alunos com relação à disciplina ministrada. O professor informou que “*uma aluna insatisfeita fez colocações agressivas com relação a determinada aula*” e que, apesar de tentativas feitas para motivar a turma, a disciplina que ministrava não merecia a devida atenção por parte dos alunos. O professor informou que se limitou a ouvir, continuou a aula e depois tentou conversar com a aluna em particular.

Concluindo, observamos conflitos éticos em todas as esferas pesquisadas. No âmbito da instituição, a distância entre a teoria e prática e a identidade institucional apontam para a questão da necessidade de uma instituição católica ter parâmetros em conformidade com os seus ideais. Esse mesmo conflito figura também na esfera da coordenação. Na esfera dos alunos são observadas atitudes anti-éticas a exemplo da *cola*, cópias de trabalhos, assédio sexual, suborno e pedido de abono de frequência. Tais situações são geradoras de conflitos éticos nos professores.

#### 4.3 Um direcionamento para a conduta ética

Dos 30 (trinta) professores entrevistados, 26 (vinte e seis) consideraram necessária a implementação de ações e instrumentos para direcionar a conduta ética na prática docente da PUC-Minas Contagem e quatro consideraram desnecessárias quaisquer medidas, o que representa respectivamente 87% e 13%, aproximadamente.

TABELA 7  
Ações e Instrumentos para Direcionar a Conduta Ética

Professores que julgam necessária a implementação		Professores que não julgam necessária a implementação	
Número	%	Número	%
26	87	4	13

Fonte: Dados da Pesquisa

Dentre os que julgaram válida a preocupação para com o direcionamento da conduta ética, 14 propuseram ações reflexivas, nove propuseram ações de cunho eminentemente prático e três não souberam explicar as medidas relevantes para tal fim.

TABELA 8  
Tipos de Ações Propostas para Direcionar a Conduta Ética

Reflexivas		Práticas		Não soube responder	
Número de professores	%	Número de professores	%	Número de professores	%
14	53,84	09	34,62	3	11,54

Fonte: Dados da Pesquisa

Foram classificados em quatro tipos as medidas reflexivas propostas para a abordagem da ética na atividade docente.

No primeiro grupo foram enquadradas as proposições de seis professores no sentido de se promoverem debates, discussões, fóruns e trabalhos de conscientização para o direcionamento da conduta ética da instituição:

- *“É importante discutir mais estas coisas, um espaço para discutir inclusive com o aluno. Eles não têm muita noção de certas coisas não...”* (Entrevista 3)
- *“Deveria haver fórum para conversar estas coisas, um espaço para debate, para ampliar a visão.”* (Entrevista 6)

- “É importante que os professores tenham um espaço para discussão dentro de cada disciplina, como abordar cada questão, que procedimentos tomar, de modo a não colocar em risco outro professor.” (Entrevista 10)
- “É importante que sejam definidas bases norteadoras, esta discussão tem que ser colocada. Nos fóruns que a instituição tem feito recentemente para discussão da missão isto tem aparecido claramente. Como tratar estes conflitos todos, como ter uma cara, como ter uma forma, como ter um grupo de ações que sejam bem parecidas, onde estas coisas sejam transparentes e tratadas.” (Entrevista 15)
- “A discussão da conduta ética seria interessante.” O professor considera “válido o debate, devendo ser abordado não só o corpo docente, mas a comunidade acadêmica”. (Entrevista 28)
- “A conscientização para uma postura eminentemente ética tem que ser trabalhada cotidianamente.” Assim acha necessário “haver encontros, debates, estas questões do cotidiano, da própria vivência da escola... É necessário o trabalho com o acadêmico, em todas as esferas possíveis, no âmbito do universo inteiro, ou seja, aluno, professor, coordenador e seja lá quem estiver imbuído em transformar este espaço em um espaço de educação mais pleno e não só de informação”. (Entrevista 29)

No segundo grupo foram enquadradas as proposições de três professores relativas à implementação de ações pedagógicas e socioculturais para o direcionamento da conduta ética dos alunos e desenvolvimento de sua formação como seres humanos:

- “É importante o ensino da ética com enfoque não utilitarista, o enfoque de educar talvez fizesse referência, desse oportunidade aos alunos para estudar isto sem uma obrigatoriedade, seduzindo o aluno para esta questão. Não precisaria ser uma aula padrão, formal, mas que chamasse a atenção para estas questões.” O professor vê “a necessidade de criação de um espaço da ética, de valores humanos. Em sala de aula o que se discute é formal e o aluno é cobrado, não é assim uma coisa voluntária e os atos voluntários são mais atraentes”. (Entrevista 4)

- *“Alguma coisa oficial, não. Sim no sentido sociocultural, algo mais filosófico, que esteja na mente das pessoas, mas não necessariamente deva estar escrito, além das regras normais que já existem.”* (Entrevista 14)
- *“ A PUC como instituição cristã deve estar muito mais voltada para a formação de seres humanos do que para a formação de bons técnicos. A conduta ética da instituição deve ser pautada por isto. A reestruturação – feita nestes últimos tempos – está cortando cadeiras que, sob esta perspectiva de formar seres humanos são de fundamental importância.”* (Entrevista 26)

No terceiro grupo foram enquadradas as proposições de quatro professores referentes ao estímulo à reflexão quanto ao papel do professor e seu tratamento com relação ao aluno, a formação da consciência do professor sobre questões éticas e orientação pedagógica sobre o assunto:

- *“A instituição deveria passar por uma orientação ou estímulo à reflexão por parte dos professores, pelo fato de muitos alunos reclamarem quanto a injustiças sofridas...”. “É importante a questão da equidade no tratamento dos alunos. Os alunos são jovens e sentem muito quando são injustiçados”.* (Entrevista 7)
- *“É necessária a discussão da ética e isto já está sendo feito.”* O professor menciona o desenvolvimento de *workshop* em que *“os professores irão discutir o papel do professor, sendo abordada a conduta ética em relação ao aluno, em relação ao professor e em relação à instituição”.* (Entrevista 9)
- *“É necessário um acompanhamento pedagógico junto aos professores e uma orientação sobre como lidar com certas situações onde os professores, às vezes, não estão muito preparados e também uma orientação acerca da forma como a instituição gostaria de ver tratadas estas situações, de uma forma padronizada, e não cada um lidando com estas situações de modo pessoal.”* (Entrevista 13)
- *“É necessário um acompanhamento, uma orientação dos professores e também dos alunos.”* O professor informou que teve *“um choque sobretudo ao perceber que os alunos tinham mais voz e mais vez do que o*

*professor, ficando o professor sem ter a quem recorrer, muitas vezes”.*  
(Entrevista 17)

No quarto grupo foi enquadrada uma proposição relativa à definição do papel institucional, à colocação de pessoas certas nos lugares certos e a normatização:

- *“Em primeiríssimo lugar deveria haver a definição da identidade e da missão da instituição. Em segundo lugar pessoas certas nos lugares certos. A seguir, depois, a normatização. Não adianta nada fazer a normatização sem pessoas que a cumpram. Em primeiro lugar é preciso saber quem somos e o que queremos. Em segundo lugar pessoas certas nos lugares certos. Não são necessárias simplesmente normas. As normas existem e de nada adiantam se não existem as autoridades, se não existem as pessoas. A PUC é universidade confessional que preserva determinados valores e os valores são fundamentalmente de honestidade, de justiça.”* (Entrevista 5)

Quanto às medidas de cunho eminentemente prático, estas foram classificadas em dois tipos.

No primeiro tipo foram enquadradas as proposições de sete professores, que desejam seja desenvolvida uma abordagem prescritiva e normativa para a questão:

- *“Para as mesmas situações as formas de ação dos professores são diferentes. Apesar de terem sido feitas algumas reuniões em que as linhas de conduta foram definidas, foram percebidos casos em que para as mesmas situações os professores tomam decisões diferentes.”* (Entrevista 8)
- *“Deveriam ser criadas punições especialmente com relação à cola. Não precisam ser punições muito sérias, mas deveria haver punição pelo fato de que a cola está aumentando muito. A formalização de punições e o seguimento de normas são importantes. Alguns professores seguem normas, outros não.”* (Entrevista 12)
- *“As relações na academia tem que se pautar por regras, por compromissos bem precisados.”* (Entrevista 16)
- *“É bom que existam certos parâmetros, certos procedimentos, certas ações que venham até a melhorar as relações.”*(Entrevista 20)

- *“Orientações são importantes. Um código de ética da Universidade, talvez alguma coisa abordada a nível de treinamento.” (Entrevista 22)*
- *“Um manual, um manual de conduta, um código de conduta, alguma coisa neste sentido julgo que seria interessante ou talvez coisa melhor, mais avançada.”(Entrevista 24)*
- *“Se você deixa claro que as regras do jogo – por mais que sejam rígidas – têm que ser cumpridas, pode haver até uma certa flexibilidade, porque o próprio ser humano, a própria relação social da gente... Se não cumprir a regra do jogo vira uma situação onde você não tem referências de valor.” (Entrevista 25)*

No segundo grupo foram enquadradas as proposições de dois professores, no sentido de se desenvolverem ações de cunho administrativo para o tratamento da questão:

- *“É necessário procurar a coordenação, a pró-reitoria para abordar a questão do número de alunos. Este é um fato preocupante.” (Entrevista 11)*
- *“É importante que existam pessoas a quem se possa recorrer em caso de dificuldades, em caso de conflito. Isto ajudaria muito.” (Entrevista 19)*

Apresentados os dados da pesquisa empreendida, será efetuada, a seguir, a discussão dos resultados obtidos à luz da teoria sobre as questões abordadas.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

FERRELL *et al* (2001:29), ao classificarem as questões éticas, prevêm seu enquadramento como conflito de interesses, de honestidade e equidade, de comunicações ou de relacionamentos dentro da organização. Ao apresentarem tal modelo, consideram que ele, embora não seja exaustivo, forneça a classificação geral das questões éticas enfrentadas no âmbito das organizações.

Ao estudarmos os conflitos encontrados e procedermos a seu enquadramento na tipologia de FERRELL *et al*, pudemos classificar como conflito de interesses os relativos ao provimento de cargos e vagas (esfera da instituição), aos grupos de interesse (esfera da coordenação), ao provimento de cargos e vagas e à postura individualista e não dialética (esfera dos professores) e à corrupção e à ética dos resultados (esfera dos alunos).

Estes conflitos foram classificados como sendo conflitos de interesse em razão de se enquadrarem em questões nas quais têm de haver a opção entre a promoção ou de interesses próprios, ou de interesses da empresa ou, ainda, de interesses de algum outro grupo.

Constam do quadro apresentado a seguir os conflitos de interesse encontrados na PUC-Minas Contagem.

QUADRO 7  
Conflitos de Interesse

Conflito	Descrição	Esfera
Conflito de Interesses	. Provimento de cargos e vagas	Instituição
	. Grupos de interesse	Coordenação
	.Provimento de cargos e vagas . Postura individualista e não dialética.	Professores
	. Corrupção . Ética dos resultados	Alunos

Fonte: FERRELL *et al*, 2001

Classificamos como conflitos de honestidade e equidade os relativos à atribuição de frequência aos alunos, à lealdade institucional e à padronização de procedimentos (esfera da instituição); ao desrespeito à regulamentação interna e a questões administrativas (esfera da coordenação); à formação do aluno e ao desrespeito à regulamentação interna (esfera dos professores); ao relacionamento pessoal x relacionamento profissional, à avaliação do desempenho, à atribuição de frequência aos alunos e ao aluno-cliente (esfera dos alunos).

Estes conflitos foram classificados como sendo conflitos de honestidade e equidade em razão de apresentarem, como aspecto central, a preocupação com relação à integridade, veracidade, confiabilidade, justiça e imparcialidade no trato interpessoal. Constam do quadro a seguir apresentado:

**QUADRO 8**  
Conflitos de Honestidade e Equidade

<b>Conflito</b>	<b>Descrição</b>	<b>Esfera</b>
Honestidade e equidade	.Atribuição de frequência aos alunos	Instituição
	.Lealdade institucional	
	.Padronização de procedimentos	
	.Desrespeito à regulamentação interna	Coordenação
	. Questões administrativas	
	. Formação do aluno	Professores
	.Desrespeito à regulamentação interna	
	.Relacionamento pessoal X Relacionamento profissional	Alunos
	Avaliação do desempenho	
	Atribuição de frequência aos alunos	
	. Aluno-cliente	
	. Alunos querendo “ditar a regra do jogo”	

Fonte: Dados da Pesquisa

Foram classificados como conflito de comunicações o distanciamento entre teoria e prática (esfera da instituição e esfera da coordenação); a identidade institucional (esfera da instituição) e a divulgação de informações confidenciais (esfera da coordenação). No entanto, os dois primeiros casos teriam sido melhor enquadrados como *identidade institucional*. À vista da inexistência da classificação proposta foram considerados como sendo conflitos de comunicações, à vista da preocupação com relação às informações transmitidas e compartilhamento de significado.

**QUADRO 9**  
Conflitos de Comunicações

<b>Conflito</b>	<b>Descrição</b>	<b>Esfera</b>
Comunicações	Distanciamento entre teoria e prática	Instituição
		Coordenação
	Identidade institucional	Instituição
	Divulgação de Informações Confidenciais	Coordenação

Fonte- Dados da Pesquisa

Classificamos como conflito de relacionamentos o ambiente colegial e a quantidade de alunos em sala de aula (esfera da instituição); o confronto professor-aluno (esfera da coordenação); as cópias de trabalho e *cola*, as queixas de alunos referentes a outros professores, a solicitação de ajuda para a realização de testes e a insatisfação com a disciplina (esfera dos alunos). Estes conflitos foram classificados como sendo conflitos de relacionamento em razão de apresentarem, como aspecto central, a preocupação com relação à conduta com alunos, com outros professores, com autores de trabalhos e com profissionais em geral.

QUADRO 10  
Conflitos de Relacionamentos

Conflito	Descrição	Esfera
Conflito de relacionamentos	. Ambiente colegial	Instituição
	. Quantidade de alunos em sala de aula	
	. Confronto professor-aluno	Coordenação
	. Cópia de trabalhos e <i>cola</i>	Alunos
	. Queixas de alunos referentes a outros professores	
	. Solicitação de ajuda para a realização de testes	
	. Insatisfação com a disciplina	

Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação à adequação do modelo de FERRELL *et al* (2001) para a classificação dos conflitos éticos vivenciados pelos professores em sua prática docente, podemos considerar que o sistema apresentado seja razoavelmente inclusivo. A afirmação é feita pelo fato de suas categorias comportarem, de modo relativamente adequado, os conflitos apresentados referentes à ética na atividade docente. Podemos, no entanto, sugerir adequação com relação às categorias previstas, de modo a abarcar mais adequadamente as situações vivenciadas no âmbito das organizações. Não existe no modelo a apresentação da classificação relativa a conflitos de identidade institucional. Tais conflitos – tão freqüentemente presenciados em instituições – são relativos à dificuldade de percepção de referenciais que direcionam ações e comportamentos com base no ideário da organização. Este conflito tem relação direta com a consistência, indicador de clima ético proposto por ARRUDA & NAVRAN (2000). Ocorre quando todas as palavras e ações da organização levam as pessoas a concluir que o mesmo conjunto de valores éticos é válido a qualquer momento.

Foram relatados na presente pesquisa 58 (cinquenta e oito) conflitos. Com relação ao tipo de conflito em conformidade com a classificação de FERRELL *et al* (2001),

25 (vinte e cinco) são referentes à honestidade e equidade, 17 (dezesete) a relacionamentos, 10 (dez) a conflito de interesses e 6 (seis) a comunicações.

A maior frequência de conflitos no âmbito da honestidade e equidade, cerca de 44,83% dos casos relatados, pode ser atribuída à preocupação dos professores para com a justiça, imparcialidade e confiabilidade no exercício da atividade docente. Tal fato é justificável especialmente em função da natureza do trabalho do professor. Com expressivo número de interações interpessoais em sala de aula, sua figura enseja, além da preocupação com respeito à transmissão de conhecimentos, a atenção com relação ao tratamento equânime para com seus alunos, em todas as questões relacionadas à prática docente.

O expressivo número de conflitos referente a relacionamentos é devido especialmente às interações do professor com alunos e coordenação. Com relação aos alunos, são apontadas com maior frequência questões relativas a cópias de trabalho e *cola*. Com respeito à coordenação são apontadas com maior frequência questões envolvendo a sua intermediação nos embates entre professor e aluno.

A questão relativa à corrupção foi a mais freqüente dentre os conflitos de interesse; a relativa à atribuição de freqüência aos alunos, a mais freqüente dentre os conflitos de honestidade e equidade; o distanciamento entre teoria e prática, a mais freqüente dentre os conflitos de comunicações; e a cópia de trabalhos e *cola*, a mais freqüente dentre os conflitos de relacionamentos.

Quanto ao enquadramento destes nas esferas propostas, foram encontrados 29 (vinte e nove) na esfera dos alunos, 12 (doze) na esfera da instituição, 10 (dez) na esfera da coordenação e 7 (sete) na esfera dos professores. Tal resultado pode ser atribuído ao fato de existir um maior número de interações funcionais presentes na relação professor-aluno e um pequeno número de interações funcionais na relação entre os professores.

A questão relativa a cópias de trabalhos e *cola* mostrou-se relevante fonte de conflitos dos professores na interação com seus alunos, tendo sido o conflito mais freqüentemente relatado na esfera dos alunos. A questão relativa à atribuição de freqüência aos alunos figurou como o conflito mais relatado na esfera da instituição, tendo sido também relatado como conflito na esfera dos alunos. A questão relativa ao confronto professor-aluno foi o conflito mais freqüente apontado na esfera da coordenação, quando de sua intermediação no embate professor-aluno. A questão relativa à formação do aluno figurou como a mais relatada fonte de conflito na interação entre professores, existindo quando da intermediação de um professor junto a outro em assuntos direta ou indiretamente relacionados à transmissão de conhecimentos na formação acadêmica do aluno.

Com relação ao direcionamento da conduta ética, dos 26 (vinte e seis) professores que julgaram relevante a adoção de ações e instrumentos para tal fim, 14 (quatorze) propõem ações reflexivas acerca da questão e somente 9 (nove) propõem a abordagem prática, sendo que 3 (três) não souberam responder. Assim sendo, pudemos constatar o fato de que, na amostra pesquisada, a grande maioria dos professores que sugerem o direcionamento da conduta ética julga relevante que venham a ser oferecidos fóruns, discussões e debates para a formação da consciência ética na comunidade acadêmica.

Com relação à abordagem prática da questão, apenas 5 (cinco) consideram válida a adoção da abordagem de cunho normativo e prescritivo para regular a conduta ética. Tal abordagem tem, de fato, maior aplicabilidade em trabalhos rotineiros, previsíveis e que não comportem falta de padronização para a sua execução, bem como, nas organizações em geral, em procedimentos interdepartamentais que demandem uma forma de execução justa, pré-definida e adequada às áreas envolvidas.

No entanto, a despeito do fato de a atividade docente não poder prescindir de autonomia, flexibilidade, criatividade e inovação por parte do professor em seu processo de transmissão de conhecimentos, é relevante considerar colocações feitas na Entrevista 05: *“quando as liberdades se encontram - e naturalmente o exercício da liberdade e o nível de consciência são diferentes – o que resolveria isto seria a norma”*.

Na pesquisa empreendida é possível constatar o fato de que 29 (vinte e nove) conflitos, ou seja, 50% dos conflitos éticos apontados, estão centrados no relacionamento professor-aluno, sendo que, neste âmbito, a grande maioria é relativa à rotina diária do professor em sala de aula, a exemplo de situações referentes a frequência, provas e trabalhos acadêmicos. Sabe-se que algumas destas questões são rigidamente reguladas pela PUC Minas-Contagem e periodicamente divulgadas a todos os professores e, ainda assim, no âmbito destas mesmas questões, existe considerável número de conflitos éticos, a exemplo daqueles relacionados à frequência. A análise destes dados sugere que a adoção de medidas de cunho normativo e prescritivo para regular a conduta ética no âmbito da relação professor-aluno, sem que estas medidas estejam claramente atreladas a valores e sem que o corpo docente esteja previamente preparado e devidamente envolvido, deverá levar à ineficácia e redundância.

Quando da indagação acerca de ações e instrumentos considerados válidos para tal fim, 8 (oito) entrevistados disseram espontaneamente considerar desnecessária maior prescrição de conduta e apenas 2 (dois) professores julgaram necessária a implementação de código de ética, tendo um deles feito a ressalva no sentido de que este não deveria ser muito

rígido, por julgar a ética “*inerente e espontânea*”. Apesar de não haver sido mencionado pela pesquisadora, o código de ética não demonstrou ter boa aceitação dentre os professores pesquisados como instrumento norteador da conduta ética na prática docente.

À vista das colocações feitas é possível deduzir o fato de que os professores da PUC Minas-Contagem não são receptivos ao direcionamento da conduta através de um código de ética. Ademais, a implementação deste instrumento sem treinamento e sem espaço para discussão de problemas éticos no âmbito da organização não é recomendada pela literatura (MOREIRA, 2002).

Os dados levantados apontam a existência de sensibilidade ética pela grande maioria dos professores entrevistados. Entendemos como sensibilidade ética a capacidade de o indivíduo reconhecer problemas de natureza ética em sua prática de trabalho. Deste modo, ao constatar que 25 (vinte e cinco) professores relataram conflitos em pelo menos uma das esferas pesquisadas, concluímos que 80% têm sensibilidade ética.

O fato de o maior percentual de conflitos estar presente na esfera do alunado pode ser atribuído ao maior número de interações verificadas neste âmbito e à natureza particular da função do professor. Sua figura enseja atuação pautada por parâmetros calcados em justiça, imparcialidade e equidade. Além da função de transmissão de conhecimentos, tem o professor que direcionar esforços para a imparcialidade e equidade no trato com seus alunos.

À vista da existência de sensibilidade ética entre os professores do curso de Administração da PUC Minas-Contagem e das considerações feitas acerca da abordagem prescritiva e normativa em geral e no âmbito da unidade, a pesquisadora julga ser relevante ponto de partida para a abordagem da ética no âmbito da comunidade acadêmica a estruturação de ações de natureza reflexiva sobre a questão.

À vista das colocações feitas é possível verificar a presença do dilema básico entre ordem x liberdade. No campo organizacional, BLAU (1970:26) aponta três dilemas da organização formal: coordenação e comunicação; disciplina burocrática e especialização profissional e planejamento administrativo e iniciativa. Tais dilemas são, na realidade, reflexo do dilema básico ordem x liberdade. Apesar de constatações relativas a freqüentes conflitos advindos da falta de padronização de procedimentos para a condução de ações relativas à prática docente, ainda assim, a normatização existente na PUC - Minas Contagem é por muitos professores desconsiderada para atendimento a situações consideradas como “particulares” sob a ótica do professor. A normatização existente para a regulação de atividades acadêmicas é “flexibilizada” por grande número de professores, havendo, no

entanto, constantes reclamações quanto à falta de padronização de procedimentos entre professores para a condução da prática docente na instituição.

Com relação à classificação do desenvolvimento cognitivo moral de KOHLBERG (1975), não se observou, pelo conteúdo das entrevistas realizadas, nenhum dado que sugerisse o enquadramento de professores no nível pré-convencional (estágios 1 e 2). Como hipótese a ser confirmada, é possível, à vista das entrevistas realizadas, inferir o fato de que os professores da PUC - Minas Contagem estão enquadrados no nível convencional (estágios 3 e 4), em razão de sua motivação originada na observância de regras, atenção para com o bem-estar dos demais, respeito à autoridade e preocupação com a manutenção da ordem social.

No entanto, a pretensão de abordagem da ética sob o prisma psicológico - tanto no modelo do desenvolvimento cognitivo moral de KOHLBERG (1975), como no modelo da moralidade de BRASIL (2002) - demanda necessidade de maior aprofundamento psicológico na pessoa do entrevistado e a adequação dos instrumentos de pesquisa empregados. Para a utilização do modelo do desenvolvimento cognitivo moral de KOHLBERG (1975) é recomendada a apresentação de dilemas para análise por parte dos entrevistados. Para a utilização do modelo da moralidade de BRASIL (2002) são exigidas entrevistas psicológicas. Os dois modelos consistem em novo e interessante campo de pesquisa para a questão.

Corroborando a importância dos indicadores de clima ético a partir do modelo de ARRUDA e NAVRAN (2000) e levando em conta o fato de ser o presente trabalho direcionado à prática docente em uma instituição de ensino, julgamos de maior relevância e aplicabilidade os indicadores relativos aos sistemas formais, às expectativas, à consistência, às comunicações e à influência dos pares.

Com relação aos sistemas formais, a importância da definição de um direcionamento ético claro transpareceu ser relevante em 8 (oito) entrevistas realizadas, bem como as expectativas, tornando explícito e congruente o direcionamento organizacional relativo à ética.

Quanto à consistência, é fundamental a coerência de palavras e ações da organização, de forma que o mesmo conjunto de valores éticos seja válido a qualquer momento. Neste item, o principal para o modelo de ARRUDA e NAVRAN (2000), o clima ético pode estar comprometido devido à percepção do professor de que a prática é diferente do ideário presente na identidade católica da instituição. Esta hipótese, entretanto, merece maior investigação e configura interessante campo de pesquisa a ser desenvolvido na Universidade.

A PUC - Minas Contagem não dispõe de instrumentos para o direcionamento da conduta ética. O regimento interno da instituição foi considerado válido e suficiente para tal fim por unicamente um professor. Segundo ARRUDA e NAVRAN (2000), nesta situação os funcionários passam a ficar dependentes de seus valores pessoais e do comportamento observável de outros. O autor, ao explicitar a comunicação como indicador de clima ético, aponta como relevante o conhecimento da conduta ética em amplo espectro de situações.

A falta de adequada comunicação de padrões éticos e expectativas leva a um aumento na confiança dos colegas. É o que ARRUDA e NAVRAN (2000) classificaram como influência dos pares. Este fato pode ser constatado na fala espontânea de professores que relataram “*que o pé de ouvido, o informal direciona a relação da instituição com o professor*” (entrevista 1); que “*é importante abrir espaço para a discussão com outros professores*” (entrevista 3); que “*os professores, às vezes, fazem com que estes problemas virem um desabafo, uma catarse, porque precisam conversar*” (entrevista 6); que “*os professores vão lidando com as situações na base da tentativa e erro ou uns vão pegando opinião com os outros*” (entrevista 13); e, finalmente, que “*o assunto foi discutido na intimidade com alguns pares, em um petit comitê*” (entrevista 16).

Com relação ao modelo de FUSTIER (1982), este classifica os conflitos segundo três critérios: o dos contrários, o da natureza e o das causas. Segundo os contrários os conflitos podem ser enquadrados como individuais ou coletivos; de igual para igual ou montante/jusante; de raiz nas instituições ou de raiz nas pessoas; ideologicamente neutros ou ideologicamente comprometidos; espontâneos ou fruto de manobra proposital; de solução construtiva ou de solução destruidora; voltados para o ter ou voltados para o ser. Segundo a natureza, os conflitos podem ser referentes aos fatos, referentes às causas, referentes aos objetivos, referentes aos métodos ou referentes aos valores. Segundo as causas, os conflitos podem ser de interesse direto, de condições sociais e da organização, de tensões psicológicas e de divergências intelectuais.

Este modelo apresentou pouca aplicabilidade no presente trabalho por abarcar fatores muito dispersos de classificação, nem sempre relevantes para os fins da análise proposta.

A abordagem do dilema não foi contemplada com maior profundidade por não ter sido trabalhada a investigação da ética sob o prisma psicológico segundo o modelo de KOHLBERG (1975).

A questão relativa ao *aluno-cliente* foi abordada por três dos professores entrevistados, embora sua idéia central tenha permeado outros relatos apresentados à análise.

O termo foi empregado em alusão ao tratamento privilegiado e condescendente para com o aluno, em função do fato de ele estar pagando por seus estudos.

Devemos considerar que a busca pela expansão de mercados levou as organizações contemporâneas a centrarem sua preocupação em figura antes pouco aventada no cenário organizacional: o cliente. Aliada a este fato, a intensa competição por que vem passando o setor de ensino tem levado muitas de suas instituições a novas posturas, posicionamentos e papéis. Cada vez mais instituições de ensino valem-se do recurso de vincular alunos bem-sucedidos ao nome da universidade ou faculdade, fazendo uso até de seu corpo docente como recurso de marketing institucional.

Algumas instituições de ensino propõem a implementação de programas de treinamento direcionados aos docentes que enfatizem a importância dos clientes, fazendo alusão aos alunos.

O tratamento do aluno como cliente, no entanto, permeia significativamente a cultura organizacional. A ênfase geralmente tende a ser centrada no aspecto comercial do relacionamento e o enfoque básico do processo de educação tende a deslocar-se do aprendizado para o diploma. Endossando colocações feitas na entrevista 29, *“os alunos se vêem como clientes e não como aprendizes, percebendo o professor como o negociador de seu título”*. Assim, a preocupação com respeito à adequada formação, com o processo de aprendizado tende a transferir sua relevância para o ato de obtenção da titulação almejada.

A educação vislumbrada em perspectiva de mercado leva à compreensão do ensino como produto a ser *vendido* e demanda a utilização de práticas mercadológicas em detrimento da relação educacional. Esta, no entanto, parece mais se assemelhar a um processo artesanal, devendo ser bem alicerçada e gradativamente construída.

Ademais, o aluno-cliente requer flexibilização de procedimentos para o pleno atendimento às suas necessidades. Nesta situação, a maleabilidade para o atendimento a necessidades particulares passa a ser inerente ao processo educacional, assim como a preocupação com respeito ao cultivo de bom relacionamento pessoal do professor com seus alunos. Tal situação retrata um dos dilemas da organização formal apresentado por BLAU (1970:276). Está inserida no dilema básico ordem x liberdade. A ordem é aqui representada pela padronização dos processos acadêmicos de forma a proporcionar aos alunos, de modo geral e imparcial, um tratamento pré-determinado, adequado às partes, justo e equânime. A liberdade, por sua vez, significa a flexibilidade para adequação dos procedimentos às situações vivenciadas, viabilizando a adequação dos processos a casos percebidos como emergenciais, especiais ou particulares sob a ótica do professor.

Assim sendo, podemos verificar a presença do dilema, ou seja, apesar de a liberdade favorecer a solução de problemas, ela, por outro lado, inviabiliza a ordem, representada pela imparcialidade e equidade no trato com os alunos.

No entanto, é importante ressaltar o fato de não ser a educação um produto ou serviço para ser *vendido* ao aluno. Sua natureza é consideravelmente diversa da natureza da relação mercadológica. É um processo contínuo, subjetivo e gradativo de trocas e evolução que não pode ser reduzido por comparação a uma simples relação mercantil. “A *educação*”, conforme acentua LOPES (2001), “*é de natureza diversa da relação mercantil: nesta prevalece o caráter de exterioridade – um vende ou fornece, outro compra ou consome. Já no processo educativo, tudo é imanente, agente e objeto, processo e produto*”.

Na PUC – Minas Contagem, os conflitos do professor na atividade docente relativos a esta questão parecem advir da dúvida de não se saber até onde deve ele, professor, mandar e até onde deve ele atender ao aluno em demandas particulares que requeiram a flexibilização de procedimentos previamente estipulados. Apesar de reiteradas informações da direção da unidade junto aos professores, no sentido de ressaltar a obrigatoriedade da observância à normatização acadêmica, tais orientações não se apresentam como fundamentalmente atreladas a valores. Foi evidente no decurso dos relatos apresentados à análise o cenário de incerteza vivenciado pelo professor em sua atividade. Desapareceu a nitidez entre os limites entre o certo e o errado, entre direitos e deveres, tão relevantes para tornar a convivência harmoniosa na comunidade acadêmica.

A definição inequívoca da identidade institucional e de sua missão - referenciais de extrema relevância para o norteamento de ações do corpo docente e discente - não são discutidas, explicitadas e levadas ao conhecimento da comunidade acadêmica. Podemos atribuir a este fato considerável percentual dos conflitos éticos na atividade docente.

Desenvolvida a discussão dos resultados da pesquisa, serão apresentadas, a seguir, as conclusões extraídas do trabalho

## 6 CONCLUSÃO

O trabalho abordou os conflitos éticos na atividade docente. A pesquisa foi empreendida na PUC Minas-Contagem, tendo sido realizada por meio de entrevistas feitas com trinta professores do curso de Administração da unidade. Seu conteúdo versou sobre os principais conflitos éticos vivenciados pelos professores do curso de Administração na sua prática docente em sua interação com a instituição, com a coordenação de curso, com outros professores e com os alunos e sobre a necessidade de implementação de ações e instrumentos para o direcionamento da conduta ética na atividade docente.

O conflito ético foi aqui considerado como sendo a colisão de interesses, idéias, sentimentos ou atitudes que envolvem escolhas de ações consideradas corretas ou incorretas, produtoras de benefício ou prejuízo, em conformidade com valores ou contrárias a eles. Foi trabalhado o enquadramento de cada uma das situações apresentadas na esfera da instituição, da coordenação, dos professores e dos alunos, em conformidade com o modelo de FERRELL *et al* (2001), sendo efetuada sua classificação como conflito de interesses, de honestidade e equidade, de comunicações e de relacionamentos dentro da organização.

O trabalho teve como primeiro objetivo o levantamento dos principais conflitos éticos vivenciados pelos professores da PUC Minas-Contagem na prática docente, a análise dos casos expostos e o enquadramento das situações apresentadas conforme a classificação proposta por FERRELL *et al* (2001). Tal objetivo foi alcançado, tendo sido realizado o levantamento, a análise e o enquadramento proposto. Com relação à adequação do modelo de FERRELL *et al* (2001) para a classificação dos conflitos, podemos considerar que o modelo apresentado seja razoavelmente inclusivo, pelo fato de suas categorias comportarem, de modo relativamente adequado, os conflitos apresentados referentes à ética na atividade docente. Podemos, no entanto, sugerir adequação com relação às categorias previstas, através da inclusão de classificação relativa a conflitos de identidade institucional. Tais conflitos – tão freqüentemente presenciados em instituições – são relativos à dificuldade de percepção de referenciais que direcionam ações e comportamentos com base no ideário da organização. Este conflito tem relação direta com a consistência, indicador de clima ético proposto por NAVRAN (2000), verificado quando todas as palavras e ações da organização levam as pessoas a concluir que o mesmo conjunto de valores éticos é válido a qualquer momento.

O segundo objetivo foi referente à verificação de interações presentes nas situações de conflitos éticos interpessoais, tendo sido o objetivo atingido por meio do

levantamento e do enquadramento do conflito no âmbito da relação com a instituição, com a coordenação de curso, com outros professores ou com os alunos.

O terceiro objetivo foi alusivo à verificação da existência de sensibilidade ética dos professores nas questões relacionadas à prática docente. Constatou-se existir entre os professores esse tipo de sensibilidade, uma vez que a grande maioria dos professores, 80%, mostrou-se capaz de detectar questões de natureza ética em sua prática de trabalho.

O quarto objetivo foi relativo à análise, sob o enfoque psicológico, do nível de percepção da própria moralidade dos professores da PUC Minas-Contagem quando da abordagem dos conflitos apresentados, fazendo-se a sua classificação no estágio pré-convencional, convencional ou pós-convencional de KOLBERG (1975); bem como nos níveis infantil, adolescente ou adulto, observados os parâmetros apresentados por BRASIL (2002) para a caracterização da moralidade do indivíduo. Tal objetivo não foi trabalhado, em razão do fato de a pesquisadora ter considerado necessário maior conhecimento psicológico da pessoa do entrevistado, de modo a permitir abordagem sob este enfoque; assim como a adequação dos instrumentos utilizados na pesquisa, devendo, a princípio, ser utilizada no modelo de KOHLBERG (1975) a técnica de análise de dilemas pelo entrevistado e no modelo de BRASIL (2002) a entrevista psicológica.

O quinto objetivo foi referente à avaliação - a partir da percepção dos professores - da necessidade de desenvolvimento de instrumentos norteadores da conduta ética para a regulação das relações vivenciadas na prática docente. Tal avaliação foi desenvolvida, tendo sido colhidos dados relativos à questão nas entrevistas realizadas e efetuada sua posterior avaliação. Dos professores entrevistados 15 (quinze), ou seja 50% propõe medidas reflexivas para o tratamento da questão, 9 (nove), ou seja, aproximadamente 30%, propõe medidas práticas, 4 (quatro), ou seja aproximadamente 13 % consideram desnecessárias quaisquer medidas e 2 (dois), ou seja, aproximadamente 7 % não souberam responder.

O sexto e último objetivo foi relativo ao levantamento de temas de interesse para investigação e hipóteses para novas pesquisas em questões alusivas à ética na atividade docente, procurando correlacionar as variáveis pessoais e funcionais dos professores, sensibilidade ética, níveis de moralidade e conflitos éticos. Este trabalho sugere como temas de interesse a serem pesquisados os relativos à análise sob o enfoque psicológico da moralidade dos professores, segundo os modelos de KOHLBERG (1975) e BRASIL (2002), o referente à questão *aluno-cliente* nas instituições de ensino. Desta forma este trabalho deixa aberto à pesquisa campo alusivo ao nível de moralidade do corpo docente, bem como o

relativo à forma de tratamento do aluno em escolas particulares, trazendo à tona a questão *aluno-cliente*.

Configura também relevante agenda de pesquisa complementar, um estudo comparativo de casos de conflitos éticos vivenciados em outras instituições de ensino superior de administração, ampliando, desta forma, os horizontes de pesquisa para além das fronteiras da PUC Minas-Contagem.

Outro estudo interessante a aqui proposto é o relativo à percepção, sob a ótica do corpo docente, da questão relativa à consistência. A consistência é prognosticador de clima ético proposto por ARRUDA e NAVRAN (2000), relativo à coerência de palavras e ações da organização, de forma que o mesmo conjunto de valores éticos seja válido a qualquer momento. O clima ético na Universidade pode estar comprometido devido à percepção do professor de que a prática é diferente do ideário presente na identidade católica da instituição. Esta hipótese, entretanto, merece maior investigação e configura interessante campo de pesquisa a ser desenvolvido.

Podemos concluir, à vista dos resultados da pesquisa empreendida, que o maior percentual de conflitos relatados na prática docente está inserido na esfera do relacionamento do professor com seus alunos. Tal fato pode ser explicado em razão de existir expressivo número de interações nesta esfera. Quanto ao tipo de conflito, em conformidade com a classificação proposta por FERRELL et al (2001), predominou, neste âmbito, o conflito relativo à honestidade e equidade. Tal fato pode ser explicado em razão da natureza particular do trabalho do professor. Sua figura e o expressivo número de interações em sala de aula direcionam sua preocupação não apenas para com a transmissão do conhecimento, mas também para com a justiça, a imparcialidade e a confiabilidade no exercício da prática docente.

O menor percentual de conflitos relatados está inserido na esfera do relacionamento do professor com outros professores. Tal fato pode ser explicado em razão do reduzido número de interações funcionais do professor com seus colegas, retratando a pequena interação existente no corpo docente da instituição. Segundo SENGE (2002:55), o modelo de administração da era industrial divide o sistema em pedaços, cria especialistas, deixa que cada um faça a sua parte e supõe que alguém se encarrega de que o todo funcione. Para o autor, em poucas profissões existe mais individualismo do que no ensino, no qual cada mestre trabalha isolado.

No âmbito geral, conforme a classificação proposta, predominaram os conflitos relativos a honestidade e equidade, seguidos dos conflitos relativos a relacionamento, dos conflitos de interesse e dos conflitos de comunicações, respectivamente.

O conflito mais frequentemente apontado na esfera dos alunos foi o relativo a cópias de trabalho e *cola*; na esfera da instituição, o relativo à atribuição de frequência aos alunos; na esfera da coordenação, o confronto professor-aluno (sendo feita referência à intermediação do coordenador neste embate); e na esfera dos professores, a questão relativa à formação do aluno.

Com relação à classificação proposta por FERRELL *et al* (2001), a questão relativa à corrupção foi a mais frequente dentre os conflitos de interesse; a relativa à atribuição de frequência aos alunos, a mais frequente dentre os conflitos de honestidade e equidade; o distanciamento entre teoria e prática, a mais frequente dentre os conflitos de comunicações; e a cópia de trabalhos e *cola*, a mais frequente dentre os conflitos de relacionamento.

Foram relatados na presente pesquisa 58 (cinquenta e oito conflitos). Com relação ao tipo de conflito em conformidade com a classificação de FERRELL *et al* (2001), 25 (vinte e cinco) são referentes à honestidade e equidade, 17 (dezesete) a relacionamentos, 10 (dez) a conflito de interesses e 6 (seis) a comunicações.

Para a abordagem da ética, a grande maioria dos professores julgou adequada a implementação de medidas reflexivas, através da instituição de fóruns, debates e discussões sobre a questão. A abordagem prescritiva e normativa não apresentou boa aceitação para o tratamento da ética. Embora seja importante a prescrição para a regulação de questões de interesse da instituição, devemos considerar o fato de existir normatização sobre várias questões e, ainda assim, existirem conflitos éticos sobre estas mesmas questões. Assim sendo, pudemos concluir ser ineficaz e redundante o tratamento da ética por meio de ações de cunho exclusivamente prescritivo, sem que tal tratamento esteja atrelado à discussão de valores e a prévio envolvimento do corpo docente e da comunidade acadêmica. A definição inequívoca da identidade institucional e de sua missão - referenciais de extrema relevância para o norteamento de ações do corpo docente e discente - precisam ser discutidas, explicitadas e levadas ao conhecimento da comunidade acadêmica.

Com relação às limitações da pesquisa é importante salientar o fato de ser o presente trabalho um estudo de caso. Nesta situação pode ocorrer o fato de a unidade escolhida para estudo ser bastante anormal, dentre as muitas de sua espécie. Deste modo, existe a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso, o que

constitui séria limitação deste tipo de delineamento. No entanto, à vista do conhecimento do universo pesquisado por parte da pesquisadora, as conclusões do presente trabalho parecem pertinentes a toda a instituição. Outra limitação da pesquisa é relativa à parca literatura sobre o tema conflito ético. O assunto é pouco estudado no âmbito da literatura especializada, justificando assim pesquisa exploratória sobre o tema.

Feitas estas análises e computados estes resultados, resta relatar, ao final deste trabalho, uma questão que os dados coletados tornaram evidentemente desconcertante: o da incerteza do professor num mundo em que desapareceram os espaços marcados da autoridade e desapareceu a nitidez dos limites entre o certo e o errado, o permitido e o proibido, a solidariedade e a mera condescendência. Do aluno, esse elemento definidor da alma de uma instituição de ensino, desapareceram muitas das diferenças entre direitos e deveres, desaparecendo traços de comportamento que habitualmente tornam a convivência acadêmica harmoniosa.

Incerteza é, sabemos, um outro nome para conflito. E é por isso que escolhemos finalizar este trabalho reverenciando a figura do professor, esse profissional dividido, que está construindo, à custa de grande sofrimento pessoal, o cotidiano de nossa Universidade.

## 7 REFERÊNCIAS

AGUILAR, Francis J. **A ética nas empresas: maximizando resultados através de uma conduta ética nos negócios.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

ARGYRIS, Chris. **A integração indivíduo organização.** São Paulo: Atlas, 1975.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e organização.** Rio de Janeiro: Editora Renes, 1968.

ARRUDA, Maria C.C.A. ; NAVRAN, Frank. Indicadores de clima ético nas empresas. **Revista de administração de empresas.** v.40, n.3, p.26-35, jul./set., 2000.

ASHLEY, Patrícia. **Ética e responsabilidade social na empresa.** São Paulo: Saraiva, 1997.

BACHARACH, S.B. & LAWLER, E.J. **Power and politics in organizations.** San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Ed.70, 1977.

BARGER, Robert N. **A summary of lawrence Kohlberg stages of moral development.** Notre Dame, 2000. Disponível em: <<http://www.nd.edu/~rbarger/kohlberg.html>.> Acesso em 17 mai. 2002.

BASTOS, Antônio V.B.; SEIDEL, Thereza T. O conflito nas organizações: a trajetória de sua abordagem pelas teorias organizacionais. **Revista de administração.** São Paulo, v.27, n.3, p.48-60, jul./ set., 1992.

BOTELHO, R.L.G. et al. Técnica de Análise de Conteúdo. In: BOMFIM, E.M.; MACHADO, M.N.M. **Em torno da psicologia social.** Belo Horizonte: Publicação Autônoma, 1987. p. 107-113.

BLAU, Peter M.; SCOTT, W. Richard. **Organizações formais.** São Paulo: Atlas, 1970.

BRASIL, M.A.S. **Da teoria psicoterapêutica esotérica**. 6ª ed. Belo Horizonte, 1996.

BRASIL, M.A.S. **Da psicoterapia analítico-fenomenológico-existencial**. Belo Horizonte: CEPAFE, 2002.

BROWN, Marvin T. **Ética nos negócios**. São Paulo: Makron Books, 1993.

COPI, Irving M. **Introdução à lógica**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CROZIER, Michel. **A sociedade bloqueada**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

DAHRENDORF, Ralf. Toward a theory of social conflict. **Journal of conflict resolution**. 2/2, p.170-183, 1959.

DE GEORGE, R. T. The status of business ethics, past and future. **Journal of business ethics**, p.201-211, 1987.

FERREIRA, M.C.; MOURA, M.L.S.; PAINE P.A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

FERRELL, Linda; FRAEDRICH, John; FERRELL, O.C. **Ética empresarial**. 4.ed. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Editores, 2.001.

FILLEY, A. C. **Interpersonal conflict resolutions**. USA: Scott, Foresman, 1975.

FINK, C. F. Some conceptual difficulties in the theory of social conflict. **Journal of conflict resolution**, p.412-460, 1968.

FREEMAN, R. E. The politics of stakeholder theory: some future directions. **Business Ethics Quaterly**, 409-422, 1994.

FUSTIER, Michel. **O conflito na empresa**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1982.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GONÇALVES FILHO, Tarciso. Ética e relações humanas. **Revista vertente**. Contagem v.1, n.1, 1998.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

HIRSCHBERGER, Johannes. **História da Filosofia Contemporânea**. São Paulo: Herdei, 1963.

KATZ, D. & KAHN,R. **Psicologia social da organizações**. São Paulo: Atlas, 1973.

LALANDE, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. Sixième édition. Presses Universitaires de France, 1951.

LAWRENCE,P. & LORSCH, J. **Organizations and environment**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1967.

LEISINGER, Klaus M., SCHMITT, Karin. **Ética empresarial**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles. **O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

LOGSDON, J.M., YUTHAS, K. **Corporate social performance, stakeholder orientation, and organizational moral development**. Journal of Business Ethics, Dordrecht, sep. 1997.

LOPES, R. A. Editorial. **Informativo quinzenal de circulação interna da PUC Contagem**. Contagem, mar., 2001.

LOZANO, P. **Ética y empresa**. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

MARCH, J. & SIMON, H. **Teoria das organizações**. 5.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofía**. 5.ed. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.

MOREIRA, J.M. **A ética empresarial no Brasil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F.C. P. **Teoria geral de administração**. São Paulo: Pioneira, 1989.

NASH, Laura. **Ética nas empresas**. São Paulo: Makron Books, 2001.

OCAMPO, María L.S.; ARZENO, María E.G.; PICCOLO, E.G. **O Processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. 8.ed. São Paulo, 1995.

PENA, Roberto P.M., **Ética e comprometimento organizacional nas universidades de Belo Horizonte: face a face com as face's**. 1995.f.205.Dissertação(Mestrado em Administração) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PENA, Roberto P. M. **Ética e felicidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Fead, 2001.

PENA, R.P.M. De la necesidad y de la posibilidad de la integración entre ética y organización. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE ÉTICA, NEGÓCIOS Y ECONOMIA, 5, 2002, Cidade do México. **Anais ...** Cidade do México: Associação latinoamericana de Ética, Negócios e Economia, 2002. p.1.

PERINE, Marcelo. Precisamos de uma nova moral? **Revista impulso**. Piracicaba, v.7, n.14, 1994.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. 8.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1999.

ROCHA, Zeferino. O problema da violência e a crise ética de nossos dias. **Síntese revista de filosofia**. São Paulo: Edições Loyola, v.28, n.92, p.301-326, set-dez.2001.

SENGE, Peter. **Escolas que aprendem**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

SOARES, Orris Eugênio. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro: Ministério de Cultura – Instituto Nacional do Livro, 1968.

SROUR, Henry Robert. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SROUR, Henry Robert. **Ética Empresarial: posturas responsáveis nos negócios, na política e nas relações pessoais**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

STONER, J.A.F. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

TREVINO, L. K. & WEAVER, G. R. Business ETHICS/BUSINESS Ethics, one field or two? **Business Ethics Quarterly**. p.113-128, 1994.

TRIVINÕS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, H. C. LIMA. **Escritos de filosofia II: ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

VAZ, H. C. LIMA. Síntese Nova Fase. **Ética e razão moderna**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores, v.22, n.68, jan./mar. p.53-84, 1995.

WEIL, PIERRE **A nova ética**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

WRIGHT, Q. The nature of conflict. **Western Political Quarterly**. p.193-209, 1951.





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)