

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CAMPUS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia



MARÍLIA
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CAMPUS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: 01 – Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
Co-Orientadora: Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.



MARÍLIA
2022



S586c

Silva, Matheus Estevão Ferreira da

Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na
formação inicial pública paulista em Pedagogia / Matheus Estevão
Ferreira da Silva. -- Marília, 2022

604 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

Coorientadora: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

1. Educação. 2. Desenvolvimento moral. 3. Sexualidade. 4.
Religião. 5. Pedagogia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
(Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP)

1^a Examinadora: _____

Dr.^a Ana Cláudia Saladini
(Universidade Estadual de Londrina/UEL)

2º Examinador: _____

Dr. Leonardo Lemos de Souza
(Faculdade de Ciências e Letras de Assis/FCL/UNESP)

SUPLENTE

3º Examinador: _____

Dr.^a Raul Aragão Martins
(Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/IBILCE/UNESP)

4º Examinadora: _____

Dr.^a Telma Pileggi Vinha
(Faculdade de Educação/FE/UNICAMP)

Marília, 30 de março de 2022

OBSERVAÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado que desenvolvi no decorrer de 24 meses, pesquisa que teve como seu título original *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, e que foi financiada pelo CNPq e pela FAPESP. Seu objetivo foi investigar a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia de quatro cursos distintos, sendo dois de cursos de Pedagogia e dois de Psicologia, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares.

A banca avaliadora deste trabalho, constituída pelas e pelos docentes Ana Cláudia Saladini, Telma Vinha, Leonardo Lemos, Luciana de Araújo e Raul Aragão Martins, junto às orientadoras Patrícia Bataglia e Tânia Brabo, recomendou, sob ocasião dos exames de qualificação e de defesa, que apenas parte dessa pesquisa fosse retratada nesta dissertação, aplicando dois recortes amostrais: o primeiro, que abordássemos apenas os dois cursos de Pedagogia, retirando os dois cursos de Psicologia participantes, e o segundo, que abordássemos apenas a formação dos(as) discentes em Pedagogia, retirando os dados referente aos(as) docentes dos cursos. A principal justificativa para isso foi a de tornar o trabalho acessível, devido à amplitude temática, de dados coletados e análises realizadas e, assim, tornar seu impacto ainda maior nos campos de interesse da pesquisa. Também dada a sua exigência de ser cumprida para se obter a aprovação nos exames, a recomendação foi acatada por mim, mestrando, e minhas orientadoras.

Assim, não serão encontrados nesta dissertação os dados, análises e resultados obtidos em relação à formação do(a) psicólogo(a), nem aos(as) docentes dos cursos de Pedagogia e Psicologia participantes.

Os Relatórios de acompanhamento dessa pesquisa enviados às agências de fomento, CNPq e FAPESP, contêm todo o trabalho realizado, com as graduações em Pedagogia e Psicologia. Enquanto a publicização em relação aos resultados encontrados nos cursos de Pedagogia são apresentados no presente trabalho, os resultados encontrados com os(as) discentes dos cursos de Psicologia e com os(as) docentes de ambas as graduações serão reservados exclusivamente para artigos, capítulos de livro e outros formatos, uma vez que os referidos Relatórios não são públicos e ficam restritos às agências. Caso o(a) leitor(a) tenha interesse em dados que não encontrará neste trabalho devido ao referido recorte, poderá entrar em contato comigo por e-mail (matheus.estevao2@hotmail.com) para fornecimento de alguma parte desses dados que ainda não esteja publicizada nos outros formatos de divulgação científica nos quais se pretende divulgá-los.

Durante a escrita desta dissertação de Mestrado, recebi a notícia do falecimento de Georg Lind (1947-2021), ocorrido no dia 30 de novembro de 2021. Seu trabalho sobre a competência moral fundamentou nossa pesquisa enquanto seu referencial teórico de base. Meu último contato com ele tinha sido duas semanas antes de seu falecimento, quando compartilhou comigo a gravação de uma Conferência que realizou na *University of New South Wales*, na Austrália, por videoconferência. A notícia pegou a todos(as) de surpresa. Lastimo esta grande perda para a família, amigos(as), alunos(as) e para o campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

A todas as pessoas que doaram a mim o que elas têm de mais precioso – seu tempo –, sem esperar nada material em troca, e que, com esse tempo doado, contribuíram para minha formação pessoal, profissional, em pesquisa e, enfim, humana.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, em expressão de minha fé Espírita, agradeço a Deus por, à sua maneira (que muitas vezes demoro a entendê-la), iluminar meu caminho e permitir que eu chegasse até aqui. Aos ensinamentos do Centro Espírita de Aroeira, assim como pela proteção e dedicação de nossos amigos espirituais, em especial ao seu Caboclo Folha Verde e seguidores e aos meus guias e protetores.

Ao meu pai, Luiz, meu porto seguro, e à minha mãe, Cláudia, mulher guerreira, que não só me deram a vida, como também me ajudaram a entendê-la e a encontrar meu lugar nela. Às minhas irmãs, Tallyta e Giovanna, pelo companheirismo em momentos decisivos para minha formação, amparando-me na compreensão, desde cedo, da complexidade presente no ser e nas relações humanas. Ao meu amor, André, pelo carinho e paz que você sempre me traz e por me relembrar constantemente da instabilidade da caminhada da vida, na abertura e fechamento de seus ciclos.

Às minhas orientadoras e orientador, que faço de acordo com as datas de nossos encontros: Alessandra de Moraes, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Patrícia Unger Raphael Bataglia e Leonardo Lemos de Souza.

À Alessandra, cujo encontro nas vésperas de minha entrada na Universidade foi o ponto de culminância para a minha assunção deste caminho que escolhi trilhar – como pesquisador, educador e psicólogo em formação. Agradeço pela sua participação durante minha graduação, iluminando meu caminho nos percalços mais tempestuosos que passei nesse período, por nele ter atuado como minha professora, orientadora e por continuar me acompanhando nos meus passos seguintes nesta jornada.

À Tânia, por este encontro de almas que nós tivemos, por permanecer ativamente comigo durante toda a graduação em Pedagogia, sendo minha professora, orientadora, amiga e uma segunda mãe. Também por continuar me acompanhando, auxiliando, aconselhando, por ajudar-me a manter acesa a chama da vida, a fé na dignidade do ser humano, sempre que essa se ameaça apagar, e por ter orientado esta pesquisa de Mestrado, em continuidade à pesquisa que iniciamos na graduação junto à professora Alessandra.

À Patrícia, que conheci logo no primeiro ano do curso de Pedagogia e que passou a me acompanhar mais de perto a partir do ano seguinte, depois de ter me aceito em sua disciplina da pós-graduação como aluno ouvinte da graduação. A pesquisa que antecede este Mestrado, desenvolvida na graduação com as professoras Tânia e Alessandra, também deve muito a ela.

Agradeço por ter me aceitado como seu orientando e, agora no Mestrado, ter compartilhado minha orientação junto à professora Tânia.

Ao Leonardo, que conheci pessoalmente por ocasião da banca de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação em Pedagogia, sendo um dos avaliadores, e que desde lá trouxe esclarecimentos que me ajudaram a pavimentar os caminhos que viriam a seguir. Agradeço por ter prontamente me aceitado no seu Grupo de Pesquisa, como seu orientando após meu ingresso na graduação em Psicologia, e por aceitar o convite de compor a banca avaliadora desta Dissertação.

Ao professor Raul Aragão Martins, que conheci pessoalmente por ocasião da entrevista do processo seletivo do Mestrado e que desde então me acompanhou nos últimos dois anos, sendo meu professor em duas disciplinas da pós-graduação. Agradeço por ter aceitado compor a banca avaliadora desta Dissertação, por sempre me inspirar pela pessoa e profissional que é, por ter contribuído para minha formação e me dado esperança de uma academia universitária mais humana e solidária.

À professora Rita Melissa Lepre, que também conheci durante o Mestrado, por ter contribuído com nossa pesquisa logo no seu início, compondo a minha banca do Seminário de Pesquisa avaliadora de nosso projeto. Agradeço pelas aprendizagens proporcionadas na disciplina que ofereceu em outro Programa, que assisti como aluno especial, e por ter me aceitado em seu Grupo de Pesquisa.

À professora Luciana Aparecida de Araújo, que acompanhou de perto minha formação nos dois últimos anos da graduação em Pedagogia, sendo minha professora, inclusive na disciplina de TCC, e avaliadora da banca de minha monografia naquela ocasião. Agradeço por sempre ter me incentivado e apoiado na pesquisa, por sempre acreditar em mim e na minha capacidade, e por proporcionar grande parte das bases de minha formação como pesquisador. Também agradeço por ter me aceitado em seu Grupo de Pesquisa e por compor a banca avaliadora desta Dissertação.

À professora Telma Pileggi Vinha, uma de minhas grandes inspirações como pesquisador e cujo trabalho de pesquisa acompanho desde a graduação e que admiro, pela sua colaboração anterior em nossa pesquisa como juíza de instrumento e, na colaboração atual, por aceitar compor a banca avaliadora desta Dissertação.

À professora Eliane Giachetto Saravali, que assim que pisei no chão na Universidade, incentivou-me a exercer o labor da pesquisa. Agradeço por ter me aceitado em seu Grupo de Pesquisa e por me ensinar a estar junto de quem quer meu bem, a fortalecer-me, e somente depois disso adentrar nos caminhos possivelmente tempestuosos que a vida nos guarda.

À professora Ana Claudia Saladini, por aceitar compor a banca avaliadora desta Dissertação. Agradeço pelas considerações esclarecedoras que fez sobre nossa pesquisa e que nos auxiliou para seu aprimoramento.

Aos meus professores e professoras da Escola Técnica Estadual (ETEC) “Antônio Devisate”, pela formação que me proporcionaram durante o período que cursei o curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio e Técnico em Contabilidade, assim como pelo apoio dado para meu ingresso na Educação Superior em um curso de graduação que fizesse real sentido para mim. Aos meus amigos Thauane e Bruno, amigos que fiz naquele período e cujas memórias guardo com muito carinho até hoje.

Aos meus professores e professoras do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e aos amigos e amigas que fiz ao longo dos quatro anos dessa graduação, Vanessa, Nádia, Luara, Estefani, Tais, Juliana e Karine. As memórias que guardo ao lado de vocês atestam que todos esses anos de muito empenho e sacrifício valeram a pena. Aos meus atuais professores e professoras do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis, e às minhas colegas desse curso, Rachel, Júlia, Isabelle, Beatriz e Ana Clara.

Aos amigos e amigas que fiz no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP/Marília, algumas amizades cultivadas desde a graduação, quando o frequentava como aluno ouvinte, e outras de agora no curso de Mestrado: Mariana Lopes de Moraes, Priscila Caroline Miguel, Carla Chiari, Verônica Borguetti Doro, Patrícia Bugtinol Lucio e Talita Santana Maciel. Amizades que também me presentearam com experiências únicas e as quais sempre terei vivas na memória.

Aos integrantes dos vários Grupos e Núcleos de estudos, pesquisas e ação aos quais me vinculei durante esses anos, desde o primeiro ano de graduação até o presente momento: Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC); Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI); Coletivos, Psicologias e Culturas Queer (PsiCUqueer); Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME); e Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC). Agradeço pelos momentos de aprendizagem proporcionados e pelas contribuições às minhas pesquisas e formação como pesquisador.

Aos funcionários e funcionárias da FFC/UNESP/Marília e da FFC/UNESP/Assis pelo atendimento atencioso, em especial àqueles(as) vinculados(as) aos seguintes setores e Departamentos da Universidade que tive mais contato: no caso do campus de Marília, ao Escritório de Pesquisa, Biblioteca, Núcleo de Ensino, Seção Técnica Acadêmica (STA), Seção Técnica de Graduação (STG), Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (SAEPE), Laboratório Editorial (LE), Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) e ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH). No caso do campus de Assis, ao Escritório de Pesquisa, Biblioteca, Seção Técnica Acadêmica (STA), Diretoria Técnica Acadêmica (DTA), Seção Técnica de Graduação (STG) e ao Departamento de Psicologia Social e Educacional.

Aos professores e professoras dos cursos de Pedagogia e Psicologia participantes de nossa pesquisa de Mestrado, que gentilmente cederam espaço em suas disciplinas para a aplicação dos instrumentos de coleta em suas respectivas turmas, e aos(às) graduandos(as) que aceitaram respondê-los. Sem a colaboração de vocês, o trabalho de campo da pesquisa não poderia ter sido concluído.

Aos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros(as) e de outros países com os(as) quais entrei em contato durante a realização da pesquisa, em especial à Carol Gilligan, cujo trabalho de pesquisa me foi revelador e ajudou a encontrar-me na Psicologia e na pesquisa científica, por ter se mostrado sempre receptiva e paciente em responder minhas mensagens e meus questionamentos; à Eva Skoe, pela autorização para traduzir o manual da *Ethic of Care Interview* (ECI) e acompanhar as atividades referentes a sua aplicação no Brasil; a Georg Lind, pelo contato para tradução de seus livros à língua portuguesa; à Ann Higgins-D'Alessandro e David Kohlberg, pela autorização para tradução dos livros de Lawrence Kohlberg à língua portuguesa, e à professora Higgins-D'Alessandro e Clark Power pelo interesse em meu trabalho para colaborações futuras; a Dirk Hutsebaut e Bart Duriez, pela colaboração na pesquisa de validação da Post-Critical Belief Scale (PCBS) no Brasil junto à professora Patrícia Bataglia e no processo de publicação de seus resultados no qual tive a oportunidade de participar; a Adriano Souza Senkevics, pela abertura e prontidão em responder aos meus questionamentos sobre questões teóricas dos Estudos de Gênero; e a Victor Fernando Alves Carvalho, pelo convite e interesse para a formação de uma rede nacional de pesquisadores sobre o trabalho de Gilligan e suas repercussões no Brasil.

Aos professores estatísticos Luiz Gonzaga Lapa Junior e Bruno Figueiredo Damásio pelos ensinamentos e conhecimentos de Estatística e de pesquisa quantitativa compartilhados comigo. Agradeço em especial ao professor Luiz por dispor de seu tempo pessoal e dedica-lo

ao acompanhamento de minhas análises e à equipe da *Psicometria Online Academy*, programa de formação continuada coordenado pelo professor Bruno, por se mostrar sempre disponível para responder às minhas dúvidas e questionamentos.

À Gradus Editora, por ter me convidado a co-fundar a Curadoria de Livros Acadêmicos “Ângela Maria Brasil Biaggio”, que sugeri batizá-la em homenagem à professora Ângela, uma de minhas principais referências na pesquisa e por quem tenho grande admiração, embora não a tenho conhecido. Ademais, por confiar a mim o trabalho de buscar a autorização de tradução dos livros de Lawrence Kohlberg, Georg Lind e outros autores à língua portuguesa, obras de domínio público e sem qualquer retorno financeiro.

À Revista Schème e seu Comitê Editorial, pelo atendimento às demandas de minhas publicações no periódico e pela aprovação do Dossiê “40 anos de ‘Uma voz diferente’: contribuições, desdobramentos e o legado das ideias de Carol Gilligan (1936-)”, organizado por mim e pela professora Patrícia, em comemoração aos 40 anos que o livro “Uma voz diferente” de Carol Gilligan completa em 2022. Também aos autores e autoras convidados(as) e que aceitaram contribuir com este projeto.

À Web Revista Linguagem, Educação e Memória por ter aprovado o Dossiê “As pesquisas sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais: perspectivas, reverberações e desafios de uma história do presente (e do passado)” e aos meus colegas Éderson Luís da Silveira e Lucas Rodrigues Lopes pela colaboração e por dividirem comigo a organização deste Dossiê.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio institucional e financeiro mediante a concessão de bolsa de Mestrado (processo de n.º 131735/2020-9) por mérito (análise de currículo), com vigência no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo mesmo apoio mediante a bolsa de Mestrado (processo de n.º 2020/05099-9) concedida por mérito (avaliação *ad hoc*), com vigência no período de 01/11/2020 a 31/01/2022. Meus sinceros agradecimentos, pois, sem esse apoio, não poderia realizar plenamente a pesquisa tal como ela foi realizada.

[...] quando eu estava escrevendo aquela resenha, descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher, e quando a conheci melhor, dei a ela o nome da heroína de um famoso poema, ‘O Anjo do Lar’. Era ela que costumava aparecer entre mim e o papel enquanto eu fazia as resenhas. [...] Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Sacrificava-se todos os dias [...] seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. [...] quando fui escrever, topei com ela já nas primeiras palavras. Suas asas fizeram sombra na página; ouvi o farfalhar de suas saias no quarto [...] ela logo apareceu atrás de mim e sussurrou ‘Querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura’. E ela fez que ia guiar minha caneta. [...] Fui para cima dela e agarrei-a pela garganta. Fiz de tudo para esganá-la. Minha desculpa, se tivesse de comparecer a um tribunal, seria legítima defesa. Se eu não a matasse, ela é que me mataria. Arrancaria o coração de minha escrita. Pois, na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo. [...] Assim, toda vez que eu percebia a sombra de sua asa ou o brilho de sua auréola em cima da página, eu pegava o tinteiro e atirava nela. Demorou para morrer. Sua natureza fictícia lhe foi de grande ajuda. É muito mais difícil matar um fantasma do que uma realidade. Quando eu achava que já tinha acabado com ela, sempre reaparecia sorrateira. No fim consegui, e me orgulho, mas a luta foi dura; levou muito tempo. [...] Matar o Anjo do Lar fazia parte da atividade de uma escritora.

– Virginia Woolf,
Profissões para mulheres e outros artigos feministas
(WOOLF, 2017, p. 11-14).

*Ah-Uh Nayah Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Can-Non Non Noha (Noha)*

*Ah-Uh Nayah Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Yeha-Noha (Noha)*

*Ah-Uh Nayay Tor-Shna Nena-Nay-Yayah
Nena-Nay-Yay Yeha-Noha (Noha)
Ah-Uh Nayay Tor-Shna Nena-Nay-Yayah
Yeha-Noha (Noha)*

*Nee-Yoh-Wah Nee-Yoh
Nee-Yoh-Wah Nee-Yoh*

*Ah-Uh Nayah Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Can-Non Non Noha (Noha)*

*Ah-Uh Nayah Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Oh-Wa Oh-Wa
Shon-Day Yeha-Noha (Noha)*

*Ah-Uh Nayay Tor-Shna Nena-Nay-Yayah
Nena-Nay-Yay Yeha-Noha (Noha)
Ah-Uh Nayay Tor-Shna Nena-Nay-Yayah
Yeha-Noha (Noha)*

*Vamos eclipsar o sol e a lua, com o nosso ser
espiritual e emocional, e deixe-nos transcender
essas barreiras físicas e negatividade que nos
fizeram uma nação de um.
Que os ventos do tempo possam colocar em ação
esse sentimento que compartilhamos com a nossa
Mãe Terra e este universo até o fim dos tempos.*

*Nee-Yoh-Wah Nee-Yoh
Nee-Yoh-Wah Nee-Yoh*

*Que o Criador nos conceda um grande sentido de
unidade e de paz, que nós vamos continuar a
passar para o nosso povo, onde quer que eles
residam.*

*– Sacred Spirit,
Yeha-Noha (desejos de felicidade e prosperidade)
álbum *Chants and dances of the native americans*
(CARRARO, 2014, p. 126-127).*

A palavra ‘egoísta’ chamou minha atenção enquanto ouvia mulheres falando sobre a escolha que estavam fazendo. Eu ouvia mulheres chamarem tudo o que queriam fazer – seja ter um filho ou fazer um aborto – de ‘egoísta’, embora considerasse bom fazer o que os outros queriam ou achavam que ela deveria fazer. Lembro-me de Nina me contando que estava fazendo um aborto porque o namorado queria terminar a Faculdade de Direito e contava com ela para apoiá-lo. Quando perguntei à Nina o que ela queria fazer, ela pareceu assustada. ‘O que há de errado em fazer algo por alguém que você ama?’, ela perguntou. ‘Nada’, eu disse, e repeti minha pergunta. Depois de várias interações desta conversa com a palavra ‘egoísta’ soando em meus ouvidos, comecei a perguntar às mulheres: ‘Se é bom ser empático e responsivo às necessidades e preocupações das pessoas, por que é egoísta responder a si mesmo?’ E naquele momento histórico, mulher após mulher disse: ‘Boa pergunta!’.

Um edifício cultural estava desmoronando, uma estrutura mantida no lugar graças ao ícone do ‘O Anjo do Lar’: a mulher que fala apenas pelos outros, que é, acima de tudo, ‘altruísta’. Quando Virginia Woolf confessou que tinha matado esse anjo para poder escrever, seu apelo foi em legítima defesa: ‘Se eu não a tivesse matado, ela teria me matado’. Mas agora, aqui estava o Tribunal, pesando para o lado não do Anjo, mas da mulher, afirmando seu direito de ter uma voz e fazer uma escolha. E também, aqui estava a Psicologia e, com ela, o insight – o insight revolucionário – de que sem uma voz não há relacionamento, apenas a quimera do relacionamento. Ter voz significa estar presente, não ausente consigo mesmo e com os outros.

– Carol Gilligan,

Revisitando “In a different voice”

discurso de Carol Gilligan no Reproductive Justice Conference, em 01 de abril de 2014

(GILLIGAN, 2015, p. 20-21, tradução minha).

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 602 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

RESUMO

Esta Dissertação trata de uma pesquisa de Mestrado proposta como continuidade de uma pesquisa anterior de Iniciação Científica. Na ocasião, investigou-se se graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista estão sendo preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional na escola, além de relacionar esse preparo com sua formação moral. Posto que nessa pesquisa anterior se inferiu não haver preparo e nem desenvolvimento moral satisfatórios e que isso apresentou forte relação com a variável religiosidade, nesta presente pesquisa busca-se o aprofundamento de tais resultados expandindo a investigação. A expansão foi traçada em dois sentidos: amostral, com a adição de mais um curso de formação em Pedagogia no contexto universitário público paulista, e de constructos avaliados, investigando agora a competência moral e, também, a adesão à religiosidade. Com uma amostra mais ampla, busca-se testar a hipótese alcançada a partir dos resultados da pesquisa anterior e aprofundá-los, de modo a fazer uma análise comparativa amostral interna e externa: interna, ao se comparar a formação de graduandos(as) de um curso de Pedagogia que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares (Caso 1) e de outro curso de Pedagogia que não os têm (Caso 2), e externa, ao se comparar a formação de ambos os cursos de Pedagogia entre si. Logo, tem-se como objetivo investigar a relação entre competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia de dois cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares. A metodologia delineada, um estudo transversal de casos múltiplos e contrastantes, divide-se nas etapas de revisão bibliográfica, para fundamentação teórica nas temáticas pertinentes; análise documental, para conhecer o que se espera legalmente da atuação de ambos profissionais; e pesquisa empírica, para coleta e análise de dados sobre os três constructos no processo formativo investigado, por meio de um questionário, elaborado na pesquisa anterior e adaptado na presente pesquisa, e das versões validadas no Brasil do *Moral Competence Test extended* (MCT_xt) e da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS). Na etapa de análise documental, elegeram-se os seguintes documentos da legislação normatizadora da formação inicial na Educação Superior: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (DCN_Pedagogia), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). Também se adicionou a essa etapa a análise da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico dos dois cursos participantes da pesquisa, para se avaliar pormenorizadamente a possibilidade de abordagem de gênero e sexualidades e da ética no processo de formação oferecido, assim como seu lugar no conteúdo curricular programático do curso. Na etapa de pesquisa empírica, aplicaram-se o questionário, MCT_xt e PCBS nos dois cursos participantes. Ao todo, participaram da pesquisa 317 sujeitos (N=317), sendo 105 graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (n=105) e 212 graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (n=212). A amostra contemplou estudantes matriculados(as) em todos os anos desses cursos. Realizou-se uma análise comparativa triangular, entre os constructos de competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade, e amostral interna e externa, entre dois diferentes ambientes universitários. Os resultados obtidos reiteraram constatações anteriores, demonstrando que, em ambos os casos investigados, a formação ética, em gênero e sexualidades permanece frágil. Também em ambos, embora haja graduandos(as) com concepções sobre gênero e sexualidades adequadas para subsidiar sua futura atuação profissional, a maioria deles(as) não demonstra deter essa formação, nem há uma

progressão de sua qualidade ao longo do curso, assim como a competência moral também pareceu não ser afetada positivamente pelo curso. Concluiu-se que há forte influência do vínculo religioso na formação ética e em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), sobretudo no aspecto de como aderem à religiosidade, sugerindo que essa religiosidade parece ditar o que o sujeito religioso deve ou não incorporar em sua formação inicial para futura atuação profissional, inclusive coibindo sua formação ética, em gênero e sexualidades, de forma consciente ou não. Enquanto não pareceu haver relação entre a qualidade das concepções em gênero e sexualidades e a competência moral no Caso 1, essa relação foi parcial no Caso 2. Porém, em ambos casos, houve forte relação das variáveis curriculares referentes às atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares de formação em gênero e sexualidades com as concepções e a competência moral, de modo a influenciá-las positivamente. Assim, os(as) graduandos(as) com um conhecimento mais elaborado sobre gênero e sexualidades não tiveram alta competência moral, mas aqueles(as) que estão envolvidos(as) com, abertos(as) para, sensíveis aos e/ou reconhecem a importância dos temas e da formação em gênero e sexualidades, demonstraram ser altamente competentes moralmente.

Palavras-chave: Educação. Competência moral. Gênero e sexualidades. Religiosidade. Pedagogia.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Moral competence, gender and sexualities, and religiosity in the initial public formation of São Paulo state in Pedagogy**. 2022. 602 f. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Philosophy and Sciences (FFC), São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

ABSTRACT

This Dissertation deals with a Master's research proposed as a continuation of a previous Scientific Initiation research. At the time, it was investigated whether undergraduate students in Pedagogy at a public university in São Paulo are being prepared to work with sexual and gender diversity in their future professional performance at school, in addition to relating this preparation to their moral formation. Since in this previous research it was inferred that there was neither satisfactory preparation nor moral development and that this was strongly related to the religiosity variable, this present research seeks to deepen these results by expanding the investigation. The expansion was traced in two directions: sampling, with the addition of one more formation course in Pedagogy in the public university context of São Paulo, and of evaluated constructs, now investigating moral competence and, also, adherence to religiosity. With a wider sample, we seek to test the hypothesis reached from the results of the previous research and deepen them, in order to make a comparative analysis of internal and external samples: internal, when comparing the formation of undergraduates from a Pedagogy course that has gender and sexualities as curricular contents (Case 1) and another Pedagogy course that does not have them (Case 2), and external, when comparing the formation of both Pedagogy courses with each other. Therefore, the objective is to investigate the relationship between moral competence, gender and sexualities, and religiosity in the initial public education of São Paulo in Pedagogy of two different courses, with and without gender and sexualities as curricular contents. The methodology outlined, a cross-sectional study of multiple and contrasting cases, is divided into the stages of bibliographic review, for theoretical foundation in the pertinent themes; document analysis, to know what is legally expected from the performance of both professionals; and empirical research, for the collection and analysis of data on the three constructs in the formation process investigated, through a questionnaire, prepared in the previous research and adapted in the present research, and the versions validated in Brazil of the Moral Competence Test extended (MCT_xt) and of the Post-Critical Belief Scale (PCBS). In the document analysis stage, the following documents of the normative legislation of the initial formation in Higher Education were chosen: National Curriculum Guidelines for the undergraduate course in Pedagogy (DCN_Pedagogy), National Plan for Education in Human Rights (PNEDH) and National Guidelines for Education in Human Rights (DNEDH). Also added to this stage was the analysis of the curriculum and the Political-Pedagogical Project of the two courses participating in the research, in order to assess in detail the possibility of approaching gender and sexualities and ethics in the formation process offered, as well as their place in the course syllabus content. In the empirical research stage, the questionnaire, MCT_xt and PCBS were applied in the two participating courses. Altogether, 317 subjects (N=317) participated in the research, 105 of which were undergraduates in Pedagogy of Case 1 (n=105) and 212 were students of Pedagogy of Case 2 (n=212). The sample included students enrolled in all years of these courses. A comparative triangular analysis was carried out, between the constructs of moral competence, conceptions about gender and sexualities, and form of adherence to religiosity, and internal and external sampling, between two different university environments. The results obtained reiterated previous findings, demonstrating that, in both cases investigated, ethical formation in terms of gender and sexualities remains fragile. Also in both, although there are undergraduates with conceptions about gender and sexualities adequate to subsidize their future professional performance, most

of them do not demonstrate that they have this formation, nor is there a progression of their quality throughout the course, as well as moral competence also appeared not to be positively affected by the course. It was concluded that there is a strong influence of the religious bond in the ethical formation and in gender and sexualities of the undergraduates, especially in the aspect of how they adhere to religiosity, suggesting that this religiosity seems to dictate what the religious subject should or should not incorporate in their initial formation for future professional performance, including curbing their ethical formation, in gender and sexualities, consciously or not. While there seemed to be no relationship between the quality of conceptions of gender and sexualities and moral competence in Case 1, this relationship was fragile in Case 2. However, in both cases, there was a strong relationship between curricular variables referring to curricular, semi-curricular and extracurricular activities of formation in gender and sexualities with the concepts and moral competence, in order to positively influence them. Thus, undergraduates with a more elaborate knowledge about gender and sexualities did not have high moral competence, but those who are involved with, open to, sensitive to and/or recognize the importance of themes and formation in gender and sexualities, proved to be highly morally competent.

Keywords: Education. Moral competence. Gender and sexualities. Religiousness. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O modelo de duplo aspecto e dupla camada do Eu moral	193
Figura 2 – Esquema de Wulff (1991) sobre as atitudes religiosas na Psicologia da Religião	225
Figura 3 – Eixos ortogonais da PCBS definindo os quadrantes propostos por Wulff (1991)	231
Figura 4 – Progressão da população brasileira residente no país, de 1872 a 2010, segundo a religião que se vincula	246
Figura 5 – Folder de uma Fake News promovida pelos empreendedores da narrativa “ideologia de gênero”, de autoria do “Movimento Brasil Livre”	281
Figura 6 – Análise comparativa triangular, entre os constructos de competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade.....	311
Figura 7 – Análise comparativa amostral interna e externa, entre dois diferentes ambientes universitários	313
Figura 8 – Modelo representativo de um gráfico da constelação de atributos segundo os componentes atributo, distância psicológica e objeto de estudo	324
Figura 9 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso (pergunta 13.1 do questionário)	341
Figura 10 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.3 do questionário)	341
Figura 11 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se exerce atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.5 do questionário).....	341
Figura 12 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre já realizou/está realizando estágio em escola (pergunta 13.6 do questionário).....	341
Figura 13 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento no estágio (pergunta 13.7 do questionário)	349
Figura 14 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.9 do questionário)	349

Figura 15 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se frequenta os eventos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.10 do questionário)	349
Figura 16 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.11 do questionário)	349
Figura 17 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se teria interesse em frequentar Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.12 do questionário)	350
Figura 18 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso (pergunta 13.1 do questionário)	365
Figura 19 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.3 do questionário)	365
Figura 20 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se exerce atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.5 do questionário)	365
Figura 21 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre já realizou/está realizando estágio em escola (pergunta 13.6 do questionário)	365
Figura 22 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento no estágio (pergunta 13.7 do questionário)	373
Figura 23 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.9 do questionário)	373
Figura 24 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se frequenta os eventos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.10 do questionário)	373
Figura 25 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.11 do questionário)	373
Figura 26 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se teria interesse em frequentar Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.12 do questionário)	374

Figura 27 – Concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo o ano de matrícula	393
Figura 28 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra gênero do Caso 1, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente	394
Figura 29 – Concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo o ano de matrícula	400
Figura 30 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra sexualidade do Caso 1, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 06, 1ª Seção do questionário)	401
Figura 31 – Atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema do professor Roberto segundo o ano de matrícula	406
Figura 32 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)	410
Figura 33 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS.	432
Figura 34 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável religião	432
Figura 36 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável prática da religião	434
Figura 37 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável frequência da prática da religião.....	434
Figura 38 – Concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo o ano de matrícula	449
Figura 39 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra gênero do Caso 2, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 03, 1ª Seção do questionário)	450
Figura 40 – Concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo o ano de matrícula	453
Figura 41 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra sexualidade do Caso 2, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 06, 1ª Seção do questionário)	454
Figura 42 – Atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema do professor Roberto segundo o ano de matrícula	458

Figura 43 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)	461
Figura 44 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS.	485
Figura 45 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável religião	485
Figura 46 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável prática da religião	487
Figura 47 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável frequência da prática da religião.....	487
Figura 48 – Comparação da recorrência das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	501
Figura 49 – Comparação da recorrência das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	501
Figura 50 – Comparação da recorrência das atitudes ao dilema do professor Roberto dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	501
Figura 51 – Comparação da recorrência das atitudes ao dilema da professora Carmen dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	501
Figura 35 – Configuração obtida dos quadrantes após a validação da PCBS no Brasil	516

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados das buscas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal Periódicos CAPES, Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasis) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) segundo as estratégias de busca definidas ..	96
Quadro 2 – Do paralelismo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg	129
Quadro 3 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg	130
Quadro 4 – Conteúdos dos níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg	136
Quadro 5 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Carol Gilligan	168
Quadro 6 – Resultados das buscas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Oasisbr, Portal Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO) segundo as estratégias de busca definidas	202
Quadro 7 – Esquema comparativo “Que ideologia é a sua? Duas diferentes visões de mundo” apresentado por Jimena Furlani em vídeo do Canal “Papo de Coruja” na plataforma de vídeos Youtube	267
Quadro 8 – Especificação do objeto de estudo (fenômeno) e das variáveis (contexto) trabalhados na presente proposta de pesquisa	308
Quadro 9 – Procedimentos da pesquisa empírica respectivos aos instrumentos de coleta de dados utilizados, objeto de análise de cada instrumento e amostra participante	314
Quadro 10 – Técnicas e formas de análise empregues nos dados coletados pelas perguntas e dilemas que compuseram os questionários adaptado e aplicado nos cursos de Pedagogia....	325
Quadro 11 – Critérios traçados para seleção das amostras participantes da pesquisa	329
Quadro 12 – Caracterização geral do perfil da amostra participante do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular) de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia	337
Quadro 13 – Perfil (variáveis predominantes) da amostra participante do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular)	339
Quadro 14 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como gênero e sexualidade foram trabalhados no curso (pergunta 13.2 do questionário)	342

Quadro 15 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.4 do questionário)	346
Quadro 16 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como os temas gênero e sexualidade foram abordados no estágio universitário (pergunta 13.8 do questionário).....	350
Quadro 17 – Perfil curricular (dados curriculares predominantes) do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular) segundo a percepção dos(as) participantes.....	353
Quadro 18 – Caracterização geral do perfil da amostra participante do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular) de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia	360
Quadro 19 – Perfil (variáveis predominantes) da amostra participante do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular)	362
Quadro 20 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como gênero e sexualidade foram trabalhados no curso (pergunta 13.2 do questionário).....	366
Quadro 21 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.4 do questionário)	369
Quadro 22 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como os temas gênero e sexualidade foram abordados no estágio universitário (pergunta 13.8 do questionário).....	374
Quadro 23 – Perfil curricular (dados curriculares predominantes) do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular) segundo a percepção dos(as) participantes.....	378
Quadro 24 – Análises comparativas interna e externa entre as amostras dos dois cursos de Pedagogia participantes	382
Quadro 25 – Categorias representativas das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (pergunta 04, 1ª Seção do questionário).....	389
Quadro 26 – Categorias representativas das concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (pergunta 07, 1ª Seção do questionário)	396
Quadro 27 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema do professor Roberto (pergunta 14, 2ª Seção do questionário).....	403

Quadro 28 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)	407
Quadro 29 – Atribuição de valores/Conversão dos dados das concepções e atitudes para correlação estatística.....	411
Quadro 30 – Síntese dos resultados encontrados com a análise das concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 1	416
Quadro 31 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da competência moral do Caso 1	423
Quadro 32 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da adesão à religiosidade do Caso 1	435
Quadro 33 – Síntese dos resultados encontrados com a análise comparativa entre concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade do Caso 1	444
Quadro 34 – Categorias representativas das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (pergunta 04, 1ª Seção do questionário).....	446
Quadro 35 – Categorias representativas das concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (pergunta 07, 1ª Seção do questionário)	451
Quadro 36 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema do professor Roberto (pergunta 14, 2ª Seção do questionário).....	456
Quadro 37 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)	459
Quadro 38 – Síntese dos resultados encontrados com a análise das concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 2.....	466
Quadro 39 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da competência moral do Caso 2	475
Quadro 40 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da adesão à religiosidade do Caso 2	488
Quadro 41 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da correlação entre concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade do Caso 2.....	498
Quadro 42 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da correlação das concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade entre o Caso 1 e o Caso 2	506

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUM	Cursinho Alternativo da UNESP de Marília
CNEDH	Comitê Nacional da Educação em Direitos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CDHC	Comissão de Direitos Humanos e Cidadania
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CFE	Conselho Federal de Educação
DASE	Departamento de Administração e Supervisão Escolar
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DIT	Defining Issues Test
DEPEDH	Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano
EDH	Educação em Direitos Humanos
ETEC	Escola Técnica Estadual
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GEADEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista
GEPEDEME	Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação
GEPPECC	Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral
IC	Iniciação Científica
JSTOR	Journal Storage
LE	Laboratório Editorial
MATLAB	MATrix LABoratory
MEC	Ministério da Educação
MCT	Moral Competence Test
MJI	Moral Judgement Interview
MJT	Moral Judgment Test

NUDHUC	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília
NUDISE	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação
Oasis	Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Partido Democrata Cristão
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PRONA	Partido de Reedificação da Ordem Nacional
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PsiCUqueer	Coletivos, Psicologias e Culturas Queer
PT	Partido dos Trabalhadores
RCC	Renovação Carismática Católica
SAEPE	Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDSU	San Diego State University
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STA	Seção Técnica Acadêmica
STG	Seção Técnica de Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População brasileira atual (2010) residente no país segundo a religião que se vincula	247
Tabela 2 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo as variáveis curriculares	413
Tabela 3 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo as variáveis de religião	414
Tabela 4 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média	419
Tabela 5 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média	419
Tabela 6 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	419
Tabela 7 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média.....	419
Tabela 8 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média.....	420
Tabela 9 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o nível de formação dos(as) participantes e a medida estatística média	420
Tabela 10 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média.....	420
Tabela 11 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o conhecimento dos(as) graduandos(as) sobre se há eventos sobre os temas gênero e sexualidade no curso e a medida estatística média.....	420
Tabela 12 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a orientação sexual dos(as) participantes e a medida estatística média	426
Tabela 13 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média.....	426
Tabela 14 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média	426
Tabela 15 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	426

Tabela 16 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	427
Tabela 17 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média.....	427
Tabela 18 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média.....	427
Tabela 19 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média.....	427
Tabela 20 – Relação entre as concepções e atitudes sobre gênero e sexualidades e a competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1	437
Tabela 21 – Relação entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1.....	438
Tabela 22 – Relação entre as concepções sobre gênero e sexualidades e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1.....	440
Tabela 23 – Relação entre a adesão à religiosidade e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1.....	442
Tabela 24 – Relação entre a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1	443
Tabela 25 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo as variáveis curriculares	463
Tabela 26 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo as variáveis de religião	465
Tabela 27 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o gênero dos(as) participantes e a medida estatística média	469
Tabela 28 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média	469
Tabela 29 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média	469
Tabela 30 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	469
Tabela 31 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média.....	470

Tabela 32 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a renda familiar dos(as) participantes e a medida estatística média.....	470
Tabela 33 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média.....	470
Tabela 34 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o vínculo empregatício fora da área do curso dos(as) participantes e a medida estatística média	471
Tabela 35 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média.....	471
Tabela 36 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já faz estágio e a medida estatística média	471
Tabela 37 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média	471
Tabela 38 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média	471
Tabela 39 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já tinham pensado sobre os temas antes e a medida estatística média.....	471
Tabela 40 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o gênero dos(as) participantes e a medida estatística média.....	478
Tabela 41 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a orientação sexual dos(as) participantes e a medida estatística média	478
Tabela 42 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média.....	478
Tabela 43 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média	478
Tabela 44 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	479
Tabela 45 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média	479

Tabela 46 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média.....	479
Tabela 47 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média	479
Tabela 48 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados no estágio e a medida estatística média.....	479
Tabela 49 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média.....	480
Tabela 50 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média.....	480
Tabela 51 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já tinham pensado sobre os temas antes e a medida estatística média	480
Tabela 52 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se conhecem algum documento que prevê os temas gênero e sexualidade na formação e atuação profissional do(a) psicólogo(a) e a medida estatística média	480
Tabela 53 – Relação entre as concepções e atitudes sobre gênero e sexualidades e a competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2	490
Tabela 54 – Relação entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2.....	491
Tabela 55 – Relação entre as concepções sobre gênero e sexualidades e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2.....	492
Tabela 56 – Relação entre as atitudes aos dilemas morais e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2	494
Tabela 57 – Relação entre a adesão à religiosidade e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1.....	495
Tabela 58 – Relação entre a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2	497

Tabela 59 – Comparação das concepções sobre gênero e sexualidades e atitudes aos dilemas morais dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2 segundo as suas pontuações nas escalas em que foram convertidas	502
Tabela 60 – Comparação das pontuações médias referentes à competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	504
Tabela 61 – Comparação das pontuações médias referentes à adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2	505

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: REMEMORANDO UMA TRAJETÓRIA A PARTIR DE FRAGMENTOS	39
PREÂMBULO: SOBRE A PESQUISA ANTERIOR.....	57
INTRODUÇÃO	62
1. OBJETIVOS	64
1.1. Objetivo geral.....	64
1.2. Objetivos específicos	64
2. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	64
I. GÊNERO, SEXUALIDADES E ÉTICA: A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA	68
1. GÊNERO E SEXUALIDADES: TEORIAS FEMINISTAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	68
1.1. Gênero e sexualidades: teorias e trajetória conceitual	69
1.2. Políticas educacionais para a formação em gênero e sexualidades.....	80
1.3. Políticas educacionais para a formação ética.....	87
2. A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA: DEMANDAS E PESQUISAS	90
2.1. A diversidade na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a)	90
2.2. O que dizem as pesquisas que interseccionam os temas gênero e sexualidade com a formação inicial em Pedagogia?	95
II. PSICOLOGIA, MORALIDADE E GÊNERO: BASES PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO ÉTICA, SEUS LIMITES E POTENCIALIDADES.....	105

1. PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL: TEORIAS DA ABORDAGEM COGNITIVO-EVOLUTIVA PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO ÉTICA	110
1.1. Lawrence Kohlberg: mais do que um modelo de níveis e estágios do desenvolvimento moral	110
1.1.1. A vertente psicológica de sua obra	121
1.1.2. Níveis e estágios do desenvolvimento moral.....	135
1.1.3. Críticas ao paradigma cognitivo-evolutivo e as teorias pós-kohlberguianas erigidas a partir delas	151
1.2. Carol Gilligan e a Ética do Cuidado: interrogando a Psicologia moderna e cisionando a teoria moral	156
1.2.1. “Epifania”: ouvindo a voz diferente e erigindo a Ética do Cuidado.....	164
1.2.2. O debate Kohlberg-Gilligan: réplicas, tréplicas e a recepção do debate	172
2. DIMENSÕES INTELECTUAIS E AFETIVAS: ESGOTAMENTO DOS REFERENCIAIS CLÁSSICOS E A QUESTÃO DA COMPLEXIDADE	180
2.1. Carol Gilligan e a questão da complexidade: o papel da afetividade.....	181
2.2. Georg Lind e a competência moral: uma alternativa para a contemplação da complexidade no desenvolvimento moral	190
3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE INTERSECCIONAM GÊNERO E MORALIDADE?	201
 III. RELIGIOSIDADE: DEFININDO O CONSTRUCTO E MENSURANDO SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES.....	210
1. DEFININDO CONCEITOS: ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E COMPONENTES DO SISTEMA RELIGIOSO.....	213
1.1. Espiritualidade	215
1.2. Religião e Religiosidade	218

1.2.1. O modelo bidimensional da religiosidade de David M. Wulff.....	223
1.2.2. A operacionalização do modelo de Wulff por Dirk Hutsebaut a partir da Post-Critical Belief Scale (PCBS)	229
1.3. Componentes do sistema religioso.....	232
2. FORMAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO NOS ATAQUES CONTRA GÊNERO E SEXUALIDADES	235
2.1. A formação religiosa no Brasil	238
2.2. Conjuntura política educacional e a perseguição de grupos religiosos contra gênero e sexualidades	249
2.3. O discurso fundador da agenda antigênero: a deturpação dos Estudos de Gênero e o que isso sugere da formação ética dos(as) envolvidos(as).....	265
3. SEGMENTAÇÃO MORAL: UMA HIPÓTESE SOBRE A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO DESENVOLVIMENTO MORAL	287
4. O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE MENSURAM A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NA FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES?	294
 IV. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS TRAÇADOS NO TRABALHO DE CAMPO E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA	 304
1. DESENHO DA PESQUISA: EXPANSÕES TEÓRICAS, AMOSTRAIS E DE ANÁLISE	305
2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ACAGES, MORAL COMPETENCE TEST EXTENDED (MCT_xt) E POST-CRITICAL BELIEF SCALE (PCBS).....	314
2.1. Questionário ACAGES: perguntas abertas, fechadas e dilemas morais	315
2.2. Moral Competence Test extended (MCT_xt)	316
2.3. Post-Critical Belief Scale (PCBS).....	319

3. TÉCNICAS E FORMAS DE ANÁLISE	320
4. SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS PARTICIPANTES E OS DADOS CURRICULARES DE CADA CASO	327
4.1. Critérios de seleção das amostras: escolha dos casos e dos graduandos(as).....	328
4.2. Amostra do Caso 1: curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular.	330
4.3. Amostra do Caso 2: curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular .	356
 V. RESULTADOS E DISCUSSÕES: FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES, E RELIGIOSIDADE DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA	382
1. ADAPTAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	383
2. CASO 1: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A APLICAÇÃO DOS TRÊS INSTRUMENTOS	386
2.1. Concepções sobre gênero e sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1	388
2.2. Competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1	417
2.3. Adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1	424
2.4. Correlações entre os instrumentos dentro do Caso 1	436
2.4.1. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e competência moral (questionário ACAGES e MCT_xt) do Caso 1	437
2.4.2. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e adesão à religiosidade (questionário ACAGES e PCBS) do Caso 1	439
2.4.3. Relações entre competência moral e adesão à religiosidade (MCT_xt e PCBS) do Caso 1	443

3. CASO 2: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A APLICAÇÃO DOS TRÊS INSTRUMENTOS.....	446
3.1. Concepções sobre gênero e sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2	446
3.2. Competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2.....	467
3.3. Adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2.....	476
3.4. Correlações entre os instrumentos dentro do Caso 2	489
3.4.1 Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e competência moral (questionário ACAGES e MCT_xt) do Caso 2	490
3.4.2. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e adesão à religiosidade (questionário ACAGES e PCBS) do Caso 2	492
3.4.3. Relações entre competência moral e religiosidade (MCT_xt e PCBS)	496
4. CORRELAÇÕES ENTRE OS CASOS	499
4.1. Relações entre as concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 1 e do Caso 2	500
4.2. Relações entre a competência moral do Caso 1 e do Caso 2	504
4.3. Relações entre a adesão à religiosidade do Caso 1 e do Caso 2	505
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS	507
5.1. Objetivo específico 01: quanto à coleta e análise da competência do juízo moral dos(as) graduandos(as)	507
5.2. Objetivo específico 02: quanto à coleta e análise das concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as).....	511
5.3. Objetivo específico 03: quanto à coleta e análise da adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as)	515
5.4. Objetivo específico 04: quanto às diferenças na qualidade das concepções, competência moral e adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as).....	518
5.5. Objetivo específico 05: quanto à relação entre os três constructos dentro de cada curso...	518
5.6. Objetivo específico 06: quanto à relação dos três constructos entre os dois cursos	522

5.7. Objetivo específico 07: quanto ao ambiente acadêmico dos cursos influenciar na competência moral e na qualidade das concepções dos(as) graduandos(as).....	524
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	526
REFERÊNCIAS	531
APÊNDICES.....	567
Apêndice I – Questionário “Temas transversais na formação inicial docente” elaborado e aplicado por Silva, Moraes e Brabo (2017) na pesquisa anterior	567
Apêndice II – Caracterização geral dos(as) participantes da pesquisa anterior de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia.....	576
Apêndice III – Questionário elaborado e aplicado na pesquisa anterior e adaptado na presente pesquisa de Mestrado como “ACAGES: Avaliação de concepções e atitudes sobre gênero e sexualidade”	579
Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	589
ANEXOS	591
Anexo I – Versão brasileira do Moral Competence Test extended (MCT_xt) validada por Bataglia (2010)	591
Anexo II – Versão brasileira da Post-Critical Belief Scale (PCBS) validada por Bataglia et al. (2016)	596
Anexo III – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP	598

APRESENTAÇÃO: REMEMORANDO UMA TRAJETÓRIA A PARTIR DE FRAGMENTOS

A memória fez correr a agulha para dentro e para fora, para cima e para baixo, para cá e para lá. Não sabemos o que vem a seguir, ou o que virá depois. Assim, o mais banal movimento do mundo, tal como sentar-se a uma mesa e puxar para perto o tinteiro, pode agitar mil fragmentos díspares e desconexos, alguns brilhantes, outros obscuros, pendurados, balançando, mergulhando e tremulando como as roupas de baixo de uma família de catorze membros presa a uma corda durante forte ventania. Em vez de serem algo simples, direto e inequívoco de que ninguém deveria se envergonhar, nossos atos mais mezinhos são acompanhados por um nervoso bater de asas, por uma acender e apagar de luzes.

– Virginia Woolf,
Orlando – Uma biografia
(WOOLF, 1928/2014, p. 97).

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de minha graduação em Pedagogia (SILVA, 2018), concluída no final do ano de 2018, elaborei um texto memorial que tratava de minha trajetória até o curso de Pedagogia, no qual refleti e salientei sobre alguns dos aspectos que me levaram a querer tornar-me professor e, posteriormente já no curso, iniciante à pesquisa científica. Dispus este memorial entre os elementos pré-textuais daquela monografia, como uma espécie de preâmbulo de meu TCC.

Já na presente apresentação desta Dissertação, não elaborarei outro memorial, apenas revisitarei alguns desses aspectos discutidos nessa ocasião anterior. Revisitarei, sobretudo, o momento que considero o ponto de culminância para ter escolhido a docência e a pesquisa científica como meu projeto de vida.

Deste modo, produzi esta apresentação a partir do resgate, um exercício introspectivo, de fragmentos de memórias pessoais, as quais disponho aqui cronologicamente. São memórias desse momento, para mim epifânico, de escolha da docência (datado ao longo do ano de 2014); de, já na graduação, encontro com a pesquisa e com os temas que me são caros (no decorrer dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018), até o percurso após minha formação no curso de Pedagogia, ingresso no curso de Psicologia e no Mestrado em Educação (entre os anos 2019, 2020 e 2021). Então em organização cronológica, os fragmentos distribuem-se em seis tópicos concernentes a partes do conteúdo desta apresentação, de acordo com cada uma dessas datas e respectivas memórias retratadas.

I. Epifania
(Janeiro de 2014)

O relógio marcava quase seis horas da tarde. Como era rotineiro, minha mãe chegou apressada em casa, depois de sua jornada diária de oito horas de trabalho, e se preparava para mais um dia de aula na Faculdade. Eu também tinha chegado em casa fazia pouco tempo. Cursava, na Escola Técnica Estadual (ETEC) “Antônio Devisate” de Marília, o curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, durante os períodos da manhã e da tarde, e, à noite, o curso Técnico em Contabilidade. Por vezes, nem retornava para casa, e permanecia os três períodos naquela escola.

Pela falta de um professor, eu não teria aula à noite naquele dia. Minha mãe me convidou para acompanhá-la na aula que ela teria naquele dia, o que até então eu nunca tinha feito. Pensei comigo mesmo, um jovem de 17 anos, no terceiro ano do Ensino Médio e pré-vestibulando, que seria uma oportunidade única para conhecer o Ensino Superior pessoalmente e uma Universidade pública.

A aula naquele dia, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, era ministrada pela professora Alessandra de Moraes, na disciplina de *Psicogênese do Conhecimento*, para os(as) graduandos(as) do quarto ano do curso. Minha mãe há pouco se formaria, com algumas aulas ainda acontecendo devido ao calendário de greve, e eu não teria outra oportunidade como esta.

Eu já havia estado naquele lugar antes. Há alguns anos, quando minha mãe ainda era aluna do Cursinho Alternativo da UNESP de Marília, o CAUM, conforme é conhecido, antes de prestar o vestibular e ingressar no curso de Pedagogia. Lembro-me de ela ter me levado em duas ou três ocasiões, aos sábados, com a Universidade praticamente deserta. Estar lá naquele dia foi como uma espécie de *Déjà vu*. Mas hoje sei que foi mais do que isso. Mais do que me mostrar que há algum tempo eu já estive naquele lugar antes, foi como se algo me avisasse que eu ainda pisaria naquele chão por muitas outras vezes.

Adentrando-me à sala com imensa timidez, antes do início da aula perguntei se a professora já tinha chegado, e minha mãe me apontou para uma mulher sentada próximo a nós, jovem, bonita, jovial, com um semblante simpático, que imediatamente me causou surpresa. Em minha mente já havia se formado um estereótipo de como seria a “cara” da professora

universitária: uma senhora de cabelos brancos, baixinha, mais velha, carrancuda e mal-humorada. O espanto foi certo.

A aula prosseguiu com a realização de seminários e, após esses, dinâmicas em grupo. Durante as dinâmicas e momentos de reflexão delas decorridos, em que a professora tomou a posição de mediadora entre a sala e o grupo de seminário que propunha as dinâmicas, houve algumas manifestações a respeito de questões relacionadas à mulher, aos papéis sociais e hierárquicos constituídos cultural e historicamente entre as pessoas, e a cobrança familiar e social em geral de como homens e mulheres devem constituir suas vidas no meio social. E o conceito de gênero apareceu ali indiretamente.

Dentre as discussões e relatos proferidos pelas graduandas, turma constituída pelo público feminino em sua totalidade, a fala da professora foi recebida com fascínio pela sala, e especialmente por mim, quase que de forma unânime. O esclarecimento da professora sobre aquele tema, desmistificando respeitosa e vários preconceitos presentes nos relatos das graduandas, foi recebido como um choque por mim. A possibilidade de deter aquele conhecimento profundo sobre questões que me afligiam há anos e, mais do que isso, de conseguir propagá-lo a professoras em formação, as quais terão contato direto e indireto com situações em que essas questões se mostram presentes com seus alunos e alunas, era claramente o que eu procurava!

Deparei-me com aquela figura empoderada, confiante, esclarecida, qualidades que até então permaneciam inertes em mim, ao mesmo tempo em que se demonstrava receptiva, gentil, e preocupada com a formação daquelas à sua volta. Ela partilhava da ideia de que o esclarecimento sobre as questões evidenciadas naquela discussão é necessário para o desenvolvimento de um trabalho humano que corrobore com a responsabilidade social da profissão docente. Senti, pela primeira vez, a plenitude da certeza sobre o sentido que tanto procurei atribuir ao meu destino.

Longe de esperar que encontraria na Universidade o campo dos Estudos de Gênero em um momento tão significativo na minha vida, pois o encontro com esse campo de estudos aconteceu pelo acaso.

Percebi ali que deveria seguir meu intento de vida e não continuar no que era socialmente obrigado, ou seja, de que deveria prosseguir com os estudos em uma área que demonstrasse, de fato, sentido para mim, como encontrei na Educação e, sobretudo, que estivesse em consonância com meus mais profundos anseios. Mesmo sob alguns protestos familiares, parte deles já envolvendo aspectos relativos a gênero, como o fato do curso de Pedagogia ser marcado historicamente como um curso feminino e, portanto, *não ser o meu*

lugar, decidi que naquele ano prestaria o vestibular da UNESP para o curso de Pedagogia, enfim assumindo posição ativa e rompendo com as constantes receptividades passivas de minha parte à ordem estabelecida das coisas. Ainda que essa decisão fosse ponderada por mim várias vezes ao longo daquele ano, ela já estava tomada, e dificilmente voltaria atrás. Uma longa e dura caminhada havia se iniciado.

II. Primeiros passos

(Fevereiro de 2015 a janeiro de 2016)

Em 2015, ingressei no curso de Pedagogia da FFC/UNESP de Marília. No mesmo ano de entrada na Universidade, às vésperas de início do período letivo, a revista Nova Escola, da qual minha mãe era assinante, publicou sua edição do mês de fevereiro abordando o tema gênero como matéria principal. Na capa da revista, estampava-se a foto do garoto Romeo Clarke, de cinco anos de idade, trajando um vestido das cores rosa e azul-claro e envolto a adornos brilhantes junto de uma tiara prateada, semelhante às vestes ilustradas em histórias de contos de fadas trajadas por princesas. Na capa constava, ainda, o seguinte questionamento em tom provocativo: “Vamos falar sobre ele?”.

Na época, o garoto foi protagonista de um caso de grande repercussão no Reino Unido ao ser afastado pela escola que frequentava por causa de suas roupas, consideradas impróprias e, ao mesmo tempo, instituindo que só poderia voltar a frequentar a escola quando passasse a *se vestir de acordo com seu gênero*. A partir do caso de Romeo pude nomear aquilo que silenciosamente há tanto tempo vinha perseguindo. A palavra gênero me foi apresentada sob uma nova significação, até então desconhecida. Reconhecendo minhas inquietações em Romeo e nas demais crianças e jovens que tiveram suas experiências escolares retratadas na matéria da revista, lembrando aqueles(as) que acompanhei durante a passagem pela escola pública, estabeleci que procuraria, no período que estivesse empenhado no curso Pedagogia, debruçar-me com maior afinco sobre essas questões.

Ainda mais ansioso com minha entrada no curso, antes do início das aulas daquele ano, decidi assistir, ainda como ouvinte, uma aula da disciplina de *Psicologia do Desenvolvimento I*, que era oferecida no segundo semestre do ano anterior, mas que ainda ocorria devido ao calendário de greve. No dia, conheci a professora Eliane Giachetto Saravali, que ministrava essa disciplina. E pelo meu interesse demonstrado na aula, sendo o meu primeiro contato com a teoria piagetiana, convidou-me para comparecer no próximo encontro do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), por ela coordenado.

Em decorrência da identificação com a teoria de Jean Piaget (1896-1980), principal autor nas discussões do Grupo, minha participação nele perdura até hoje. Cabe ressaltar que, em um primeiro momento, tal identificação não se mostrou imediata. Da mesma forma que meu interesse em estudar as crianças transgêneros seria redirecionado para outro objeto de estudo – a formação em gênero e sexualidade na Pedagogia –, o interesse na teoria piagetiana também seria redirecionado para uma outra teoria e, logo, um outro autor, mas intimamente relacionados: Lawrence Kohlberg.

Iniciadas as aulas do curso de Pedagogia, fui convidado por uma professora a conhecer, em sua próxima reunião, o Grupo de Estudos e Pesquisas Organizações e Democracia (Org & Demo). No dia do encontro, uma outra professora do Grupo me chamou a atenção em particular pela sua receptividade e gentileza, cumprimentando devidamente todos os novos visitantes e simplesmente apresentando-se como “a professora Tânia Brabo”. Algumas semanas depois, na aula de uma outra disciplina, o texto a ser discutido naquele dia foi um capítulo de livro de autoria da professora Tânia.

Logo na leitura do texto e, em seguida, discussão em sala de aula, meu interesse foi despertado pelo tema. A professora da disciplina revelou que a autora mantinha um Grupo de Estudos e Pesquisas em atividade, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE), e que poderia procurá-la para conhecê-lo. Movido por uma curiosa intuição, na semana seguinte procurei a professora Tânia Brabo durante um intervalo de aula da Faculdade. Levei meu exemplar da revista Nova Escola e manifestei meu desejo de estudar a temática de gênero, especificamente as crianças transgêneros. A partir dali, junto ao GEADEC, passei a participar ininterruptamente do NUDISE.

Em concomitância a isso, comecei a frequentar as reuniões do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), uma organização social sem fins lucrativos com sede na UNESP de Marília, também coordenada pela professora Tânia. No ano seguinte, em participação contínua e ininterrupta desde meu ingresso, viria a ser eleito pelos membros do NUDHUC para atuar no cargo de 1.º Secretário na gestão de 2016-2018, e novamente eleito no mesmo cargo na gestão de 2019-2021.

Assim, os temas direitos humanos, gênero e sexualidade passaram a fazer parte de minhas reflexões e em meu repertório de leituras e atuação, junto ao curso de Pedagogia, NUDHUC e aos Grupos de Estudos e Pesquisas que participava.

Após uma breve passagem como bolsista em um outro projeto de extensão, assumi uma bolsa de extensão da Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX) no projeto *Cidadania em construção: a questão das minorias sociais*, coordenado pela professora Tânia, que durou quatro meses, de novembro de 2015 a fevereiro de 2016. Deixaria esse projeto para assumir uma bolsa de Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq, passando a atuar no projeto de pesquisa *Mediação, direitos humanos e cidadania: políticas educacionais, concepções e ações em escolas públicas estaduais paulistas e espanholas*, também coordenado pela professora Tânia. Essa atuação durou quatorze meses, de março de 2016 a abril de 2017.

Ainda no primeiro ano de graduação, participando dos encontros do NUDISE e do NUDHUC, pude me informar a respeito do intenso debate em andamento, já em nível nacional, iniciado em meados de 2014, sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) do próximo decênio. O debate girava em torno da contemplação dos temas gênero e sexualidades no referido documento. Naquele contexto, grupos, majoritariamente religiosos, opuseram-se a essa contemplação, pressionando as atividades de parlamentares responsáveis pela sua elaboração. Com o término do debate acerca do PNE, os termos *gênero* e *orientação sexual* foram excluídos do documento.

Sem deixar de lado a indignação com esse ataque às políticas públicas, no final daquele ano de ingresso na Universidade tive a oportunidade de ser selecionado para a realização de um intercâmbio pelo Centro Paula Souza. A seleção se deu pelo meu desempenho no curso Ensino Médio Integrado, finalizado no ano anterior. O destino foi a cidade de San Diego, nos Estados Unidos, para realização de um curso de língua inglesa, com bolsa de estudos. Já em San Diego, ao mesmo tempo que atuava na escola de línguas *Embassy English*, frequentava a *San Diego State University* (SDSU) na parte da manhã, realizando um estágio voluntário no *Department of Women's Studies*. Ali tive meus primeiros contatos com produções de autoras(es) que me debruçaria para apreensão da literatura de gênero.

Retornando ao Brasil, verifiquei que a conjuntura em relação a gênero e sexualidades tinha apenas se agravado. Na elaboração dos Planos Municipais (PMEs) e Estaduais de Educação (PEEs), seguindo o episódio verificado com o PNE, uma significativa quantidade de municípios e estados excluíram do texto de seus documentos os termos relativos aos dois temas e, para minha surpresa, o município de Marília se situou entre eles. A votação final sobre o PME de Marília foi feita às pressas e sem maiores alardes, excluindo parte da sociedade civil e organizações – como o NUDHUC, que sempre se mostrou presente nesses eventos – da participação que era aberta à comunidade.

Com a omissão do dia da votação do PME, possivelmente em um ato premeditado para evitar a pressão popular durante a votação, a atitude dos vereadores foi, no mínimo, curiosa devido, no dia, haver a presença apenas de grupos religiosos, os quais foram informados para comparecerem e, talvez propositalmente, pressionarem a atividade parlamentar municipal. Naquele momento, tomei consciência crítica do que ali havia se sucedido, e passei a questionar a formação moral dos envolvidos.

Além da restrição do processo democrático de construção do PME da cidade de Marília, a decisão tomada pelos vereadores, de não manter os termos no documento, atendeu aos interesses de tais grupos religiosos, sobrepondo-os e valorizando-os exclusivamente apenas por estarem de acordo com os seus próprios interesses, desconsiderando quem seria beneficiado pelo possível ensejo progressista no PME e, assim, sendo seletivos e excludentes na apreciação de demandas reivindicatórias sociais e democráticas.

III. A pesquisa

(Janeiro de 2016 a abril de 2017)

Já era quase meio-dia e desde cedo eu estava na UNESP. Encontrei algumas colegas da turma da manhã do curso de Pedagogia que ingressaram junto comigo – eu o cursava no período da noite –, em uma fila na Seção Técnica de Graduação (STG) para a confirmação semestral de matrícula. Aproveitei para acompanhá-las. Enquanto conversávamos e aguardávamos na fila, voltamos nossa atenção para a professora Alessandra, que descia as escadas próximo de nós, e a paramos para conversar.

Desde quando retornei do intercâmbio, angustiava-me com o questionamento acerca da formação moral dos envolvidos com o episódio dos Planos de Educação. Eu já havia pensado em procurar a professora Alessandra, por saber que ela trabalhava em pesquisa com a temática de moralidade. Ela tinha sido minha professora já no primeiro semestre do curso e mantivemos relativo contato desde então, ora por e-mail, ora pessoalmente, para empréstimos de livros que eu solicitava de seu acervo pessoal sobre tópicos específicos da Psicologia que despertavam meu interesse.

Perguntei para ela se teria disponibilidade para marcarmos uma conversa sobre essa questão e que me indicasse leituras. Depois de se despedir das alunas, perguntou-me se não poderíamos conversar naquele momento. Caminhamos para a sala onde há pouco tinha encerrado sua aula, e já no trajeto contava sobre minhas angústias acerca da conjuntura política,

relatava meu encontro com a professora Tânia no curso e minha participação nas atividades de pesquisa sobre gênero e sexualidade até aquele momento. Depois de dar seu parecer sobre a conjuntura em questão, a professora Alessandra me apresentou o referencial teórico kohlberguiano, por se mostrar mais adequado aos anseios naquele momento. Foi a primeira vez que ouvia falar de Lawrence Kohlberg.

Também me contou sobre uma pesquisa que desenvolvia junto à professora Patrícia Bataglia e sua equipe, sobre a influência da religiosidade no desenvolvimento moral. Apresentou-me um dos instrumentos de mensuração que utilizaram, a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), e disponibilizou um trecho do Relatório dessa pesquisa, o qual tratava da discussão da eutanásia na cultura brasileira. Além disso, recomendou que eu assistisse a disciplina oferecida pela professora Patrícia na pós-graduação, sobre a teoria de Kohlberg, que logo se iniciaria nos próximos meses.

Nessa que foi uma reunião decisiva para mim, firmamos uma parceria de pesquisa junto à professora Tânia. Ela sugeriu que escrevêssemos um texto sobre o episódio do PNE e que o analisássemos a partir da perspectiva kohlberguiana. Essa seria a primeira colaboração entre nós, de muitas outras que viriam depois.

Boa noite, professora! Tudo bem?

Esta manhã encontrei a professora Alessandra na Unesp, conversamos muito a respeito de nossas atividades, além disso, eu passei as datas e os horários dos encontros do Grupo de Estudo. Ela disse que também gostaria de participar das reuniões do Núcleo. [...] a professora Alessandra cogitou e ofereceu a possibilidade de que nós três escrevêssemos um artigo sobre moralidade e direitos humanos [...]. Fiquei muito animado!!!

(SILVA, 2016, correspondência eletrônica. De: Matheus Estevão. Para: Tânia Brabo. Em: Seg., 18/01/2016).

Semanas depois, abordei a professora Patrícia durante o intervalo de uma de suas aulas e pedi sua autorização para frequentar a sua disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP de Marília, intitulada *Desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg*, como aluno ouvinte. Oferecida anualmente, participaria novamente dessa disciplina nos anos seguintes da graduação, por três vezes consecutivas.

Oi, Matheus

Veja o cronograma.

O fundamental é o livro da Biaggio. Tem na biblioteca. Quando é artigo tem na internet. Os textos em inglês do Kohlberg estão no xerox.

Seja bem-vindo.

Patrícia

(BATAGLIA, 2016, correspondência eletrônica. De: Patrícia Bataglia. Para: Matheus Estevão. Em: Qua., 30/03/2016).

Em paralelo a tudo isso, atuava como bolsista PIBIC/CNPq junto a docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Nessa atuação, observava disposições contrárias por parte das professoras dessa escola em abordar os temas gênero e sexualidades em sua atuação com seus alunos e alunas, mesmo quando os temas eram evidenciados em situações cotidianas e que requeriam sua intervenção. Passei a questionar que o posicionamento de docentes poderia refletir o referido cenário político de “caça às bruxas” em relação a gênero e sexualidades.

Assim, como meu próximo passo na pesquisa, aproximei-me da ideia de desenvolver um projeto que pudesse voltar-se para isso, que entrecruzasse os temas gênero e sexualidades com a questão moral e que, ao mesmo tempo, inserir-se-ia no âmbito da formação docente: a princípio, uma pesquisa diagnóstica no contexto da formação inicial docente em Pedagogia. Passei a reunir-me com as professoras Tânia e Alessandra depois disso, para amadurecer essa ideia conjuntamente. Tratei de conciliar suas agendas e nos encontramos em datas coincidentes, encontros que foram o palco de várias das minhas memórias mais felizes naqueles anos de graduação. Sentia a parte mais importante de minha história, até aquele momento, sendo escrita e minha vida encaminhando-se para o projeto de vida pelo qual escolhi viver. Foram anos de ouro.

IV. Da IC ao TCC: vendo o sol nascer e se pôr na UNESP

(Maio de 2017 a dezembro de 2018)

Depois de meses de leituras, reuniões e discussão, o projeto foi, então, elaborado – como uma proposta de pesquisa de Iniciação Científica (IC), sob orientação da professora Tânia e co-orientação da professora Alessandra. Nele, traçamos como objetivo investigar a formação de graduandas(os) em Pedagogia sobre as temáticas de gênero e sexualidades e suas atitudes diante da diversidade sexual e de gênero na escola, ao mesmo tempo que as relacionar com sua formação ética do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana.

Gênero e sexualidades foram abordados como um problema da Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública em vigência no país desde 2006. O problema girava em torno do conflito das idiossincrasias de docentes com o ideal de uma educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos veiculado em dispositivos legais, tal como se observava na conjuntura política da época, caracterizado pela reação, cada vez mais presente,

de setores políticos e religiosos a essas políticas. Embora ambos os temas estejam previstos no currículo da EDH, sua abordagem na escola depende das disposições de professores e professoras para com eles. Tivemos como uma das hipóteses, confirmadas com a investigação empírica, que quando a EDH é acompanhada pelos referidos dois temas, ela tem ainda menos chances de ser efetivada.

O projeto foi submetido ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Em maio de 2017, foi emitido o parecer aprovando-o pelo mérito. Assim, a bolsa de IC concedida teve a vigência inicial de doze meses, de maio de 2017 a abril de 2018, sendo posteriormente atendido o pedido de renovação para mais oito meses de vigência, estendendo-a de maio de 2018 a dezembro do mesmo ano, até minha formação no curso de Pedagogia.

Lembro-me de em uma manhã de segunda-feira, frequentar mais uma aula da disciplina da professora Patrícia, na pós-graduação, sobre a teoria de Kohlberg. A aula começava às oito horas da manhã e só encerrava no final da tarde. De lá, vendo o sol nascer e se pôr na UNESP, dirigia-me para casa às pressas e retornava à noite para mais uma aula do curso de Pedagogia, que iniciava às sete horas e só encerrava por volta das onze horas da noite. No dia seguinte, na terça-feira, dedicava minha manhã à produção de um texto para o evento científico da Semana da Mulher, coordenado pela professora Tânia, que aconteceria nas próximas semanas, enquanto à tarde frequentava na UNESP a reunião daquele mês do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) e, à noite, mais uma aula da graduação. Na quarta-feira, tínhamos a reunião da Comissão de Apoio, que organizava junto a minha colega Talita, do evento da Semana da Mulher, em que atribuíamos os horários e atividades que cada membro da Comissão ficaria encarregado nos dias do evento. No tempo que restava de meu dia, dedicava-me à leitura de alguns textos, tanto relacionados à Iniciação Científica como das aulas que teria naquela semana. À noite, mais uma aula da graduação. Na quinta-feira, tive uma reunião com a professora Alessandra, em que nos dedicamos à análise dos dados coletados por um dos instrumentos de nossa pesquisa, e, à noite, mais uma aula. Na manhã e tarde de sexta-feira, frequentava mais uma aula da disciplina da professora Luciana, na pós-graduação, sobre pesquisa pedagógica e metodologia de pesquisa. Se a aula se prolongasse, lanchava na cantina e permanecia na UNESP para mais uma aula à noite. No final de semana, dedicava-me a mais leituras e à escrita de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que também fazia nas madrugadas durante a semana. Apesar de uma rotina exaustiva, de alguma forma sentia minhas energias renovarem-se à medida em que realizava e concluía essas atividades. Logo estava preparado para mais uma semana como a anterior.

Com a conclusão do curso se aproximando, decidi realizar dois exames de avaliação de meu TCC, nos moldes da pós-graduação, uma qualificação, ocorrida no dia 09 de outubro de 2018, e uma defesa, no dia 12 de dezembro de 2018. Essa inovação, com duas ocasiões de avaliação do trabalho, foi muito pertinente devido ao tamanho da pesquisa e amplitude temática. Nas duas ocasiões, além das orientadoras, a banca foi composta pelas, já citadas, professoras Patrícia e Luciana, pela professora Gilsonir Maria Prevelato de Almeida Dátalo, também minha professora durante o curso, e pelo professor Leonardo Lemos de Souza, que conheci por intermédio da professora Alessandra, quando me apresentou a tese de Livre-Docência (LEMOS DE SOUZA, 2017a) defendida por ele no ano anterior. Tive a aprovação da monografia com a nota máxima, porém, muito mais do que isso, as horas vivenciadas junto àquele grupo de professoras e professor puderam me mostrar a validação de toda a dedicação que tinha empenhado à pesquisa nos últimos anos e que resultou naquele trabalho, devolvendo a mim uma autoconfiança que me foi roubada outrora em algum momento da vida.

Como fechamento deste ciclo, na preparação da versão final da monografia, pedi às minhas orientadoras que produzissem um Prefácio para inserir no início do trabalho. Em tom de despedida, foi mais um recurso que encontrei para elaborar tudo aquilo que acontecia à minha volta e encerrar aquele ciclo que sabia que me faria muita falta. No entanto, elas fizeram mais do que isso e me presentearam com as palavras mais lindas e lisonjeiras que já recebi de alguém até hoje:

[...] o que testemunhamos e aprendemos, como orientadoras nesses anos que acompanhamos nosso amado Matheus em sua jornada em direção ao saber e seu próprio desenvolvimento, pode ter um pouco de sua expressão por meio de palavras como: *busca, indignação, vontade, sentido, confiança, autonomia, comunhão e amor*. [...] Em *comunhão*, nós orientadoras acompanhamos essa nobre trajetória do Matheus, compartilhando conhecimentos, aprendizagens, descobertas, reconhecimentos, experiências, ideais e, em especial, partilhando grande admiração por sua capacidade e crescimento acadêmico e como ser humano. Também pudemos receber e manifestar o *amor* de e para com o Matheus e entre nós, podendo estar, com a sábia e generosa intercessão do Matheus, finalmente juntas, em parceria, de modo harmônico, respeitoso e amoroso. Assim se fez, caminhos foram concluídos e novos se abrem... O que acontecerá não sabemos, mas tudo indica que mais contribuições virão, em favor do conhecimento, da vida, da dignidade e da humanidade... [...] Encerramos agradecendo novamente a você, Matheus, por nos possibilitar viver tantos presentes preciosos no presente da vida! Desejamos-lhe que cada momento de sua jornada seja pleno e acompanhado pelos tesouros que constrói em si e no mundo, por meio de sua vontade motriz que incansavelmente se plasma em utopias e realizações. Sinta-se abençoado e reconhecido por nós, nosso querido Matheus, sempre! Foi uma honra... De suas orientadoras, Tânia Brabo e Alessandra de Moraes (BRABO; MORAIS, 2018, p. 36-37, grifos das autoras, retirado de SILVA, 2018).

V. Conciliando

(Fevereiro de 2019 a março de 2020)

Para conseguir frequentar as aulas do curso de Psicologia, a única alternativa seria locomover-me diariamente de ônibus nos trajetos Marília-Assis e Assis-Marília. Mas a única empresa de ônibus responsável por essa linha não cobria os horários que me seriam apropriados. Dessa forma, tinha que pegar o ônibus de Marília para Assis às três horas da manhã, chegando às quatro horas na rodoviária de Assis e permanecendo lá até o dia amanhecer para ir à UNESP. O próximo ônibus dessa linha me faria chegar com mais de uma hora de atraso para minhas aulas, o que estava fora de cogitação.

Com os primeiros raios de sol, a pé, tomei rumo ao Campus de Assis da UNESP, a Faculdade de Ciências e Letras (FCL). Encantando com aquele Campus arborizado, até mais que a FFC de Marília, encontrei-me com outros ingressantes e com o Coordenador e Vice-Coordenadora do curso, que passaram a manhã nos apresentando seu histórico. Minha colega Júlia, parente de meu namorado e minha veterana no curso de Psicologia, marcou de lá nos encontrarmos. Retornei à Marília de carona com ela. Naqueles primeiros meses, encontrei-me com Júlia e Rachel, outra veterana no curso e também moradora de Marília, e, em alguns dias da semana em que nossos horários de aula batiam, com elas passaria a viajar para Assis, dividindo os gastos com combustível. Também consegui aproveitamento de estudos em algumas disciplinas, deixando algumas janelas em minha grade e atenuando aquela situação, embora em alguns dias ainda tivesse de fazer o trajeto às madrugadas de ônibus. Somente a partir do segundo semestre do curso, conseguiria frequentar as disciplinas no período da tarde, em que os horários de ônibus me eram mais gentis.

Quando refletia sobre o que ali se sucedia, lembrava-me de quando, a meu pedido, minha mãe trouxe da biblioteca da FFC um livro sobre Carl Jung (1875-1961), quando eu ainda era um aluno do Ensino Médio e ela graduanda em Pedagogia. E de quando, na oitava série, tomei emprestado de uma vizinha o livro *A interpretação dos sonhos* de Freud (1856-1939), e o qual só consegui ler até a metade. Naquela época, cheguei a cogitar a possibilidade de prestar o vestibular para o curso de Psicologia. Porém, não esperava que esse ingresso poderia se dar algum dia, muito menos pelo motivo que na verdade se deu.

No último ano da graduação em Pedagogia, fui apresentado à tese de Livre-Docência do professor Leonardo. Nesse trabalho, o autor (2017) buscou mapear o modo como as epistemes feministas, enquanto crítica do conhecimento, interrogaram a pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. Fiquei interessado na intersecção que era apresentada entre o campo dos

Estudos de Gênero com a Psicologia do Desenvolvimento Moral, ainda que o professor Leonardo o fizesse dentro do campo mais amplo da Psicologia do Desenvolvimento, sem o delimitar à moralidade. Além de ter me apresentado a esse trabalho, a professora Alessandra também me apresentou ao livro de Carol Gilligan (1936-), *Uma voz diferente*, que era mencionado na disciplina da professora Patrícia sobre Kohlberg. “Na parte em que a tese de Livre-Docência trata da moralidade, *essa tal* de Gilligan parece ser uma referência muito importante”, eu pensava. E a partir dali passei a ter mais interesse em debruçar-me na relação entre esses dois campos em um nível mais epistemológico, além de empírico como já me dedicava.

A decisão de prestar o vestibular veio em seguida. A Psicologia parecia emitir um chamado que se tornava cada vez mais impossível de não se ouvir. Até mesmo o perfil de minhas leituras transformou-se. Prestado o vestibular no final de 2018, nas vésperas da conclusão do curso de Pedagogia, o ingresso na nova graduação veio semanas depois de minha formatura em fevereiro de 2019. Logo de início, manifestei ao professor Leonardo, com quem mantinha relativo contato desde sua atuação na banca avaliadora de meu TCC, a vontade de atuar com ele na pesquisa que desenvolvia em continuidade a sua pesquisa de Livre-Docência, intitulada *Epistemes feministas na produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero como dispositivo de problematização dos processos de mudança*. A partir disso, admitido em seu Grupo de Pesquisa, o Coletivos, Psicologias e Culturas Queer (PsiCUQueer), reunimo-nos para elaborarmos um projeto vinculado a essa pesquisa maior e que contemplasse meus interesses de pesquisa.

Depois de elaborado, como minha Iniciação Científica, o projeto foi submetido à FAPESP em maio de 2019 e aprovado pelo mérito. Teve como objetivo reunir, mapear e analisar a produção internacional de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral, em periódicos de língua inglesa, que tem o gênero como tema no período de 1982 a 2019. A partir da consulta em bases de dados para se entrar contato com essa produção, os resultados obtidos foram desanimadores. Concluiu-se que a produção investigada que intersecciona gênero e moralidade não progrediu ao longo dos 37 anos do período delimitado, assim como a Psicologia do Desenvolvimento Moral parece resistir a revisões epistêmicas que rompam com suas origens epistemológicas. Sua vigência foi de agosto de 2019 a fevereiro de 2020, concluída às vésperas de meu ingresso no Mestrado.

Em concomitância à minha atuação naquele primeiro ano de graduação, prestei o processo seletivo do Mestrado Acadêmico no PPGE da UNESP de Marília. Desejava dar

continuidade à pesquisa de IC desenvolvida na graduação em Pedagogia e, portanto, prosseguir com minha trajetória acadêmica e em pesquisa na área de Educação.

O ingresso como aluno especial no PPGE se deu no segundo semestre de 2019, após a aprovação em todas as etapas do processo seletivo. Ingressei pela Linha de Pesquisa 01 “Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano”, desta vez sob orientação da professora Patrícia e co-orientação da professora Tânia. Como aluno especial, pude já frequentar duas disciplinas do Programa, para posterior aproveitamento de créditos, a primeira ministrada pela professora Tânia, intitulada *Gênero e educação: teoria e políticas*, e a segunda ministrada pelo professor Raul Aragão Martins e com a participação da professora Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, intitulada *Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescentes*.

As atividades de pesquisa acumuladas desde a graduação, como a participação em Grupos de Pesquisa e produção de textos científicos para divulgação dos resultados das pesquisas que desenvolvi até aquele momento, continuaram mesmo com minha formação na Pedagogia. Uma das principais competências que tive de desenvolver foi a conciliação entre as atividades da graduação em Psicologia e do Mestrado em Educação com as atividades exercidas até então. Sentia-me como muitos de meus professores e professoras, em uma luta diária para dar conta de tantas atribuições, ainda que por opção.

VI. O Mestrado na Pandemia (abril de 2020 a setembro de 2021)

A Pandemia pegou a todos(as) de surpresa. A morte passou a ser tema diário em nossas vidas, assim como as já conhecidas desigualdades, que ficaram ainda mais evidentes neste novo contexto social. No mês em que meu Mestrado se iniciaria oficialmente, dado o meu ingresso como aluno regular matriculado no PPGE em março de 2020, o isolamento social e outras estratégias para combate da propagação do vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, foram instituídas em todo mundo. Na UNESP, as aulas presenciais e quaisquer outras atividades foram suspensas por tempo indeterminado. Mas o que parecia ser uma questão que duraria meses se tornaria anos.

Meu projeto de pesquisa, avaliado e aprovado no processo seletivo do Mestrado, foi proposto como continuidade de minha pesquisa de Iniciação Científica na graduação em Pedagogia, visando algumas expansões teóricas, amostrais e de análise. Nesse início do

Mestrado, pude pleitear bolsa de Mestrado do CNPq desde o primeiro mês, de março de 2020 a outubro de 2020. Também nesse período, reformulamos alguns aspectos da proposta do projeto e o submetemos à FAPESP em maio daquele ano, que foi aprovado meses depois, e passei a pleitear a bolsa dessa agência, interrompendo o fomento anterior, com vigência de novembro de 2020 a janeiro de 2022.

As atividades de pesquisa que já desenvolvia tiveram sua prossecução, apenas adicionando as atividades referentes ao Mestrado no lugar das atividades da IC do curso de Psicologia, concluída no mês anterior ao ingresso no Mestrado. Ainda assim, a participação no PsiCUqueer, o contato periódico com o professor Leonardo e a produção de textos científicos para divulgação dos resultados dessa pesquisa de IC continuaram normalmente. Dessa forma, no caso da atividade de participação em Grupos de Pesquisa, acumularam-se as participações no GEADDEC, NUDISE, GEPPEI e PsiCUqueer. De alguma forma encontrei tempo para ingressar em outros Grupos, e passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), coordenado pela professora Rita Melissa Lepre, e do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPEC), coordenado pela professora Luciana.

No caso das disciplinas do PPGE cursadas, um dos critérios para obtenção do Mestrado, além das duas disciplinas que assisti no ano anterior como aluno especial, elas foram as seguintes: *Desenvolvimento sociomoral e vulnerabilidades*, ministrada pelo professor Raul; *Pesquisa Pedagógica e a formação de professores: fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos*, ministrada pela professora Luciana; *Competência Moral – o que é e como ensiná-la(?)*, ministrada pela professora Patrícia e com a participação da professora Cristiane Paiva Alves; *Docência na Educação Superior*, ministrada pela professora Rita e pelo professor Leonardo; e *A teoria kohlberguiana em seus aspectos de filosofia, psicologia e educação*, ministrada pela professora Patrícia, sendo essa última aquela disciplina que cursei por várias vezes consecutivas durante a graduação como ouvinte.

No caso da participação em eventos científicos, também uma atividade exercida continuamente desde a graduação em Pedagogia, priorizei, quando possível, a apresentação em comunicações e a publicação em anais, tanto de resultados parciais do Mestrado como dos resultados obtidos nas pesquisas anteriores.

Dos vários eventos que participei no período, dada a impossibilidade de elencar todos neste texto, que já chegam a duas dezenas, destaco: a *Semana da Mulher 2021*, promovida pelo NUDHUC, em que fui um dos organizadores; o *Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 “Lugares de fala: direitos, diversidades, afetos”*, em que apresentei e publiquei os trabalhos

completos “Experiências dilemáticas de graduandos(as) em Pedagogia sobre a diversidade sexual e de gênero na escola” e “Mediação escolar e gênero: políticas, concepções e ações em escolas públicas brasileiras e espanholas”, ambos com a autoria e coautoria da professora Tânia (SILVA; BRABO, 2021b; BRABO; SILVA, 2021); o *46th Annual AME Conference “Morality, Environmental Sustainability, and Education”*, em que fui coautor no resumo “*Moral segmentation: what do brazilian researches say?*” apresentado pela professora Patrícia (BATAGLIA; SILVA, 2020); e o *I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, [...] e XXII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação*, sendo a participação nesse último também um dos critérios para obtenção do Mestrado, em que apresentei meu projeto de pesquisa para uma banca avaliadora, composta pelas professoras Eliane Saravali e Rita Melissa e pelo professor Leonardo, e apresentei e publiquei o trabalho completo “Elaboração de dilemas morais sobre a diversidade sexual e de gênero na escola com base nas experiências de graduandos(as) em Pedagogia: ‘o dilema do professor roberto’” (SILVA, 2020d).

Também como cumprimento de meu compromisso de divulgação dos resultados obtidos em minhas pesquisas, produzi e publiquei artigos científicos e capítulos de coletânea, com e sem a coautoria de minhas orientadoras e orientador, assim como os produzi a partir de colaborações com outros(as) pesquisadores(as).

Das produções nesse período, também impossível de as mencionar em sua completude, pois até o momento totalizam mais de quarenta produções, destaco as seguintes: no caso dos artigos, “Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos”, publicado no periódico *Educação em Revista*, com a coautoria das professoras Tânia e Alessandra (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021); “Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?” e “Carol Gilligan e a Ética do Cuidado na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral de três Programas de Pós-graduação stricto sensu (2008-2019)”, ambos artigos publicados no periódico *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas* (SILVA, 2020c; 2021a); e “Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes”, publicado na *Revista Práxis Educativa*, dividindo a autoria com a professora Tânia e com Talita Santana Maciel (BRABO; SILVA; MACIEL, 2020).

No caso dos capítulos, “A construção de práticas para a equidade étnico-racial no Ensino Fundamental”, publicado na coletânea *Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas*, dividindo a autoria com as professoras Patrícia e Cristiane e com as alunas Maria Luíza Aparecida de Jesus, Marina Pimenta Diniz e Kadrigue Rodrigues de Araújo (ALVES et

al., 2020); “Conceitos e cenários para uma educação na superação das violências de gênero no contexto da educação integral”, publicado na coletânea *Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades*, dividindo a autoria com o professor Leonardo e com Danielly Christina Mezzari (LEMOS DE SOUZA; MEZZARI; SILVA, 2021); e “Direitos humanos, gênero e sexualidade no programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019)”, publicado na coletânea *Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação* (SILVA, 2020e).

Gostaria de destacar que, no caso desse último capítulo, também fui o organizador da coletânea, junto à professora Tânia, em que ele foi publicado (SILVA; BRABO, 2020). Depois que o organizamos, esse livro concorreu e foi contemplado, mediante avaliação de parecerista *ad hoc*, em um Edital aberto pelo PPGE (Convênio PROEX – Auxílio n.º 798/2018), que custeou os serviços editoriais do Laboratório Editorial (LE) da FFC, recebendo o selo Cultura Acadêmica/Oficina Universitária da Editora UNESP.

Outra atividade realizada nesse período que gostaria de destacar é a organização, junto à professora Patrícia, do Dossiê “40 anos de ‘Uma voz diferente’: contribuições, desdobramentos e o legado das ideias de Carol Gilligan (1936-)” (SILVA; BATAGLIA, 2022) na Revista Schème, em comemoração aos 40 anos que o referido livro *Uma voz diferente* de Carol Gilligan completa em 2022. Além de artigos recebidos em chamada aberta e de autores(as) convidados(as), esse Dossiê ainda conta com uma entrevista que a professora Gilligan gentilmente concedeu a mim (SILVA; GILLIGAN, 2022). Sua publicação está prevista para maio de 2022.

Nesse período, também fui contatado pela Gradus Editora, uma pequena editora de livros acadêmicos do interior do estado de São Paulo, para co-fundar a Curadoria de Livros Acadêmicos “Ângela Maria Brasil Biaggio”, com o objetivo lançar, com o selo da editora, obras internacionais inéditas, lançando suas primeiras edições na língua portuguesa (Pt-Br) sem fins comerciais. A partir dessa experiência, pude entrar em contato com vários(as) autores(as) cujos trabalhos são minhas referências em pesquisa e solicitar sua autorização para traduzi-los à língua portuguesa. Em 2020, acompanhei como ouvinte as reuniões do Grupo de Trabalho (GT) “Psicologia e Moralidade” no *XVIII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Além de ter sido um momento único, onde pude conhecer pesquisadores(as) brasileiros(as) que também são minhas referências, posteriormente eu contataria o GT para acompanhar o trabalho da Gradus Editora no processo de tradução dos livros de Lawrence Kohlberg, um dos autores

contemplados na Curadoria, com o fim de avaliar e trazer maior fidedignidade da tradução à obra original do autor.

A realização das demais atividades no Mestrado, com implicações mais diretas ao projeto de pesquisa, seguiu o plano de trabalho traçado, que foi sendo implementado de acordo com o cronograma estabelecido. Os contatos com as orientadoras aconteceram com frequência semanal e, por algumas vezes, quinzenal. Preocupei-me de pelo menos uma vez por mês dispor de uma reunião formal junto às orientadoras, ora com ambas juntas, ora com elas em separado, para tratar de questões relativas à pesquisa, ainda que isso não tenha sido possível em todos os meses.

Por fim, aparentemente satisfeito com este enxerto de minha trajetória na pesquisa e das circunstâncias que me encaminharam até aqui, no sentido de que cumpriu com o que tinha me proposto, encerro esta apresentação, mas ciente de que “a grandeza de significados, sensações, vivências e transformações decorrentes não é alcançada por aquilo que é dito, somente a experiência pode captar a coisa em si em seu momento de realização, no aqui e no agora” (BRABO; MORAIS, 2018, p. 37, retirado de SILVA, 2018). Nas páginas que se seguem, esta Dissertação passa a abordar todo trabalho de pesquisa desenvolvido no Mestrado, ao longo dos dois últimos anos, e seus resultados. Boa leitura!

PREÂMBULO: SOBRE A PESQUISA ANTERIOR

Antes de se abordar a pesquisa de Mestrado que esta dissertação retrata, é imperativo abordar seus antecedentes, tendo em vista que ela foi proposta como continuidade de uma pesquisa anterior. Logo, para entendê-la integralmente, relato a seguir, em formato de síntese, a conjuntura político-educacional que mobilizou a realização da pesquisa anterior, o referencial teórico eleito, a metodologia delineada e os resultados encontrados, os quais fundamentam e justificam a atual pesquisa de Mestrado.

Essa pesquisa anterior foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e desenvolvida na modalidade de Iniciação Científica (IC) nos dois últimos anos, de maio de 2017 a dezembro de 2018, de minha graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, durante o transcorrer de 20 meses de vigência da bolsa de IC que a fomentou¹.

Nela, objetivou-se investigar se graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista estavam sendo preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional na escola, além de relacionar esse preparo com sua formação moral, especificamente avaliando a proporção de respostas pós-convencionais emitidas frente a dilemas morais, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1984; 1992; REST et al., 1999). As temáticas de gênero e sexualidades foram abordadas como um problema da Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública em vigência no país desde 2006 (BRASIL, 2007; 2012; 2013).

Com caráter interdisciplinar e de ineditismo, a pesquisa anterior de IC procurou subsídios teóricos em três campos de estudos e conhecimento: 1) Educação em Direitos Humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral, de acordo com as temáticas que a envolveram. Seu desenvolvimento foi culminado a partir de um intenso debate que se desenrolava na época, a nível nacional, a respeito da contemplação dos temas gênero e sexualidades em políticas públicas educacionais que se encontravam em elaboração naquele contexto.

¹ Realizada sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra de Moraes, a pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 e foi vinculada à FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitos-humanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

Em suma, o debate girava em torno da presença de ambos os temas na redação dos Planos Municipais, Estaduais (PMEs e PEEs) e Nacional de Educação (PNE), debate iniciado em 2014 e estendido aos anos seguintes. No final, os termos *gênero* e *orientação sexual* foram suprimidos do Plano Nacional, sendo substituídos por uma redação mais genérica, e deixando a critério dos Estados e Municípios se contemplariam gênero e sexualidades em seus Planos ou não. No entanto, independentemente de o PNE ter sido ou não explícito na contemplação dos temas, estes já estavam postos como um arcabouço legal nas políticas públicas educacionais, prevendo a abordagem de gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, como expõem Barreiro e Martins (2016) e como analisamos em trabalhos anteriores (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; BRABO, 2021a; SOUZA; MOTA; SILVA, 2022).

Uma dessas políticas em que os temas estão contemplados é a Educação em Direitos Humanos (EDH), em vigência no país desde a promulgação do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2007; 2013) em 2006, que foi atualizado em 2013, e também com as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (DNEDHs) (BRASIL, 2012) no ano de 2012.

Com seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino e a todas as áreas do conhecimento do sistema educacional brasileiro, da Educação Infantil até a Educação Superior, o PNEDH aponta, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos, a superação de desigualdades afirmadas na História nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Dessa forma, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, tais como gênero e sexualidades – mas que devem ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos –, bem como se volta aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTQIA+s².

Apesar disso, a formação de profissionais capacitados para desenvolverem essa Educação surge como um desafio, pois, mais do que o estabelecimento de valores pelas políticas, percebemos a necessidade de um trabalho de formação e de desenvolvimento da capacidade reflexiva junto aos(as) promotores(as) das políticas educacionais, ou seja, aos(as) educadores(as).

² Adota-se aqui a sigla LGBTQIA+, para representar a diversidade sexual e de gênero, população referida em sua totalidade com a sigla LGBTQIAPF2K+, a qual inclui as lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, queer, questionando, intersexo, curioso, assexuais, pansexuais e polisssexuais, aliados, *two-spirit*, *kink*, e etc.

Assim, sua abordagem na escola depende dos conhecimentos e das disposições que docentes mantêm para com os temas e respectivos públicos. Ou seja, para a efetivação dessa política pública e, por conseguinte, abordagem de gênero e sexualidades na perspectiva dos direitos humanos na escola, há que se considerar a necessidade de formação e de capacidade reflexiva por parte dos sujeitos envolvidos, além dos conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre ambos os temas.

No caso do(a) profissional de Pedagogia, encarregado(a) pelos níveis de ensino da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental, esse(a) se deparará com situações em que gênero e sexualidades se evidenciarão durante sua atuação na escola, oferecendo a seus alunos(as) uma formação de acordo com o que conhece sobre as temáticas e como procede diante dessas situações, até mesmo quando não estiver atuando diretamente na docência, ao ocupar cargos de coordenador(a) ou diretor(a), tendo que lidar com tais situações do mesmo jeito.

Isso evidencia um conflito de natureza ética, entre as idiossincrasias de docentes sobre a diversidade sexual e de gênero e o ideal de uma Educação comprometida com o respeito às diferenças e a igualdade de direitos afirmado em dispositivos legais. Foi então em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa anterior de IC se atentou, buscando para isso um olhar especializado da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Assim, a pesquisa buscou investigar a formação inicial em Pedagogia em duplo aspecto, tanto o conteúdo (conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas) quanto a disposição para ação (ou idiossincrasia, se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde as temáticas). Não obstante, também buscou investigar a capacidade reflexiva que antecede essa posição valorativa do(a) docente ao trabalho com as temáticas (sobre se há favorabilidade ou contrariedade), sendo que para isso se recorreu à investigação de sua formação moral, nas abordagens kohlberguiana (KOHLBERG, 1984; 1992) e neo-kohlberguiana (REST et al., 1999).

Portanto, explanada qual foi a proposta da pesquisa anterior, que na pesquisa de Mestrado se procura continuar e aprofundar, passamos a mencionar os resultados obtidos. Os instrumentos de coleta de dados escolhidos naquela ocasião foram um questionário, elaborado e fundamentado na etapa precedente de aplicação de grupos focais, e a versão adaptada e traduzida do *Definig Issues Test-2* (DIT-2). O propósito com a atividade de grupo focal foi o de trazer à tona experiências dilemáticas de graduandos(as) para a criação de dilemas morais na proposta kohlberguiana (KOHLBERG, 1984; 1992) que envolvessem as temáticas de gênero

e sexualidades, preferencialmente abrangendo situações com o público da diversidade sexual e de gênero no contexto escolar, e, assim, serem inseridos no questionário para sua fundamentar sua elaboração³.

Depois de elaborado, o questionário foi composto por 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais na proposta kohlberguiana. Essas perguntas e dilemas interrogavam o(a) respondente desde sobre seus conhecimentos teórico-conceituais até suas disposições sobre os temas e público da diversidade. Já o DIT-2, elaborado em 1998 por Rest e Narvaez (1998), é um teste objetivo que mensura a proporção de respostas pós-convencionais diante de 05 dilemas morais. A amostra participante da pesquisa foi composta por 165 graduandos(as) (N=165) matriculados(as) nos primeiro (inicial) e quarto (final) anos do curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista.

Com relação aos resultados encontrados, os(a) graduandos(as) pareceram não demonstrar deter uma formação adequada para sua atuação futura junto à diversidade sexual e de gênero na escola, bem como seu desempenho no que tange ao desenvolvimento moral manteve-se estagnado e, até mesmo, indicou certa regressão ao longo do curso. Ao mesmo tempo, a análise comparativa que se realizou entre os dados coletados pelo questionário e pelo DIT-2 demonstrou que quanto mais frágeis as concepções dos(as) participantes sobre os temas gênero e sexualidades, maior sua preferência por raciocínios de estágios inferiores do desenvolvimento moral.

Em suma, a partir dos resultados obtidos com o questionário, observou-se que a Universidade parece não causar impacto na formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), resultado semelhante ao encontrado por Dinis e Cavalcanti (2008), Costa e Ribeiro (2011) e Castro (2016a), que também investigaram essa formação no curso de Pedagogia, em suas respectivas amostras. No caso do DIT-2, endossou-se o que um quadro de pesquisas sobre a formação ética na Educação Superior tem, em geral, apontado: os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132).

³ A elaboração desse questionário durante a pesquisa foi feita com base em quatro procedimentos: com base nos 1) resultados obtidos em duas sessões de grupo focal com graduandos(as) do curso que ambientou a pesquisa, momento precedente do trabalho de campo; na 2) literatura consultada dos temas abordados pelo instrumento, gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juizes de instrumento; e na 4) aplicação de um teste piloto do questionário. Só depois de finalizados os quatro procedimentos desse momento preliminar do trabalho de campo, erigiu-se a versão final do questionário, aplicado com os(as) graduandos(as) dos anos inicial e final do curso.

Não obstante, na pesquisa anterior ainda se ressaltou que essa fragilidade formativa dos(as) graduandos(as) teve forte relação com o vínculo religioso que assinalaram ter, o que sugeriu que o vínculo e a formação religiosa podem deslegitimar e coibir sua formação profissional, para com as temáticas de gênero e sexualidades, e ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral. Esse foi um dos principais resultados encontrados pela pesquisa, altamente considerável, atual e de extrema relevância para o contexto histórico, político, social e educacional contemporâneo, tal como se inferiu desde o episódio em torno da elaboração do PNE que motivou o desenvolvimento dessa pesquisa (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; BRABO; MORAIS; BATAGLIA; LEMOS DE SOUZA, 2019).

Todos esses resultados foram coerentes entre si e respaldam a hipótese que se formulou com base neles, uma primeira parte dela acerca da ideia de que a formação em gênero, sexualidades e ética dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do curso investigado é, no mínimo, frágil; e, a outra parte da hipótese, de que essa fragilidade formativa relaciona-se com seu vínculo religioso.

Dado o exposto, encerro aqui minha explanação acerca da proposta e dos resultados da pesquisa anterior, que não voltará a ser mencionada, para prosseguir agora com a explanação da pesquisa de Mestrado que lhe dá continuidade. Retomo essa pesquisa anterior e seus resultados apenas ao final desta dissertação, para compará-los com os resultados obtidos com a atual investigação.

INTRODUÇÃO

A partir da pesquisa anterior de IC, iniciei um Programa de Pesquisa sobre a formação em direitos humanos, gênero, sexualidade e ética na Educação Superior (SILVA; BRABO; MORAIS; BATAGLIA; LEMOS DE SOUZA, 2019), que atualmente integro junto de minhas orientadora e co-orientadora⁴. Esse Programa foi continuado em 2019 com a presente pesquisa de Mestrado mediante meu ingresso naquele ano no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP/Marília, cuja proposta foi erigida a partir das constatações feitas por sua predecessora.

Para que possamos atestar os resultados obtidos na pesquisa anterior, bem como aprofundá-los para um diagnóstico mais preciso sobre o estado da formação inicial oferecida na Educação Superior quanto a gênero, sexualidades e ética, obtendo-se, assim, maiores pistas de como melhorá-la, há a necessidade de novas aplicações, no caso, de verificar se esses resultados condizem com outras realidades e ambientes universitários de formação ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado. Assim, na presente pesquisa, buscou-se o aprofundamento de tais resultados e a testagem da hipótese que se obteve a partir deles, sobre a frágil formação em gênero, sexualidades e ética oferecida na formação inicial universitária pública paulista em Pedagogia e sua aparente relação com o vínculo religioso dos(as) formandos(as).

O aprofundamento foi viabilizado a partir da expansão da investigação em dois sentidos: teórica, quanto aos constructos avaliados, e amostral, quanto ao número de cursos de Pedagogia participantes.

Além de investigar a formação em gênero e sexualidades e relacioná-la com a formação ética como se fez anteriormente, como aprofundamento, do ponto de vista teórico, incluiu-se um novo instrumento de coleta de dados, que analisa a aceitação ou negação da transcendência e a interpretação literal ou simbólica do conteúdo religioso, atribuindo agora maior atenção à variável religiosidade e à relação que ela desempenha nas qualidades do desenvolvimento moral e das concepções sobre gênero e sexualidades.

⁴ Assim como se fez na pesquisa anterior de IC, em razão da interdisciplinaridade desta pesquisa, que interpela subsídios teóricos e metodológicos dos campos da Psicologia do Desenvolvimento Moral e dos Estudos de Gênero, ela é realizada em formato de orientação e co-orientação. Desta vez, a professora Patrícia Unger Raphael Bataglia assumiu a orientação da pesquisa – devido ao envolvimento desta proposta de continuidade ser agora maior com a Psicologia do Desenvolvimento Moral –, reconhecida como orientadora responsável pela pesquisa, enquanto a professora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo atua agora como co-orientadora, cada uma orientando e colaborando na pesquisa a partir de seu respectivo referencial teórico que domina.

Do ponto de vista metodológico, dispôs-se agora de uma amostra maior, com a adição de mais um curso de formação em Pedagogia no contexto universitário público paulista e, também, considerando se gênero e sexualidades fazem parte do conteúdo curricular programático dos cursos participantes, de modo a se fazer uma análise comparativa interna e externa: interna, ao se comparar a formação de graduandos(as) de um curso de Pedagogia que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares (Caso 1) e de outro curso de Pedagogia que não os têm (Caso 2), e externa, ao se comparar a formação de ambos os cursos de Pedagogia entre si.

Coloca-se em dúvida, portanto, o que se tem feito (ou o que não se tem feito) nesses cursos da Educação Superior para que haja a promoção de uma formação ética e em gênero e sexualidades, se isso tem alguma relação com a presença dos temas como conteúdos curriculares programáticos nos cursos, ou mesmo se fazem parte do cotidiano da Universidade, como em atividades semicurriculares e extracurriculares.

Também é importante ressaltar que, ao invés de se abordar as temáticas de gênero e sexualidades como um problema da Educação em Direitos Humanos, na presente pesquisa gênero e sexualidades foram abordados como um problema da legislação normatizadora da formação inicial na Educação Superior – *corpus* normativo em que os documentos oficiais da EDH estão incluídos.

Dado o exposto, partimos de alguns questionamentos iniciais que, juntos, puderam formar o problema desta pesquisa de Mestrado: primeiro, estaria a formação inicial do(a) pedagogo(a) preparando-o(a) para o trabalho junto ao público da diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional, de modo a transformar suas concepções iniciais de acordo com o compromisso de sua profissão? Segundo, o mesmo processo formativo é capaz de desenvolver a competência moral desses(as) estudantes? Terceiro, qual é a forma de adesão à religiosidade nos grupos investigados? Quarto, a grade curricular do curso pode contribuir com o desenvolvimento da competência moral a respeito de temas sociais complexos como gênero e sexualidades? Dessa forma, chega-se, aqui, ao seguinte problema:

Qual a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade na formação inicial do(a) pedagogo(a)?

A seguir, apresentamos o objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa.

1. OBJETIVOS

1.1. Objetivo geral

- Investigar a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia de dois cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares.

1.2. Objetivos específicos

- Coletar e analisar a competência do juízo moral dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;
- Coletar e analisar as concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;
- Coletar e analisar a inclusão da transcendência e a interpretação do conteúdo religioso dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;
- Verificar se há uma mudança ou disparidade na qualidade das concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) durante a formação do primeiro ao último ano dos seus respectivos cursos, bem como do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral e da interpretação do conteúdo religioso;
- Identificar se há relação entre a competência do juízo moral dos(as) graduandos(as) com suas concepções sobre gênero e sexualidades, assim como com a inclusão da transcendência e a interpretação do conteúdo religioso, internamente nos cursos de Pedagogia;
- Identificar se há essa relação entre os três constructos externamente, comparando os cursos de Pedagogia, entre o curso que tem gênero e sexualidade como conteúdos curriculares com o curso que não tem;
- Avaliar os ambientes acadêmicos dos cursos de Pedagogia considerando, além do currículo, as atividades semicurriculares e extracurriculares que possam influenciar na construção da competência moral e na qualidade das concepções de gênero e sexualidades.

2. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O texto desta dissertação organiza-se em cinco capítulos, sendo os três primeiros capítulos de teor teórico, que tratam da discussão teórica produzida acerca dos temas abordados

pela pesquisa, e os dois capítulos seguintes de teor empírico, que tratam da metodologia e dos resultados e discussões obtidos com o trabalho de campo realizado no contexto da formação inicial pública paulista em Pedagogia.

No primeiro capítulo, intitulado *Gênero, sexualidades e ética: a diversidade sexual e de gênero na formação e atuação profissional em Pedagogia*, apresento os conceitos de gênero e sexualidades a partir da literatura feminista do campo dos Estudos de Gênero, ao mesmo tempo em que teço considerações acerca do campo normativo que prevê ambos os temas no sistema educacional brasileiro, dando atenção especial ao trabalho do(a) profissional de Pedagogia que os abordará em sua atuação na escola e que, por isso, necessita de formação sobre gênero e sexualidades desde a graduação.

No segundo capítulo, intitulado *Psicologia, moralidade e gênero: bases para o estudo da formação ética, seus limites e potencialidades*, apresento a literatura sobre o desenvolvimento moral, na abordagem cognitivo-evolutiva, que se elegeu para fundamentar o estudo da formação ética dos(as) graduandos(as) em Pedagogia. Essa apresentação desvela desde a formação dessa abordagem, pontua as principais teorias que a representa, os limites e potencialidades dessas teorias e abordagem, e aprofunda na teoria que se escolheu trabalhar nesta dissertação: a teoria do duplo aspecto da competência moral.

No terceiro capítulo, intitulado *Religiosidade: definindo o constructo e mensurando sua influência na formação ética, em gênero e sexualidades*, apresento o conceito de religiosidade, procurando distingui-lo de conceitos correlatos, como o de espiritualidade e outros. A discussão direciona-se ao contexto social e político em relação aos temas gênero e sexualidade, questionando a formação religiosa brasileira e sua influência nesse contexto, que afeta até mesmo a capacidade reflexiva dos(as) envolvidos. Também é trazida a hipótese de segmentação moral, trabalhada no âmbito dos estudos sobre competência moral, que sugere a influência do conteúdo religioso sobre a capacidade reflexiva.

No quarto capítulo, intitulado *Metodologia: procedimentos investigativos traçados no trabalho de campo e a caracterização dos sujeitos de pesquisa*, apresento a metodologia delineada para realização da pesquisa empírica junto aos(as) graduandos(as) em Pedagogia: desenho da pesquisa, instrumentos de coleta, formas de análise e critérios para seleção da amostra participante. Também são caracterizados os sujeitos participantes segundo variáveis sociodemográficas e curriculares e os seus respectivos cursos, analisando sua grade curricular e Projeto Político-Pedagógico (PPP).

No quinto capítulo, intitulado *Resultados e discussões: formação ética, em gênero e sexualidades, e religiosidade de graduandos(as) em Pedagogia*, apresento os resultados e

discussões obtidos com a análise dos dados coletados junto aos(as) graduandos(as). Apresenta-se, primeiro, a análise individual com cada curso, em que se analisam os constructos separadamente e, em seguida, correlacionando-os. Em um segundo momento, apresenta-se a análise conjunta entre os cursos, com as correlações dos constructos avaliados de cada curso entre si.

O texto da dissertação encerra com as *Considerações finais*, recapitulando em síntese os resultados encontrados, a função social da pesquisa e indicando perspectivas futuras traçadas a partir desses resultados.

I

PRIMEIRO CAPÍTULO

GÊNERO, SEXUALIDADES E ÉTICA: A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA



Legenda (da esquerda para a direita): Propaganda “We can do it” (Westinghouse Electric Corporation); Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC); PsiCUqueer – Psicologias, Coletivos e Culturas Queer; símbolo da Psicologia (vigésima terceira letra do alfabeto grego); Heleieth Saffioti; Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE); Gayle Rubin; Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo; Angela Davis; Livro “Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação”; Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNESP de Assis; Símbolo da Pedagogia (caduceu de Hermes à frente de uma flor de lis); Michel Foucault; Carol Gilligan; Virginia Woolf; Claudia Vianna; Simone de Beauvoir; Folder XIV Semana da Mulher “Direitos humanos das mulheres e LGBTs” – UNESP de Marília; Conceição Nogueira; Seminário Internacional Fazendo Gênero 12; Judith Butler; Joan Scott; Guacira Lopes Louro.

I. GÊNERO, SEXUALIDADES E ÉTICA: A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA

Neste primeiro capítulo da dissertação, produzo uma discussão teórica a partir dos procedimentos de revisão bibliográfica e análise documental que realizei nos dois últimos anos, mas que, na verdade, acumula-se desde o início de meus estudos sobre o tema na graduação em Pedagogia. Esta discussão explora a literatura acerca do tema no limiar do problema gerador da pesquisa do Mestrado – as temáticas de gênero e sexualidades na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a) –, assim como explora os documentos oficiais pertinentes a essa questão.

Para sua apreensão, divido a discussão deste capítulo em dois tópicos que constituem seu todo, e os quais, por sua vez, dividem-se em subtópicos. No primeiro deles, (1.) busco apresentar os conceitos de gênero e sexualidades que a presente pesquisa se fundamenta, que é a partir da literatura feminista do campo dos Estudos de Gênero. Também teço considerações acerca do campo normativo brasileiro que fundamenta, autoriza e prevê a inserção e discussão dos temas gênero e sexualidades como conteúdo curricular programático em todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro.

Em seguida, no segundo tópico, (2.) aprofundo-me nas várias demandas para o trabalho do(a) profissional de Pedagogia ser fundamentado em uma formação inicial sólida em relação aos temas em questão. Por fim, apresento um levantamento em base de dados, do tipo de estado da arte, da produção brasileira em artigos sobre gênero e sexualidade na formação e atuação profissional em Pedagogia.

1. GÊNERO, SEXUALIDADES E ÉTICA: TEORIAS FEMINISTAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Já há algum tempo de minha trajetória acadêmica venho me digladiando com aquilo que algumas autoras designam como ‘temática’ de gênero e feminista. Tenho sido solicitada a definir, apresentar, resumir ou mesmo explicar o ‘conceito’ gênero para alunas/os, colegas, representantes de movimentos sociais, amigas/os, pessoal da mídia e para o público em geral. E reconheço que não tem sido assim tão simples a empreitada. Como se articulam os estudos de gênero, o feminismo e as ciências? Todas as pesquisas e reflexões teóricas que têm gênero no seu escopo são necessariamente feministas?

– Marlise Matos,
Teorias de gênero ou teorias e gênero?
(MATOS, 2008, p. 333).

1.1. Gênero e sexualidades: teorias e trajetória conceitual

Gênero é uma palavra polissêmica, portadora de diversas atribuições de significado e também de ressignificações ao longo da História. Em suas origens etimológicas, a palavra gênero possui raízes na base indo-europeia: *gen-* ou *gnê-* que significam *nascer* e *gerar*. Mais adiante, com a origem da língua latina, estende-se do latim *genus*, *-eris*, que significa *nascimento*, *descendência*, *origem*, *raça* e *linhagem* (CUNHA, 1982). Segundo Campos-Toscano (2009, p. 22), sua etimologia traz a “[...] reiteração de termos como ‘categoria’, ‘classificação’, ‘divisão’, ‘características’, ‘estilo’, denota que o conceito de gênero não ultrapassa a noção de espécie, ficando, portanto, inscrito como uma categoria de classificação de traços comuns”.

Logo, chama-se de gênero o grupo resultante de tal seleção por caracteres comuns. E a datar do período da Antiguidade greco-latina, gênero passa a ser utilizado para classificação de obras artísticas, em que se encontram os gêneros musicais, literários, poéticos, teatrais, etc., perpetuando-se ao longo dos tempos.

De acordo com Plebe (1978) e Carvalho (2011), no âmbito da linguagem e da gramática, as palavras também passaram a ser classificadas, a partir dos estudos do filósofo grego Protágoras de Abdera, em três gêneros: como femininas, masculinas e neutras. Sobre esse último, Lucchesi (2009, p. 295) esclarece que na “[...] formação das línguas românicas, verificase a passagem de um sistema tripartido encontrado no chamado latim clássico para um sistema fundado na oposição entre o masculino e o feminino, com o desaparecimento do neutro”. Por meio da classificação na linguagem, expressa pela oposição feminino-masculino, gênero adquiriu um outro significado, dando origem a um novo conceito: de sinonímia ao sexo biológico.

O referimento do conceito de sexo sob a nomenclatura de gênero dar-se-ia, portanto, devido ao uso de gênero para classificar a linguagem na oposição masculino-feminino. Foi a partir disso que, historicamente, gênero passou a denotar o conteúdo daquilo que se compreendia cientificamente na época como feminino e masculino, ou seja, os sexos macho e fêmea, então categorias fundantes – na concepção biológica – das identidades homem e mulher. Tal concepção consolidou-se até os dias de hoje, na qual gênero “[...] tem se tornado praticamente sinônimo de ‘sexo’ na linguagem comum e até mesmo acadêmica” (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 119).

Contudo, esse conceito de gênero perdurou como exclusivo por muito tempo e, à vista disto, é apenas durante a primeira metade do século XX que surgem as primeiras abordagens pelas Ciências Humanas e Sociais a respeito das relações entre as mulheres e os homens nas mais diversas sociedades, dando origem a um novo conceito de gênero, que aqui muito nos interessa.

Essas abordagens tiveram início, principalmente, no âmbito da Antropologia moderna nas décadas de 1920, 1930 e 1940, pois, segundo Victora e Knauth (2004, p. 81), essa foi responsável em buscar e demonstrar “[...] a variabilidade do que é social e culturalmente concebido como masculino e feminino”, assim, concebendo a “[...] desnaturalização dos comportamentos e papéis atribuídos a homens e mulheres”, e relacionando gênero indiretamente.

Naquela época, destacam-se três teóricos que, segundo Suárez (1995, p. 37), empreenderam estudos nos quais:

[...] estabelecem uma certa continuidade entre a Antropologia dos anos 30 e os enfoques feministas da atualidade. Bronislaw Malinowski e Gregory Bateson, na Inglaterra, e Margareth Mead, nos Estados Unidos, foram pioneiros no desenvolvimento de temáticas privilegiadas na atualidade pelo pensamento feminista, tais como a sexualidade e a construção do feminino e do masculino.

Segundo a autora (1995), o antropólogo polaco Bronisław Malinowski no livro *A vida sexual dos selvagens*, publicado em 1929, estudou a organização social da sexualidade dos povos habitantes das ilhas do noroeste da Melanésia, desde seus ritos sociais até a escolha de parceiros, investigando a sexualidade desses indivíduos sob uma perspectiva sociocultural: o cônjuge, a família, os costumes e tradições, integrando, direta e indiretamente, as relações de gênero ao seu estudo.

Todavia, essa tênue concepção de gênero de Malinowski não se referia às relações sociais de poder e dominação ali instituídas, não fazia distinção de sexo e gênero, toda relação concebida se referia a uma ordem sexual: “[...] sua concepção de gênero permite a inclusão do par dicotômico homem/mulher, deixando largamente de lado as relações que se estabelecem entre homens e entre mulheres [...] qualquer tipo de relação entre homens e mulheres era considerada sexual” (SUÁREZ, 1995, p. 38).

O biólogo e antropólogo inglês Gregory Bateson publicou, em 1936, o livro *Naven* ao estudar a simbolização dos conceitos feminino e masculino da tribo *Iatmul* da Nova Guiné, ao norte da Austrália. Na etnografia, Bateson descreve a cerimônia chamada *Naven* em que homens trajam as vestimentas usadas pelas mulheres, e vice-versa, com o intuito de evidenciar

que as diferenças entre os dois sexos formam a base da estrutura social de sua cultura, de seu *ethos*. Entretanto, a diferenciação da construção simbólica utilizada pelo autor em relação à conduta dos indivíduos daquela tribo limitou sua pesquisa à possibilidade de construir o conceito de gênero como uma temática no meio antropológico, como a organização social ou a hierarquia (SUÁREZ, 1995).

Antes do livro de Bateston, em 1928 a antropóloga cultural estadunidense Margaret Mead, “uma das primeiras pesquisadoras a falar de ‘papéis sexuais’”, publicou o livro *Coming of age in Samoa*, no qual pôde constatar que “[...] o temperamento não provém diretamente do sexo biológico, mas é diversamente construído pelas sociedades” (KOVALESKI; TORTATO; CARVALHO, 2016, p. 49). Nesse livro, assim como Bateston, discute a construção sexual das diferenças, conquanto, em contraponto ao autor, seu trabalho pôde compreender a imposição da dicotomia entre o homem e a mulher pelos cidadãos e cidadãs estadunidenses e os chamados povos “primitivos”.

Por meio de sua etnografia, Margaret Mead (1928), inicia uma crítica à moralidade estadunidense, pois, em Samoa, a transição da infância para a adolescência feminina é vivenciada como um processo calmo, tranquilo e sem “amarras sociais”, em oposição aos Estados Unidos. Mead pôde observar que as jovens samoanas se casavam apenas quando mais velhas e, nesse meio tempo, desfrutavam do sexo casual, no entanto, ao se casar, acomodavam-se e criavam os filhos. Dessa forma, a etnografia se referiu diretamente às(aos) norteamericanas(os) a respeito da reflexão de novas ideias no que se refere à construção de gênero e à vivência da própria sexualidade.

Mais adiante, em 1935, Mead publica o livro *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (MEAD, 1971) e, no mesmo sentido de seu trabalho anterior, elucida que o comportamento humano não é determinado pelo sexo, ao utilizar do contraste de outras culturas, afirmando que certas características do temperamento humano podem ser tanto compartilhadas por pessoas de um sexo quanto por pessoas do sexo oposto, porém ausente de menções a uma possível teorização destes papéis. Mead (1971) não estava interessada em comprovar a (in)existência de diferenças entre os sexos ou o desenvolvimento das diferenças sociais baseando-se nas diferenças sexuais entre as três sociedades estudadas que foram retratadas no livro, sua preocupação era evidenciar, utilizando do contraste de outras culturas, que o comportamento e temperamento individual humano podem ser tanto compartilhados pelas pessoas do mesmo sexo quanto pelo sexo oposto, constatações e análise que tiveram continuidade em trabalhos posteriores.

Apesar de gênero ser abordado, ainda que indiretamente, na primeira metade de século XX, é apenas na segunda metade deste mesmo período que sofre suas primeiras conceituações. É durante a transição destes dois períodos que a contribuição crucial para a conceituação de gênero surge, com a publicação do livro *O segundo sexo*, em 1949, pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, um dos grandes marcos teóricos para e uma primícia da chamada *Segunda Onda do Feminismo*. Beauvoir (1949/1975, p. 9) salienta que “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]”, ou seja, pertencer ao sexo feminino não é um atributo suficiente para se denominar como mulher.

Essa menção se refere às inúmeras construções sociais a respeito do *ser homem* e do *ser mulher*, desta maneira, surge o questionamento a respeito da concepção do que é ser mulher, e, em seguida, se o ser mulher é, unicamente, constituir-se do sexo feminino. Em outras palavras, a partir de tal afirmação, compreende-se que, mesmo que a espécie humana seja dividida em dois sexos, de acordo com as diferenças biológicas de seus corpos, existe uma construção social, definida pela cultura em que estes indivíduos estão inseridos, em torno deste sexo que formam a essência do que é ser homem e ser mulher.

A autora (1949/1975) refere-se às relações sociais de poder que são constituídas entre ambos os sexos, os aspectos sociais determinados culturalmente em torno destes em que um sobrepõe-se ao outro, logo, em que o homem é considerado o sujeito primário, universal, superior, um cidadão pleno, a contraponto da mulher que é o outro, o sujeito secundário, inferior e dotada de uma cidadania imperfeita. Essa obra propiciará novas abordagens e, por conseguinte, o desenvolvimento de gênero como categoria social. Assim, gênero é abordado de forma indireta, uma vez que essa constatação foi apenas precursora dos Estudos de Gênero e, não obstante, ainda sem conceituar gênero.

O psicólogo e sexologista John Money, em 1955, professor e pesquisador da Universidade Johns Hopkins, nos Estados Unidos, introduziu, pela primeira vez, o termo gênero como significado de um papel social humano: *gender role* (papel de gênero) distinguindo-o de sexo, compreendido apenas como um aspecto biológico, ao estudar o processo cirúrgico de redesignação sexual em pessoas intersexuais, ou seja, pessoas que nasceram com os órgãos reprodutores de ambos os sexos. A utilização do termo gênero, antes de seu trabalho, reportava-se apenas à sua aplicação gramatical e, assim, como sinônimo de sexo. Deste modo, Money, utilizando as pessoas intersexuais como objeto de estudo, questionou o fato da genital ser considerada o fator decisivo na constituição do gênero, compreendido por ele como papéis

sociais. Entretanto, o famoso caso do garoto David Reimer, demonstrou que sua conceituação de gênero, apesar de eminente, apresentou-se insuficiente e falha.

Conforme expõem Guimarães e Barboza (2014), David Reimer nasceu em 1965 na cidade de Winnipeg, Canadá, com o sexo masculino e nome de nascimento de Bruce Reimer, mas, após ter seu pênis carbonizado em uma circuncisão realizada aos seis meses de idade, os pais de David procuraram John Money, pioneiro nos estudos de sexualidade e identidade de gênero. Por indicações de Money, seus pais o submeteram ao procedimento cirúrgico de construção de uma vagina funcional e alteraram seu nome para Brenda, para que o garoto pudesse “adequar-se” ao seu “novo” gênero, o pesquisador acompanhou o processo de adaptação de David até o início de sua adolescência. Ademais, com o intuito de comprovar que seu gênero havia sido *ajustado* à sua genitália, o pesquisador contava com a presença do irmão gêmeo de David, Brian Reimer, que não havia se submetido à circuncisão.

Para Money, caso os gêmeos, agora de sexos opostos, desenvolvessem-se ao longo de seu crescimento de forma plena, evidenciar-se-ia, então, que: “[...] seria inegável o domínio da cultura sobre a biologia na diferenciação dos sexos” (GUIMARÃES, BARBOZA, 2014, p. 2179). Todavia, Reimer não se identificava como menina e aos quatorze anos assumiu a identidade de gênero masculina, autodenominando-se David e, em 1997, submeteu-se a um tratamento para reverter as mudanças em seu corpo: injeções de testosterona e novos procedimentos cirúrgicos. Conforme os autores (2014), mesmo assim, David Reimer, já com depressão, cometeu suicídio aos trinta e nove anos de idade. A partir desse equívoco de Money, além do aspecto antiético de sua prática, hoje se defende que as questões de identidade estão intrínsecas aos indivíduos.

De acordo com Pedro (2005), finalmente, em 1968, a diferença conceitual entre sexo e gênero é estabelecida no livro *Sexo e Gênero*, pelo psiquiatra e psicanalista norte-americano Robert Stoller. Para o autor, o gênero, dentro da própria perspectiva psicológica, é composto por três aspectos: a atribuição de gênero, o núcleo de identidade de gênero e o papel de gênero. Dessa forma, tal contribuição foi essencial para o desenvolvimento e compreensão da categoria de gênero nos estudos das Ciências Humanas e Sociais visto que, para compreender os mecanismos que constituem as relações sociais de gênero, é preciso explorar e analisar os mecanismos de construção pertinentes à formação individual da identidade de gênero, fatores ignorados por John Money.

Ainda no contexto norte-americano, é nesse período que surgem as reivindicações para os estudos nas Universidades, inclusive por parte dos(as) próprios(as) estudantes, decorrentes dos vários movimentos sociais presentes naquele momento histórico, décadas de 1960 e 1970,

considerados não acadêmicos na época. Desses movimentos emergentes na época, podem-se citar o Movimento Negro e o Movimento Feminista (MISKOLCI, 2016; NOGUEIRA, 2017) – esse último em alguns momentos ainda sob o nome de *Movimento de Mulheres*. É a partir de suas reivindicações que ocorre a entrada de temas relativos a esses movimentos nas Universidades.

Segundo Brabo (2015, p. 111), o Feminismo pode ser caracterizado tanto como “[...] um movimento social, com uma ideologia de libertação das mulheres, quanto uma teoria crítica do sexismo (discriminação de sexo baseada na ideologia da inferioridade da mulher), da visão androcêntrica de mundo e da dominação masculina”. Assim, no início da década de 1970, à medida em que os estudos acadêmicos de orientação feminista se institucionalizariam nas Universidades em escala global, gênero estabelecia-se conceitualmente como uma categoria que distinguia *natureza* de *cultura*, aspectos da vida e do corpo de mulheres e homens de origem biológica em oposição a aspectos de origem social, respectivos aos domínios do sexo biológico e do – que passou a se denominar – *gênero*. A categoria de gênero seria apropriada na mesma época pelas teorizações do Movimento Feminista com o intuito de denunciar e explicar a subordinação, opressão e dominação atribuída e posta cultural e historicamente às mulheres nas sociedades.

Ainda que não seja consenso na literatura (MANN; HUFFMAN, 2005; NOGUEIRA, 2017), várias(os) autoras(es), como Pedro (2005), Carvalho (2010), Brabo (2015) e Nogueira (2017), ressaltam que o Movimento Feminista, com suas origens já no século XIX, pode ser dividido temporalmente em *ondas* contínuas para sua apreensão Histórica, sendo possível a identificação e distinção de pelo menos três ondas: a primeira, situada no final do século XIX até os anos de 1960; a segunda, até meados dos anos de 1980; e a terceira onda, a partir da década de 1990, onda que se encontra atualmente em curso e, por vezes, referenciada como *pós-Feminismo*.

A Primeira Onda tratou dos direitos ao exercício da cidadania pela mulher, como os direitos à educação (o direito à escolarização) e participação política (o direito ao voto), a partir do Movimento Sufragista, primeiro manifesto autodeclarado feminista, a favor do voto feminino e datado a partir do final do século XIX com início na Inglaterra, logo, antecedido pela conquista do direito à escolarização.

A Segunda Onda, com a conquista anterior dos direitos reivindicados naquele contexto, inicia-se na década de 1960 protagonizada pelo chamado Movimento de Libertação das Mulheres e com o lema de “O pessoal é político”, reivindicando não mais apenas direitos civis iguais, mas direitos sociais, relacionados a participação igual perante o homem na esfera pública

e na privada: “[...] corresponsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado/educação das crianças; direitos reprodutivos; controle do próprio corpo; acesso à contracepção e legalização do aborto [...] bem como direito ao prazer” (BRABO, 2015, p. 111).

Assim, é em meio à Segunda Onda do Feminismo que se iniciam, primeiro nos Estados Unidos e em seguida no mundo, as referidas reivindicações para a ingressão de estudos nas Universidades decorrentes dos movimentos que ali ocorriam. As primeiras reivindicações das mulheres e estudantes feministas nesse período, em paralelo às lutas do Movimento Negro, originariam e estabeleceriam, no início da década de 1970, o campo de pesquisa acadêmico *Women's Studies* (Estudos das Mulheres).

Com a institucionalização dos Estudos das Mulheres nas Universidades, os estudos e teorizações acadêmicas feministas apropriam-se da categoria social de gênero, que se desenvolvia e se estabelecia naquele contexto, antes utilizada de maneira rudimentar pela Medicina clínica como mero papel social (CASTEL, 2001), em que passa “[...] a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79). O conceito de gênero, portanto, é desenvolvido e trabalhado pelas(os) teóricas(os) feministas para, finalmente, ser estabelecido em uma perspectiva crítica.

O conceito de gênero ali estabelecido referia-se às construções sociais frente ao *ser mulher* e o *ser homem*, convencionadas cultural e historicamente, a partir das diferenças sexuais de mulheres e homens, o que polarizou as identidades humanas em um binarismo intransigível e possibilitou a difusão do determinismo biológico, até mesmo revestido pelo discurso científico moderno, que naturalizava essas construções sociais. Supostamente neutros, os discursos científicos que tentavam naturalizar desigualdades entre mulheres e homens foram denunciados pelas investigações feministas, as quais passaram a utilizar do gênero para tal. Costa e Ribeiro (2011, p. 479) ressaltam que essa concepção de gênero “[...] contraria concepções como a de ‘dom’ e de ‘essência’, uma vez que nega o inatismo de características atribuídas a homens e mulheres e recorre aos processos sociais e históricos para explicar a constituição dos gêneros masculino e feminino”.

Assim, com os subsídios de Stoller e entrada dos estudos feministas nas Universidades, constituindo o campo Estudos das Mulheres, no final da década de 1960 e início da década de 1970, durante a Segunda Onda do Feminismo, as discussões e teorizações feministas seguem em continuidade. Nesse período, ocorre a redesignação do objeto/sujeito central do movimento e de pesquisa do próprio campo, que tinha a mulher no singular, em que “[...] há uma mudança de enfoque: de mulher para mulheres, já considerando a diversidade do ser mulher, com

especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade, além de outras” (BRABO, 2015, p. 110). Nisso formam-se vários outros campos de estudos feministas dedicados a diversidade de temas contemplados transversalmente pelos Estudos das Mulheres.

O campo Estudos das Mulheres passa, portanto, a abordar as outras temáticas relacionadas às desigualdades sociais que entraram, simultânea e posteriormente, nas Universidades: além do Feminismo, as relações étnico-raciais, as sexualidades, a luta de classes, entre outras, resultando, assim, em outras áreas de estudos no interior do campo, desde os *Gender Studies* (Estudos de Gênero), acompanhando o desenvolvimento da categoria de gênero no interior das teorizações feministas, aos *Gays and Lesbian Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), sob forte reivindicação das feministas lésbicas em virtude das primícias do chamado *movimento homossexual*⁵ (ou movimento gay), conforme expõe Cascais (2004). Em suma, outras temáticas associaram-se nessa trajetória das teorizações feministas e, dentre elas, a temática de sexualidades. Essa associação de temáticas, e o estudo dela, passou a ser conhecido como *interseccionalidade* (NOGUEIRA, 2017).

Vale ressaltar que o movimento LGBT, responsável pelo reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero, é um movimento recente se comparado ao Movimento Feminista. Considera-se seu início, simbolicamente datado, a partir da revolta de *Stonewall* (*Stonewall Uprising*), grade marco da luta pelos direitos humanos LGBT, em 1969, quando os homossexuais se rebelaram contra a perseguição policial no Bar *Stonewall*, em Nova York, travando uma batalha de dias seguidos, com o apoio da comunidade local (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010). Nesse momento, marcou-se o início do moderno movimento gay mundial.

Com o tempo, o uso do gênero como categoria de análise das relações entre homens e mulheres foi aderido pelas mais diversas teorias feministas, revestindo-a com novos conceitos, para além da mera distinção funcionalista biológico/social, em que o sexo é uma base *natural* sobre a qual se constrói o gênero. Várias dessas teorias, principalmente as fundamentadas nas correntes *pós-estruturalista* e *pós-modernista*, tendo-se como exemplo Scott (1995), apontaram para a insuficiência do conceito funcionalista de gênero, que atribuía à biologia um *status* acrítico e a-histórico. A partir disso,

[...] um número crescente de feministas buscou compreender o sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, subsumida no interior da categoria gênero. Para essas feministas, são as

⁵ Primeira denominação atribuída ao Movimento LGBT na qual antes se tinha a primeira sigla utilizada para representação do movimento: GLS – gays, lésbicas e simpatizantes

formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura (CARVALHO, 2011, p. 102).

No entanto, o gênero, enquanto um conceito que se soma ao sexo e não o substitui, referente à concepção representada pela presente categoria, ainda é, hoje, o conceito de gênero mais difundido entre os conceitos utilizados nas teorizações feministas, como ressaltam Carvalho e Rabay (2015), presente até mesmo no senso comum.

Gênero sofreu, então, uma série de fundamentações teóricas para seu estudo na empreitada feminista, as quais possibilitaram o estudo de gênero em tal pluralidade de perspectivas. Também neste período despontam-se profícuas(os) teóricas(os), ainda nos Estados Unidos, que contribuíram significativamente no desenvolvimento desses campos de estudos com enfoque em diferentes áreas do conhecimento: a antropóloga Gayle Rubin (1949-atualmente), a historiadora Joan Scott (1941-atualmente) e a filósofa Judith Butler (1956-atualmente).

Nesse cenário, a antropóloga cultural estadunidense Gayle Rubin (1975) publica, em 1975, o ensaio *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política do sexo”* em que investigou as problematizações a respeito do, denominado por ela, *sistema sexo/gênero* e as relações existentes entre sexualidade e gênero. Rubin traz a naturalização da heterossexualidade e opressão das mulheres como questões subjacentes da organização social humana fundamentada nas diferenças dos sexos, o adestramento em papéis sociais e sexuais já designados.

No ano de 1986, Joan Scott (1986/1995) publica nos Estados Unidos, o célebre artigo *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* que marcou o campo dos Estudos de Gênero em todo o mundo. A historiadora conclui que gênero é uma categoria profícuca para uma análise histórica das mulheres e, da mesma forma, dos homens, pois abrange todas as suas correspondências. Para Scott (1986/1995), gênero é a percepção em relação às diferenças biológicas e/ou sexuais entre os corpos humanos, isto é, constroem-se significações culturais para essas diferenças e atributos biológicos estipulando hierarquias e relações de poder: “[...] diferentemente do que Robert Stoller tinha proposto [...] para Joan Scott gênero é constituído por relações sociais: estas estavam baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (PEDRO, 2005, p. 89).

Enquanto os Estudos das Mulheres e seus campos de estudos “derivados” se estabeleciam nas décadas de 1970 e 1980, é mais adiante que, no início da década de 1990, irrompe um evento significativo nas teorizações da época, a renovação acadêmica trazida pelas

correntes teóricas do movimento pós-estruturalista e pós-modernista. Essas correntes teriam impacto direto no movimento e teorizações feministas, o que culminaria na chamada *Terceira Onda* do feminismo.

A partir das críticas diretas às teorizações feministas da época e aos limites do conceito de gênero, nasce ali a denominada Teoria *Queer*⁶, contestando o sujeito mulher, isto é, a matéria identitária construída e denominada de mulher, desmistificando a naturalização das identidades humanas em um binarismo identitário orientado por um desejo sexual específico, a heterossexualidade, assim, originando-se os atuais *Queer Studies* (Estudos *Queer*). No seio dessas novas discussões, Judith Butler (1990/2003; 1990/2007), acompanhada de outras(os) teóricas(os), entre elas(es) Eve Kosofsky Sedgwick, Michael Warner e David M. Halperin, publica no ano de 1990, o aclamado livro *Problemas de gênero*, publicação que simboliza esse marco nos Estudos de Gênero.

A autora questiona as categorias fundamentais que organizam as pessoas em um binarismo referencial de gênero, feminino/masculino, sob um sexual específico, a heterossexualidade, que impossibilita a manifestação livre das inúmeras identidades humanas possíveis, introduzindo o caráter *performativo* de gênero (SILVA; BRABO, 2016). Butler (1990/2003; 1990/2007) traz a crítica às teorizações feministas de seu tempo, preocupando-se em questionar os limites do sujeito *mulher*. Para ela, de nada adianta se aprofundar e perseverar na denúncia infundável da dominação masculina sobre o sujeito feminino, caso não se analise o produto identitário, a materialidade a que se refere como *mulheres*, que as contêm: a exigência da manifestação de um sexo, a partir desse, um gênero previamente designado e, da mesma forma, um desejo sexual específico.

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 69-70), impera-se culturalmente o que se chama de *matriz de gênero*, isto é, a associação de *corpo*, *identidade de gênero*, *desejos* e *práticas sexuais*, esperando-se a seguinte coerência entre esses aspectos: “pensamos que uma pessoa que nasceu com um pênis (corpo), por exemplo, automaticamente irá se comportar como um homem (identidade de gênero), sempre se sentirá atraído afetiva e sexualmente por mulheres (desejo) e só com elas manterá relações sexuais (práticas sexuais)”. O público da diversidade

⁶ A palavra *queer*, de origem inglesa, significa estranho, trazendo a conotação de incômodo, problemático e do que foge à regra. Porém, nos países de língua inglesa, também é utilizada como um insulto, que para o português se aproximaria dos termos *bicha*, *viado*, *sapatão* ou *traveco*, assim, dirigido às pessoas que desviam da norma sexo/gênero/desejo, portanto, adotada e ressignificada pelos movimentos e estudos sociais, especificadamente por meio da Teoria *Queer*, denominação empregada pela primeira vez pela autora italiana Teresa de Lauretis (1938-atualmente), que abriria um novo campo de estudos, os Estudos *Queer*, dentro dos Estudos de Gênero.

sexual e de gênero, contudo, atesta que muitas outras combinações são possíveis entre os aspectos que compõem essa matriz.

Assim, gênero e sexualidade relacionam-se como duas dimensões da identidade humana, que se entrecruzam como marcadores da diferença, mas que ainda assim distinguem-se nitidamente. Tomando-se o público da diversidade como exemplo, “[...] travestis e transexuais são pessoas cuja identidade de gênero difere daquela esperada para seu corpo. Isso não quer dizer que sejam homossexuais, até porque identidade de gênero e orientação sexual não são a mesma coisa” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 76). Esse público, que transgride a referida matriz, cuja consolidação foi responsável pela confusão que resultou na presente categoria representativa, é focalizado pela Teoria *Queer*, tendo sua transgressão como objeto de estudo.

A partir dos estudos interseccionais e com a Teoria *Queer* no âmago das teorizações pós-modernas, em que gênero e sexualidades sob a ótica da pós-modernidade se evidenciam como tópicos característicos da Terceira Onda do Feminismo, o pensamento das identidades humanas se amplia e as categorias de homem e mulher são questionadas e revisitadas. A população LGBT é introduzida no público que protagoniza a categoria social de gênero, sejam gays e lésbicas no aspecto da orientação sexual, sejam transexuais e transgêneros no aspecto da identidade de gênero, deixando-a não mais exclusiva às mulheres, vista antes como categoria única de identidade, mas a todo um público que transita e flui livremente pela performatividade de gênero: as *masculinidades* e *feminilidades* compreendendo que homens e mulheres são polaridades identitárias construídas socialmente. Há todo um público que transita nas chamadas fronteiras de gênero.

Fora do contexto internacional, segundo Deslandes (2015, p. 21), a institucionalização dos Estudos das Mulheres e seus derivados campos de estudo no Brasil ocorreu próxima aos Estados Unidos, porém sua inserção na academia e na sociedade brasileira “[...] perpassou um caminho diferente daquele do contexto estadunidense”. A partir dos anos de 1960, inspirada na obra de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo*, observou-se uma verdadeira renovação na escassa, até então, literatura feminista, agora mais consistente, mostrando os avanços e estagnações que procederam, verificando-se, na década de 1970, uma “[...] área relativamente bem definida de estudos sobre a mulher, mais ou menos bem delimitada em torno dos temas de subordinação/opressão/exploração feminina”.

Pelos limites do texto, não poderemos aprofundar mais este caminhar acerca do conceito no Brasil, contudo, mesmo que brevemente, é preciso mencionar a importância que o Movimento Feminista teve tanto no que diz respeito à incorporação e valorização do gênero no

meio acadêmico quanto na luta pelos direitos das mulheres. No Brasil, em 1966, Rose Marie Muraro lança *A mulher na construção do futuro* (MURARO, 1966a) e *A libertação sexual da mulher* (MURARO, 1966b); em 1969, a professora Heleieth Saffioti, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), lança o livro *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (SAFFIOTI, 1976); em 1974, a jornalista Heloneida Stuart escreve o livro *Mulher, objeto de cama e mesa* (STUART, 1974).

A partir da década de 1980, inicia-se uma inserção gradativa do termo *gênero* na literatura feminista do meio acadêmico, substituindo o termo *mulheres*, “[...] um termo de natureza empírica descritiva (mulher) por um termo de natureza analítica (gênero)” (DESLANDES, 2015, p. 22), como ressaltado também por Joan Scott (1995) em seu referido artigo. Contudo, no final desse decênio, enquanto os estudos feministas estadunidenses passavam por um intenso processo de mudança de paradigma, ao mesmo tempo há de se observar um determinado *atraso* nas teorizações feministas nacionais, não obstante, uma protelação aos estudos sob o rótulo de pós-críticos, e em específico nos estudos de gênero, da Teoria *Queer*.

A recepção acadêmica da Teoria *Queer* no Brasil ocorre somente no ano de 2001, com a publicação do artigo da educadora brasileira Guacira Lopes Louro (2001) intitulado *Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação*, hoje reconhecida nacionalmente como pioneira nos estudos de gênero e sexualidades na perspectiva *queer*, buscando trazer tal teoria para o campo da Educação.

A partir das teorizações acadêmicas sobre gênero, do qual o Movimento Feminista se utilizou para explicação e análise das iniquidades que as mulheres vivenciavam e, da mesma forma, incorporada pelo Movimento LGBT junto à temática de sexualidade, repensando a categoria identitária binária e heterossexual de homem e mulher (SILVA; BRABO, 2016), evidencia-se um período de reivindicação para responsabilização dos Estados na garantia dos direitos de tais grupos e sujeitos.

A seguir, procura-se dissertar sobre essas mobilizações no contexto brasileiro e as políticas públicas educacionais resultantes dessas mobilizações.

1.2. Políticas educacionais para a formação em gênero e sexualidades

São vários(as) os(as) autores(as) (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010; VIANNA, 2010; 2012; VENTURINI; BARBOSA; SILVA, 2017; SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018) que ressaltam a crescente promulgação de documentos e parâmetros legais que preveem os temas

gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, pelo menos desde o processo de redemocratização do país. Assim, tendo-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como ponto de partida, à medida em que esse campo normativo educacional foi se constituindo, consolidaram-se as bases legais para abordagem e discussão de ambos os temas nas instituições de ensino, da Educação Básica à Superior.

Esses(as) e outros(as) autores(as), tais como Brabo (2015), Barreiro e Martins (2016) e Silva, Brabo e Moraes (2017), no entanto, também mencionam que a elaboração e promulgação desses documentos, por conseguinte, dessas políticas públicas educacionais, deu-se principalmente pela atuação de movimentos sociais junto da sociedade civil organizada, ao cobrarem e reivindicarem direitos e transformações sociais, de várias naturezas, dentro da realidade nacional que historicamente é caracterizada por desigualdades e pela marginalização de determinados sujeitos e grupos sociais.

Ainda que a organização e atividades dos movimentos sociais e políticos das mulheres e das pessoas LGBTQs, assim como de outros movimentos, já datassem no Brasil desde suas formações instituídas simbolicamente ao redor do mundo, somente com o fim da ditadura militar e abertura política com o processo de redemocratização do país que as reivindicações por ambos os movimentos e questões trazidas por eles foram, enfim, ponderadas e viabilizadas em maior enfoque institucional.

Embora em tempo mais recente essa legislação tenha sofrido ataques de diversos setores da sociedade, sobretudo políticos e religiosos, como resposta a tais avanços arduamente conquistados no âmbito da elaboração de políticas públicas, pode-se ainda considerar que “[...] existe um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos que abordem as relações de gênero em sala de aula” (BARREIRO; MARTINS, 2016, p. 98). Essa recente conjuntura apenas demonstrou a consolidação tênue da inserção dos temas gênero e sexualidades na Educação brasileira, apesar de sua mencionada aparente consolidação do ponto de vista legal. E pôde demonstrar, também, o quão pertinente e necessária continua a inserção dos temas e sua discussão na escolarização de formandos(as) nos mais diferentes níveis de ensino.

A Educação se evidencia como uma das esferas mais atingidas por tais políticas, devido, então, às suas potencialidades formativas e de papel fecundo no processo de reparação e promoção de direitos de proteção à dignidade humana, além de, especificamente a tais temas, de desconstrução e revisão crítica das:

[...] maneiras arbitrárias e impositivas de construção das masculinidades e feminilidades, as quais configuram um território prescritivo e pouco livre para

as manifestações de meninos e meninas que queiram experienciar atividades e fazeres outros, não socialmente inscritos pelas convenções socioculturais hegemônicas e colonizadas para um determinado sexo biológico (BARREIRO; MARTINS, 2016, p. 96).

Tomando-se como exemplo o caso da escola de Educação Básica, ela “[...] pode ser um importante espaço de informação e intervenção sobre as questões de gênero e sexualidade, pois, por muito tempo, este foi (e em muitos casos, continua sendo) um assunto que transitava nos espaços educacionais como um problema moral, um tema ‘disso não se fala’” (SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018, p. 50).

Nesse sentido, Vianna (2010, p. 155-156) também ressalta que “[...] a escola sempre fez parte desse processo, ora negando a presença ou as expressões da sexualidade em seu interior, [...] está longe de ser neutra e reflete o modo como as relações sociais de gênero são produzidas e configuradas socialmente”. Assim, a escola pode tanto reafirmar o quadro de desigualdades e relações de poder em torno dos temas como procurar superá-lo e, em seu lugar, promover a compreensão da liberdade sobre o próprio corpo, a igualdade de direitos e o respeito e convivência com a diversidade sexual e de gênero, nomeadamente a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros em geral).

Quanto à promoção dessa educação, chama-nos atenção a formação dos(as) educadores(as) e, em especial, do(a) profissional de Pedagogia, que terão de assumir protagonismo nesse processo educativo. Esses(as) profissionais terão de julgar e intervir em situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola, sobretudo envolvendo o público da diversidade sexual e de gênero, além de serem responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho que aborde ambos os temas. Logo, considerando que os temas gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte de docentes, questiona-se se seus juízos e intervenções nessas situações estarão em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão ou se basearão em uma perspectiva normatizadora e em suas crenças pessoais, assim como se questiona se disporão de conhecimentos teóricos-conceituais necessários sobre os temas.

Os(as) educadores(as) são formadores(as) das futuras gerações e principais responsáveis pela implementação do referido projeto de Educação em gênero e sexualidades pleiteado pelas políticas públicas. A importância do(a) pedagogo(a) nesse processo é reconhecida em razão da escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, etapas da Educação Básica encarregadas ao(à) pedagogo(a), pois é o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que [essa] educação [...] tem início. Se desde lá essa

educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1279). A partir disso, compreende-se a necessidade de se proporcionar uma formação docente em gênero e sexualidades desde a graduação, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, à formação continuada, para os(as) professores(as) já no exercício da profissão.

Como ressalta Vianna (2012, p. 131), as conquistas para contemplação das questões relacionadas a gênero e sexualidade no campo das políticas públicas são devidas, principalmente “[...] no caso do tema em foco [gênero e sexualidades], ao Movimento de Mulheres e ao Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTT). Este último assume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar”, assim como também “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas” (BRABO, 2015, p. 114; BARREIRO; MARTINS, 2016; SILVA, BRABO; MORAIS, 2017).

É a partir da atuação desses dois movimentos que, no Brasil, as temáticas a eles vinculadas, gênero e sexualidades, tomam espaço na elaboração das políticas públicas educacionais. Apesar dos movimentos já datarem anteriormente no país, suas reivindicações só tiveram maior contemplação com o fim da Ditadura Militar e abertura política com o processo de redemocratização do país. Vianna e Unbehaum (2007, p. 119) ressaltam que o país vivenciou “[...] a partir do final da década de 1980 uma significativa fase de mudanças políticas e econômicas acompanhadas por pressões de movimentos sociais [...] por transformações no âmbito social”.

Essa fase foi marcada com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988, online) que define, em seu Art. 3º, entre os objetivos fundamentais da República, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, enquanto no Art. 5º reconhece que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e, mais especificamente aos temas em questão, “[...] homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”.

Após esse marco, o campo normativo para inserção e discussão dos temas no sistema educacional brasileiro foi sendo construído gradativamente. Um importante avanço subsequente foi alcançado com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996/2015), promulgada em 1996, que evidenciou a transição de interesses e do projeto de Educação do país, em que se estabelece “[...] sua configuração conforme é aspirada pelos(as) profissionais de educação e teorizações de uma educação emancipatória e compromissada com

as questões humanas (em que gênero e sexualidades se inserem), antes ignoradas e/ou desmerecidas” (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019, p. 100).

A partir da LDB, a Educação passa a compreender:

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 1996/2015, p. 9).

Entretanto, somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), lançados no ano de 1997, é que a Educação em gênero e sexualidades é tornada oficial, contemplada explicitamente em um documento oficial federal de Educação, no caso, por meio da inclusão da Educação Sexual como tema transversal – naquele momento sob o nome de Orientação Sexual⁷. A proposta original com os chamados temas transversais nos PCNs (BRASIL, 1997) foi a de orientar a estrutura curricular das escolas, sobretudo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, incluindo e articulando-os aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.), sendo eles: Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo.

O texto do documento ainda menciona que apesar do pioneirismo, trabalhos desenvolvidos nas escolas sobre sexualidade estão registrados na História nacional desde a década de 1920 (BRASIL, 1997). Em contraponto, Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 7) ressaltam que “[...] os PCNs apresentaram uma abordagem tímida sobre estas temáticas [gênero e sexualidade]”, assim como também ressaltam Brabo, Silva e Maciel (2020, p. 12, grifos dos autores), que embora de inegável importância para inserção de discussões sobre sexualidade na Educação,

[...] evidencia-se nos dias de hoje como uma proposta distante em vários aspectos que permeiam o tema, em primeiro lugar em função da renovação teórica e conceitual que esse vem sofrendo ao longo do tempo e, em segundo lugar, devido à defesa de uma abordagem *biologizante e higienista* [...]. Por muito tempo, a Educação Sexual foi tratada apenas como um momento para se discutir a reprodução humana e outros aspectos que dizem respeito à sexualidade – heterossexual reprodutiva – na escola, e com o objetivo de prevenir a gravidez precoce e a infecção de doenças sexualmente transmissíveis.

⁷ Furlani (2005, p. 196) menciona que a substituição da terminologia *Educação Sexual* para *Orientação Sexual* “[...] explicitou o desgaste pedagógico de uma ‘Educação Sexual’, até então, evidenciada por um caráter excessivamente biológico, médico, higienista e moralista”, e confusão causada por se tratar do mesmo termo usado para referir à tipificação do desejo humano.

Com origens desde o contexto de elaboração dos PCNs (BRASIL, 1997), anos depois, em 2004, foi promulgado o *Programa Brasil sem Homofobia*⁸ (BRASIL, 2004), desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal no âmbito do Programa de Direitos Humanos, Direito de Todos e em articulações com o Movimento LGBT, que teve como objetivo “[...] garantir a cidadania da comunidade LGBTTT no Brasil através da criação de políticas afirmativas dos direitos dos homossexuais” (ROSSI, 2008, p. 10). Nessa política, busca-se a equiparação de direitos dessa população e combate da violência e discriminação homofóbicas.

O projeto Escola sem Homofobia, enquanto parte desse Programa, direcionou seus esforços e objetivos para a escola, e foi esse projeto que protagonizou um dos primeiros ataques ao presente campo normativo que, então, vinha se formando, conforme analisaram Silva, Brabo e Shimizu (2019), que na época teve seu material referido pejorativamente como “kit-gay” e foi vetado das escolas. Ainda assim, Silva, Costa e Müller (2018, p. 52) consideram esse Programa “[...] como ponto de partida de ações no âmbito educacional que abordaram as temáticas sobre sexualidade e gênero”.

No contexto internacional, em concomitância à criação e implementação do *Programa Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004), ocorriam as reivindicações para reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT como direitos humanos, no âmbito das conferências da Organização das Nações Unidas (ONU). Maciel, Silva e Brabo (2017) ressaltam que os direitos das mulheres, quanto à igualdade perante os homens, foram reconhecidos logo no artigo 1º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*, mas só realmente afirmados (e em suas especificidades) décadas depois, com a Declaração de Viena em 1993. Os direitos da população LGBT, no entanto, só puderam ser cogitados após sua mobilização e organização em um movimento social, organizado simbolicamente com o evento *Stonewall Uprising* em 1969. Esse processo foi iniciado em 2003, inclusive com o Brasil à sua frente, que apresentou uma Resolução ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas englobando os direitos humanos e a orientação sexual. Finalmente, após um período conturbado marcado pela falta de apoio de alguns países, anos depois, em 2011, a ONU editou uma Resolução no Conselho de Direitos Humanos considerando que os direitos LGBT são direitos humanos (GORISCH, 2013; 2014; MACIEL; SILVA; BRABO, 2017).

Os impactos dessa Resolução foram imediatos, inclusive internamente no governo brasileiro, como o reconhecimento da União Civil homoafetiva em 2011 e, posteriormente em

⁸ Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”.

2013, a possibilidade de sua conversão para o Casamento Civil, conforme relembram Maciel, Silva e Brabo (2017). Assim, também como consequência disso e do Brasil sempre ter sido signatário de todos os documentos de direitos humanos emitidos pela ONU, uma outra perspectiva de educação, que também engloba os temas gênero e sexualidade, foi deferida no país: a Educação em Direitos Humanos (EDH).

A EDH foi elaborada e discutida democraticamente em 2003, com a criação do *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*, formado por representantes dos movimentos sociais, pesquisadores(as) e sociedade em geral cujo processo foi finalizado no país em 2006, com a promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007), documento atualizado em 2013 para uma nova versão (BRASIL, 2013). Com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDHs) (BRASIL, 2012) no ano de 2012, a EDH adquiriu caráter de lei. Segundo Brabo (2015, p. 120), essa política “[...] pôde contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade [...] englobando gênero e outros temas relacionados à diversidade humana”.

Com seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino do sistema educacional brasileiro, o PNEDH aponta, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos, a superação de desigualdades afirmadas na História nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21). Assim, a EDH está voltada para a contemplação de outras temáticas além da homônima direitos humanos, tais como gênero e sexualidades, mas que devem ser desenvolvidas juntas aos e na perspectiva dos direitos humanos, bem como se volta aos direitos dos públicos que as protagonizam: mulheres e LGBTs.

Junto a outras iniciativas, que pelos limites do texto não cabem ser aqui mencionadas, constituiu-se o campo normativo sobre gênero e sexualidade na Educação. Esse campo, no entanto, também mobilizou uma série de reações por parte de setores conservadores da sociedade que, em uma crescente onda reacionária, promoveram diversos ataques a tais políticas, a datar desde o veto no projeto Escola Sem Homofobia, como a criação da narrativa “ideologia de gênero”, que se sustenta em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero numa tentativa de assustar e desinformar a sociedade civil a respeito do tema e seu real conceito (FURLANI, 2016a; 2016b).

Ainda que sucintamente, também vale mencionar o episódio ocorrido no âmbito da elaboração dos *Planos Municipais, Estaduais* (PMEs e PEEs) e *Nacional de Educação* (PNE)

entre os anos de 2014 e 2015. O PNE (BRASIL, 2014), que institui as metas, diretrizes e estratégias para a política educacional do Brasil para os próximos dez anos, serve de referência para os Planos Estaduais e Municipais, na elaboração de sua nova edição teve os termos *gênero* e *orientação sexual* retirados de sua redação. Coube, então, aos estados e municípios decidir incorporá-las ou não às diretrizes e metas de seus planos (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019). Um episódio semelhante a este ocorreu durante o processo de elaboração da controversa *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), como ressaltam Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 7): “o PNE (2014) [...] e o BNCC (2017) demonstram retrocessos em relação a gênero e orientação sexual”.

Tais mobilizações para elaboração de políticas públicas, sobretudo aquelas voltadas ao campo educacional, e formulação de documentos que contemplem temas pertinentes às reivindicações trazidas por movimentos sociais, pela sociedade civil organizada, pelas teorizações de campos acadêmico-científicos e pelo compromisso afirmado em meios legais, não compõem e visam uma educação formal institucionalizada que contemple gênero e sexualidades somente em defesa e promoção dos direitos das mulheres e das pessoas LGBT – públicos protagonistas dessas demandas reivindicatórias. Como também de uma Educação que encare as especificidades humanas em sua plenitude, como afirmam Barreiro e Martins (2016, p. 97), a defesa de inserção desses temas na educação brasileira “[...] visa não meramente propiciar a livre manifestação de gênero, mas também desenvolver a longo prazo um trabalho de construção da equidade de direitos, partindo das diferenças das identidades e/ou dos papéis de gênero”.

A atual conjuntura política em relação à contemplação de gênero e sexualidades em documentos oficiais de Educação será abordada com mais detalhes no terceiro capítulo desta dissertação, quando abordada a influência da religiosidade na formação ética, em gênero e sexualidades.

1.3. Políticas educacionais para a formação ética

Assim como a formação em gênero e sexualidades, a formação ética tem sido reivindicada no campo normativo educacional brasileiro pelo menos desde o processo de redemocratização do país, com uma série de documentos e parâmetros promulgados a partir desse período que a preveem da Educação Básica à Superior. Pradel e Dáu (2009) discutem que

a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) estabelece como um dos objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que se promova o bem de todos, sem preconceitos ou discriminação.

Assim, a partir desse marco do processo de redemocratização, outros documentos e parâmetros que constituem o referido campo normativo educacional foram promulgados, os quais, em consonância com a Constituição, elegem um ideal axiológico para a construção desta sociedade e, em seu caso, preveem a formação ética como uma das atribuições da escolarização.

Desse campo normativo, destaca-se, primeiramente, a já referida LDB (BRASIL, 1996/2015, p. 24, grifos nossos), de 1996, documento regulamentador da Educação no país, que estipula como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ainda na década de 1990, também consideráveis ao campo são os PCNs (BRASIL, 1997, p. 23), trazendo a cidadania como “eixo vertebrador da educação escolar”. A partir dele, a ética é explicitamente inserida no sistema educacional brasileiro, além de figurar-se como um dos temas transversais, junto a – Orientação Sexual – a serem articulados aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.) no currículo das escolas.

Outros documentos que sustentam a formação ética no país provêm de seu compromisso afirmado em tratados internacionais de direitos humanos, dos quais historicamente sempre foi signatário, em sua maioria emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH), promulgado no início da década de 2000 e compreendido em três fases: a primeira de 2005-2009, a segunda de 2010-2014 e a terceira, há pouco encerrada, de 2015-2019 (UNESCO, 2015a).

Como resultado, tem-se a promulgação, em tempo mais recente, do PNEDH, publicado em 2006 e atualizado em 2013 (BRASIL, 2013, p. 26, grifos nossos), e as DNEDHs, de 2012 (BRASIL, 2012), que trazem, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos (EDH), política pública educacional então em vigência, a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, *da ética*, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade”.

Diante desse campo normativo que gradualmente vem se constituindo nas últimas décadas, a formação ética, seja enquanto tema transversal, seja articulada com os direitos humanos, tem seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades formal e não-formal. Com relação à formação ética na

Educação Superior, junto à formação em gênero e sexualidades, chama-nos a atenção o caso das licenciaturas e, em especial, de Pedagogia.

Os(as) formandos(as) em Pedagogia e demais licenciaturas devem ter a formação ética propiciada em sua formação inicial não só para que possam partir de princípios éticos no exercício de sua profissão, como também pelo fato de os(as) educadores(as) também serem formadores(as) das futuras gerações e, assim, responsáveis pela formação ética de seus alunos e alunas. Nesse sentido, Caetano e Silva (2009) ressaltam que a dimensão ética é fundamental na formação docente, pois consideram a docência como uma *atividade ética por excelência*.

Professores(as), desde os(as) que atuam no nível da Educação Infantil, enfrentam cotidianamente dilemas éticos e temas relacionados, que demandam capacidade reflexiva suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico devidamente fundamentado e baseado em princípios. Por meio de entrevistas com alunos(as) de graduação e professores(as) já em exercício, Boon (2011) confirma esse quadro constatando a presença de inúmeros dilemas éticos no ambiente de trabalho do(a) professor(a), que geram *stress* e insatisfação pessoal e profissional. Assim, no caso da formação inicial do(a) profissional em Pedagogia, a ética é colocada enquanto preceito basilar (BENEDET, 2000), orientada para si e para quem ele(a) formará em sua futura atuação na escola.

Se considerado que dentre os dilemas e temas enfrentados pelos(as) pedagogos(as) na escola estão situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidades, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão, conforme o campo normativo mencionado, ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida. Foi em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que nossa pesquisa se atentou.

Dito de outro modo, profissionais com pouca capacidade reflexiva, que pouco refletem sobre sua prática profissional, podem se mostrar contrários ao trabalho pedagógico que aborde os temas e não os trabalhar simplesmente porque não condizem com suas crenças pessoais. Ou também podem emitir juízos e colocar em ação práticas que infringem os direitos humanos ou, ainda, omitirem-se diante de situações de discriminação, gerando efeitos negativos sobre a formação e a vida de quem educa. Da mesma forma, podem ser favoráveis e os trabalharem por imposição externa, partindo de um raciocínio convencional, buscando aprovação do outro ou apenas cumprir o que está previsto legalmente pelo campo normativo, sem reconhecer a real

necessidade do desenvolvimento desse trabalho, que é tanto a formação ética de seus(suas) alunos(as), para o reconhecimento da dignidade daqueles que são discriminados e da diversidade humana, quanto intelectual, para apreensão de conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas.

Sobre a dimensão ética do trabalho docente, Lepre et al. (2014, p. 115) advertem aos(as) estudantes de Pedagogia que “a profissão lhes exige características particulares e certas práticas de comportamento nessa dimensão, e o que esperam do professor é que este se apoie em uma estratégia, desenvolva algum método e tenha recursos capazes de formar sujeitos éticos”. Nesse sentido, como ressaltam Amorim Neto (2008) e Lepre et al. (2014), respaldados pelo campo normativo, espera-se que nos cursos de Pedagogia os(as) egressos(as) apresentem níveis altíssimos de desenvolvimento moral e que saibam agir adequadamente diante de dilemas éticos, tal como também aparece implícito nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006), seja em dilemas que envolvem as temáticas de gênero e sexualidades ou não. Em outras palavras, espera-se que sejam capazes de emitir juízos baseados em princípios éticos e de os aplicar consistentemente em sua atuação profissional e situações nas quais se depararão.

No entanto, um quadro considerável de pesquisas (MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2008; SHIMIZU et al., 2010; BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012; LEPRE et al., 2014; LUCZKIEWICZ, 2015; SANTOS; DINIZ, 2016; MORAIS et al., 2017) tem demonstrado que os cursos da Educação Superior, inclusive de Pedagogia, não têm possibilitado essa formação, não contemplam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, quiçá a formação ética, de seu alunado.

2. A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA: DEMANDAS E PESQUISAS

2.1. A diversidade na formação e atuação profissional do(a) pedagogo(a)

Conforme discutimos até aqui, atualmente dispomos de um arcabouço legal que fundamenta a inserção e discussão dos temas gênero e sexualidade na Educação brasileira (BARREIRO; MARTINS, 2016), apesar de uma recente conjuntura que se dedica ao retrocesso desse quadro arduamente conquistado (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019). No entanto, é crucial considerar aqueles(as) que se colocarão entre o que prevê esse campo normativo (e movimentos sociais que o reivindicam) e a sua realização na escola,

ou seja, os(as) principais responsáveis pela abordagem e discussão de gênero e sexualidade com os(as) formandos(as): professores e professoras.

Com destaque ao(à) profissional de Pedagogia, várias pesquisas (PIROTTA, et al., 2007; SILVA, 2012; BARBOSA; GUIZZO, 2014; CASTRO, 2016a; SILVA; BRABO; MORAIS, 2021) questionam a formação do(a) educador(a) que promoverá essa educação, algumas com resultados pouco animadores em relação à sua qualidade quando a analisam em investigação empírica. Boa parte desses(as) profissionais apresentam concepções incipientes sobre gênero e sexualidade, muitas vezes calcadas no senso comum, provenientes de suas crenças pessoais, e ainda alegam não ter recebido uma formação sistematizada sobre os temas desde a graduação, até mesmo desconhecendo o referido campo normativo. Em casos mais graves (CASTRO, 2016a), vemos professores(as) propagando desinformações sobre os temas e/ou dispondo de práticas discriminatórias aos(às) seus(suas) próprios(as) alunos(as), frequentemente em relação à diversidade sexual e de gênero.

Como mencionado anteriormente, esses(as) profissionais julgarão e intervirão em situações do cotidiano escolar em que os temas estarão envolvidos, assim como terão de desenvolver um trabalho que os aborde e ainda responderão a questionamentos que os(as) próprios(as) alunos(as) podem trazer sobre questões relacionadas durante o período de escolarização.

Nesse sentido, Castro (2016a, p. 208, grifos nossos) fornece o seguinte relato de uma das entrevistadas de sua pesquisa de Doutorado, já mencionada anteriormente, sobre o posicionamento de professoras perante a expressão da identidade de gênero de um dos alunos da escola que ambientou a referida pesquisa:

Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser ‘viadinho’. As ‘docentes’ [...] falavam, entre gargalhadas, que o *menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay*. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Essa experiência relatada revela tanto a confusão de conceitos cometida pelas professoras, que associaram a identidade de gênero do aluno à sua sexualidade, como uma prática discriminatória contra a expressão de gênero que ali foi evidenciada, contrária ao que prevê o campo normativo, notadamente ao *Programa Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004), sendo que essas professoras deveriam atuar no sentido de implementar o combate à homofobia e não a promover, e também ao PNEDH e DHEDHs (BRASIL, 2004; 2012; 2013), indo contra a preservação da dignidade desse aluno. Ressalta-se, portanto, que se as docentes apresentam

tal posicionamento em relação à identidade do aluno, pouco provável será elas desenvolverem uma educação em gênero e sexualidades de modo efetivo.

Lins, Machado e Escoura (2016, p. 77-78) também apresentam relatos semelhantes de violência e exclusão, mas contra travestis e transexuais, o que muitas vezes é o principal motivo de tantas(os) delas(es) abandonarem a escola:

Além das agressões físicas praticadas por colegas, são comuns os relatos em que a violência é exercida, mesmo que simbolicamente, pela própria gestão ou equipe técnica escolar. Quando uma travesti é impedida de usar o banheiro feminino ou proíbe-se um homem trans de jogar futebol no campeonato da escola, as regras impostas nesse ambiente estão violentando a possibilidade de ela e ele existirem de forma digna. Se uma travesti prefere usar o banheiro feminino, não será porque, além de se identificar como mulher, ela também saiba que lá estará mais segura contra ataques? E se um homem trans quiser jogar futebol com os outros alunos da turma, não seria essa uma ação simbolicamente importante para que ele possa ser respeitado entre aqueles que compartilham a mesma identidade de gênero? E por que não matricular as/os estudantes com os nomes com que são reconhecidas/os socialmente? Chamar uma pessoa visivelmente feminina pelo nome masculino, dado quando ela nasceu, demonstra que a sociedade não aceita a sua identidade e é mais uma forma simbólica de violentá-la.

Tais situações não só são inaceitáveis dados seus desfechos como também seria papel do(a) pedagogo(a), esteja ele(a) na posição de docente ou de gestor(a), intervir nessas situações de modo a combater quaisquer práticas discriminatórias. Essa intervenção serve não somente ao(à) aluno(a) vítima de discriminação, mas também aos(às) demais envolvidos(as), principalmente às crianças que testemunharão a situação, para as quais terão sua atitude como exemplo e referência. É nesse sentido que se evidencia a abordagem transversal de gênero e sexualidades, que não se limita somente à sua abordagem junto aos conteúdos tradicionais, mas também no próprio cotidiano da escola. Outrossim, essa proposta de Educação não envolve apenas a transmissão ou construção do conhecimento, como também a capacidade reflexiva, a formação ética e moral.

Voltando-se aos temas gênero e sexualidade, Silva, Costa e Müller (2018, p. 50) ressaltam que os PCNs (BRASIL, 1997), documento pioneiro na proposição transversal dos temas, tiveram por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional, mas que “[...] a prática docente revela as dificuldades atuais da implementação dessa transversalidade, que é entendida em muitos casos pelos docentes como algo que deva ocorrer se houver alguma situação como uma gravidez precoce”. Dados da pesquisa de Silva (2012), realizada no sul do Brasil em 2011, revelam que de 56 escolas municipais de Ensino Fundamental participantes, com um total de 124 docentes, apenas 1,8% afirmam que abordam os temas transversalmente, 31,8% afirmam que não abordam, 12,7% afirmam que abordam, mas não os vinculam ao

currículo, enquanto 18,2% afirmam que abordam, mas se contradizem revelando que não, e 35,4% tentam contornar os temas quando são solicitados pelos(as) alunos(as).

A abordagem dos temas a partir da solicitação dos(as) próprios(as) alunos(as) é certamente importante nesse processo educativo, pois demonstra que eles fazem parte de suas vidas e que necessitam de esclarecimentos para compreendê-los e aprenderem a lidar com eles. A partir de entrevistas com uma amostra de profissionais de Pedagogia, Barbosa e Guizzo (2014, p. 162) ressaltam que a sua maioria:

[...] afirma que trabalha com os temas de gênero e de sexualidade a partir de projetos interdisciplinares que surgem das curiosidades dos alunos. Na educação infantil, as professoras relatam que as crianças chegam numa fase em que começam a descobrir seus corpos e ficam curiosas para conhecerem os corpos das outras crianças também. Muitos começam a tocar-se e espiam os coleguinhas no banheiro, percebendo as diferenças.

Contudo, a não aparição desse tipo de demanda não justifica que se deva ignorar os temas e sua abordagem na escola. Ainda assim, é útil aproveitar tais momentos como ponto de partida para essa abordagem, sendo que os próprios PCNs (BRASIL, 1997) foram elaborados a partir de uma demanda específica, a incidência da gravidez na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), a partir de meados da década de 1980: “as DSTs, a gravidez na adolescência e o aparecimento do HIV e da Aids [...] trouxeram a necessidade de implantação de uma educação sexual escolar” (SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018, p. 56).

Em suma, esses vários tipos de demandas do cotidiano escolar para abordagem de gênero e sexualidade, no âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) e de educadores(as) em geral, indicam a necessidade de que haja uma formação efetiva para preparar esses(as) profissionais, também tendo em vista o referido quadro de pesquisas que demonstram que essa formação não parece estar sendo proporcionada.

Quanto a essa “formação de formadores(as)”, como se poderia denominar, Barbosa (2015) *apud* Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 3), em pesquisa com diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) da Educação Básica de escolas públicas de municípios do estado do Rio de Janeiro, traz o seguinte enxerto que foi comum no relato de muitos(as) desses(as) profissionais: “Não houve um trabalho específico nesse tema [na graduação]; creio que por conta do não apropriação e/ou preconceito por parte dos que estavam à frente da disciplina na ocasião... Nunca levei isso em conta”. Esse relato vai ao encontro das referidas pesquisas, bem ao que constatou Pirotta *et al.* (2007), em que do total de 112 professores(as) entrevistados(as) de sua amostra, de oito escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio,

80,4% afirmaram não ter recebido qualquer formação ou capacitação sobre os temas que os(as) preparassem ao trabalho com eles.

Também sobre isso, Silva, Costa e Müller (2018, p. 52) ressaltam que, de modo geral, “[...] os professores apresentam uma resistência para assumirem, na prática pedagógica, um trabalho sistemático que envolva os vários aspectos da sexualidade, procurando eximir-se dessa tarefa” seja por não disporem de uma formação adequada, seja por simplesmente não quererem. No caso dos(as) profissionais que assumem essa responsabilidade, isso se restringe a uma pequena parcela de professores(as), o que reduz o trabalho com gênero e sexualidades a ações pontuais, muitas vezes até sem continuidade.

Para Unbehaum, Cavasin e Gava (2010, p. 6), “[...] o desconforto dos professores com relação à temática da sexualidade humana poderia ser suprimido com uma formação específica nesse tema, onde além dos conteúdos, fossem trabalhadas metodologias de aprendizagem aplicáveis [...] às diferentes faixas etárias da população estudantil”. As iniciativas legais e institucionais para a formação, tanto inicial como continuada, de quem é responsável pela implementação das políticas sobre gênero e sexualidade nos parece, portanto, o caminho mais apropriado a ser tomado, uma vez que somente se a prática docente estiver subsidiada e orientada com base no que preveem essas políticas é que esse projeto de Educação desejado, reivindicado e arduamente conquistado se consolidará.

As *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, redefinidas na Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006, pelo Conselho Nacional de Educação, são um passo nessa direção, ao mencionarem que os(as) egressos(as) do curso de Pedagogia devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, online).

Posto isso, Unbehaum, Cavasin e Gava, (2010, p. 5) ressaltam algumas questões que podemos formular sobre de que forma está sendo providenciada essa formação:

Os cursos de formação superior de professores e de professoras (Pedagogia, Escolas Normal Superior, as Licenciaturas) têm oferecido conteúdos mínimos relacionados à sexualidade, que ofereçam subsídios para uma educação em sexualidade? Os conteúdos que pautam os Parâmetros Curriculares Nacionais e que deveriam ser abordados pelos professores e pelas professoras em sala de aula estão sendo oferecidos durante a formação para a docência?

Respondendo a tais questões, com base na literatura até aqui visitada, com exceção de algumas experiências isoladas e mesmo de intervenções de pesquisas, a literatura aponta que não se tem providenciado essa formação de forma satisfatória e que atenda às demandas atuais

sobre os temas. Tomamos as palavras de Silva, Costa e Müller (2018, p. 56) de que, junto a nossas iniciativas como professores(as), ativistas e pesquisadores(as), “[...] resta aguardar e seguir entendendo que as leis e políticas relativas a sexualidade e gênero devem ir em direção a uma efetiva prática de propostas sociais e educacionais”.

Como concordam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 76), para se contemplar essa formação em gênero e sexualidade, a formação inicial e: “[...] a formação continuada de professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero”, visto que, “[...] em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora”. Logo, há que se considerar uma maior intervenção nesse sentido nos cursos de formação docente, da graduação à formação continuada.

2.2. O que dizem as pesquisas que interseccionam os temas gênero e sexualidade com a formação inicial em Pedagogia?

Para reconhecimento da produção de pesquisa que intersecciona os temas gênero e sexualidades com a formação inicial em Pedagogia, disponha agora um quadro de referências obtido mediante um levantamento em base de dados. Esse levantamento foi proposto originalmente como parte do processo de fundamentação teórica sobre os temas gênero e sexualidades e, posteriormente, também como forma de reconhecer o lugar que nossa investigação ocupa nesse campo de pesquisa que os aborda junto à formação inicial em Pedagogia.

Esse levantamento consistiu nos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e organização dos materiais (artigos), a partir de consulta em bases de dados. Para o levantamento dos artigos, foram consultadas quatro bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal Periódicos CAPES, Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasis) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Logo, delimitou-se o levantamento a somente artigos e à língua portuguesa, mas sem delimitação temporal, uma vez que se quer saber desde quando se iniciaram as pesquisas sobre os dois temas na formação do(a) pedagogo(a).

As estratégias de busca aplicadas nessas bases, sendo 12 estratégias no total, foram definidas com a junção de descritores concernentes ao temas gênero e sexualidade, utilizando-se para isso o operador booleano “AND”. O levantamento se deu com o esgotamento das buscas em cada uma das bases consultadas

O quadro a seguir apresenta o registro de todos os resultados, com quais estratégias de busca e em cada base de dados que foram encontrados, bem como mostra os descritores que constituíram cada estratégia de busca.

Quadro 1 – Resultados das buscas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal Periódicos CAPES, Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Oasis) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) segundo as estratégias de busca definidas

Estratégia de busca (descritores e operador booleano AND)	Quantidade de resultados encontrados				
	BVS	CAPES	Oasis	SciELO	Total
1 Pedagogia and gênero	02	26	72	59	159
2 Professor and gênero	02	19	98	20	139
3 Formação docente and gênero	03	15	32	08	58
4 Formação de professores and gênero	04	11	44	19	78
5 Formação inicial and gênero	00	00	11	06	17
6 Formação continuada and gênero	03	05	09	03	20
7 Pedagogia and sexualidade	01	05	47	28	81
8 Professor and sexualidade	01	05	101	06	113
9 Formação docente and sexualidade	00	07	17	02	26
10 Formação de professores and sexualidade	02	05	28	19	54
11 Formação inicial and sexualidade	00	04	03	06	13
12 Formação continuada and sexualidade	03	02	06	06	17
Total	21	104	468	182	775

Fonte: Dados da pesquisa

Embora tenham sido encontrados 775 resultados, muitos desses resultados se repetiram entre as bases e os descritores empregados, além de alguns resultados que não interseccionavam os temas e que, por isso, foram descartados. Ao final dessa seleção, foram 91 artigos diferentes encontrados (N=91).

Assim, esses 91 artigos foram lidos e, em seguida, organizados em três grandes categorias: 1) pesquisas que interseccionam gênero e sexualidades com a formação inicial em Pedagogia, com 23 artigos; 2) pesquisas que interseccionam gênero e sexualidades com a formação continuada em Pedagogia, com 40 artigos; e 3) pesquisas que interseccionam gênero e sexualidades com a formação em Pedagogia em outras propostas, com 26 artigos. Para nossa

investigação, interessa-nos apenas as produções referentes à primeira categoria, que tratam dessa formação desde a graduação. A seguir, disponho o quadro de referências com a síntese do conteúdo dos 23 artigos dessa categoria.

No artigo *Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo*, Paraíso (1997) analisa as relações de gênero estabelecidas no currículo de um curso de habilitação para o Magistério, argumentando que esse tema se constitui num campo de silêncio do currículo formal. Também se subsidia em uma pesquisa de campo realizada numa Escola de Magistério do norte de Minas Gerais, mediante depoimentos de professores(as) e alunos(as) e de observações em sala de aula. Nessa análise, salienta que as questões de gênero estão presentes cotidianamente no currículo do curso investigado, provocando conflitos, disputas, contestações e redirecionando os conteúdos trabalhados.

No artigo *Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia*, Dinis e Cavalcanti (2008) discutem algumas concepções sobre o tema homossexualidade e gênero produzidas por estudantes de um curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. A análise dos dados aponta inicialmente para uma melhor aceitação das diferenças sexuais e de gênero, porém uma análise mais detalhada aponta para uma assimilação do discurso politicamente correto, sem uma mudança significativa das concepções binaristas e excludentes sobre a produção das identidades sexuais e de gênero ou sobre a formação de novos modelos familiares. Destaca-se a necessidade de maior espaço no currículo de formação em Pedagogia para discussão dos temas.

No artigo *Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia*, Costa e Ribeiro (2011) investigam as concepções de relações de gênero de um grupo de alunas do curso de Pedagogia que já atuam na educação escolar como professoras. Foi utilizada uma entrevista semiestruturada com as universitárias escolhidas. Constatou-se um processo de “acomodação” e “resistência”, as categorias “mulher” e “professora” se fundem, o que obscurece, em certa medida, a atuação da professora como profissional da Educação.

No artigo *“Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente*, Ferrari e Castro (2013) estabelecem um diálogo entre a formação docente e as questões de gênero e sexualidades, tomando como análise a proposta de uma disciplina sobre os temas no curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Pública Federal. Na análise, questionam o que as discussões de gênero e sexualidades e a introdução delas num curso específico possibilitam pensar em termos de potencialidades e desafios para a formação docente. Os resultados, obtidos mediante a análise da oferta dessa disciplina em duas turmas (uma com

34 matriculadas/os e outra com 19 matriculadas/os) apontam a provocação, o acolhimento e a problematização das experiências desses sujeitos em formação no campo das construções de gênero e sexualidades.

No artigo *Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva*, Leão e Ribeiro (2013) identificaram as concepções de um grupo de discentes de um curso de Pedagogia acerca da sexualidade infantil e das relações de gênero, verificando as principais necessidades formativas que apresentavam concernentes a tais temáticas para, a partir disso, elaborar e implantar um curso interventivo. A partir dos dados coletados por dois questionários, respondido por 342 estudantes, foi elaborado um curso interventivo em sexualidade voltado para os referidos discentes, que contou com participação de 38 estudantes. Os resultados do curso foram muito satisfatórios, porém, também revelou o quanto ainda é preciso fazer pensando na formação de profissionais aptos a implantação da Educação Sexual no contexto escolar.

No artigo *Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior*, Castro (2014) discute a formação docente em uma disciplina que discute relações de gênero, sexualidades e educação no currículo do curso de Pedagogia de uma Universidade federal. Mediante narrativas registradas em diários de bordo que as estudantes do curso produzem, problematiza a heteronormatividade e os modos como a disciplina evoca nas estudantes um pensar sobre si mesmas que afeta as relações sociais. Assim, a formação docente é pensada como parte dos processos de subjetivação que podem constituir experiências de subjetivação e afetar as práticas pedagógicas, questionando a relação dos sujeitos com as sexualidades.

No artigo *Formação de professores(as) e as relações de gênero na Educação Infantil*, Pereira e Mizusaki (2015) provocam algumas questões sobre a formação de professores(as) e o exercício docente sobre as relações de gênero com as crianças da Educação Infantil. Parte-se de uma pesquisa realizada com acadêmicos(as) de diferentes períodos de um curso de Pedagogia, que buscou investigar as representações que estes(as) estudantes tinham a respeito das práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil e os processos formativos docentes. Nos resultados, obtidos com questionário, verificou-se que este ainda é um assunto pouco discutido no cotidiano social e pedagógico dos participantes do estudo; que há a necessidade de se discutir o assunto nas escolas com as crianças, através de práticas lúdicas e de projetos específicos para as crianças e também com as famílias; e que a universidade precisa investir mais nas discussões e estudos sobre relações de gênero.

No artigo *Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de Pedagogia*, Castro (2016a) apresenta parte das análises desenvolvidas em uma pesquisa de doutorado. O foco da pesquisa e a discussão do artigo são as experiências de formação docente inicial em uma disciplina do curso de Pedagogia que aborda as temáticas de relações de gênero e sexualidades. A pesquisa tomou como material de análise os diários de bordo que as estudantes produziram a partir da disciplina. Para o artigo foram selecionados excertos narrativos nos quais as estudantes apresentam questões que lhes instigam, seja no contato com as escolas, seja em suas famílias. Concluiu-se que a disciplina em questão produz certos modos de as estudantes analisarem seu cotidiano, suas relações pessoais e os acontecimentos presenciados nas escolas, problematizando significados hegemônicos associados aos gêneros e sexualidades.

No artigo *Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia*, Castro (2016b) discute as experiências de estudantes de um curso de Pedagogia em uma disciplina que trabalha com as temáticas das relações de gênero e sexualidades. Analisaram-se as produções das estudantes em textos denominados diários de bordo, que contêm narrativas escritas a partir das experiências vividas e do que foi pensado sobre as temáticas. As análises tornaram visíveis as questões que as estudantes levantam sobre o exercício da docência, seus deslocamentos analíticos acerca de suas próprias subjetividades, além da própria escrita.

No artigo *Religião, formação docente e socialização de gênero*, Knoblauch (2017) discute a interface entre religião, formação docente e socialização de gênero de um grupo de alunas de Pedagogia em uma Instituição Federal do sul do país. Os dados foram coletados por meio de questionários, com o objetivo de traçar seu perfil socioeconômico, conhecer os motivos pela escolha do curso e perceber hábitos relativos à vivência religiosa. Também foram realizadas entrevistas com cinco alunas consideradas religiosas e uma sem essa vivência. A análise apontou para três posicionamentos, sobretudo, no que se refere às questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual: a) naturalização das diferenças de gênero; b) mescla entre o reconhecimento da imposição social, mas com peso maior para questões biológicas; c) compreensão do gênero como construção social. Frente a agentes socializadores diversos e não complementares entre si, as normas de comportamento e condutas veiculadas pelas diferentes religiões têm um peso maior e definem o que pode ser incorporado durante a formação docente veiculada pelo curso e o que deve ser rechaçado, constituindo, assim, disposições híbridas, ora seculares ora religiosas.

No artigo *Gêneros e sexualidades na formação de docente: analisando saberes a partir de oficinas pedagógicas*, Souza, Abreu, Santos e Bastos (2017) analisam as experiências da aplicação de uma oficina sobre corpo, gênero e sexualidade na escola, realizada em três turmas de Pedagogia, de duas universidades cariocas. Foram analisados materiais produzidos pelas alunas participantes da oficina. Identificou-se como lacunar o espaço ocupado pela temática de gênero e sexualidade na formação docente.

No artigo *Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático*, Vencel e Petrenas (2017) analisam o que ocorre em sala de aula quando o assunto se refere à temática gênero, após a realização de uma oficina sobre a temática oferecida a alunos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Foi possível perceber que os(as) alunos(as) conhecem muito pouco sobre a temática sexualidade e especificamente gênero; há uma visão biologizante sobre o assunto e não há maturidade para um debate mais incisivo no assunto.

No artigo *Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB*, Barbosa, Carvalho e López (2018) discutem questões de acesso à Educação Superior e inclusão digital de mulheres. Os sujeitos foram alunas de três cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB): Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias. As narrativas, coletadas em entrevista, indicaram que algumas mulheres têm, simultaneamente, acesso ao Ensino Superior e às tecnologias de informação e comunicação (TIC), por meio da educação a distância (EaD), o que propicia a recriação de suas identidades e seu empoderamento.

No artigo *Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense*, Gonçalves e Oliveira (2018) investigaram a opinião da comunidade escolar de uma aldeia indígena, localizada no município de Tacuru (MS), acerca do trabalho desenvolvido por professores indígenas do gênero masculino na Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos: um professor, um gestor escolar, uma mãe de criança, sendo todos indígenas, e uma gestora municipal não indígena. O estudo também contou com a participação de um pesquisador da cultura indígena que relatou sua opinião em relação aos resultados obtidos com as entrevistas dos quatro participantes. Os resultados evidenciam que na cultura indígena as crianças vivem junto da comunidade onde todos são educadores em potencial, independente do gênero, mas para as mulheres indígenas é mais difícil sair da aldeia em busca de uma formação, o que pode explicar a significativa presença masculina na Educação Infantil na aldeia indígena pesquisada.

No artigo *Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE*, Lima e Ramos (2018) investigam o impacto de construtos simbólicos e culturais de gênero que influenciam tanto a escolha quanto a formação para o magistério de 31 homens estudantes de Pedagogia. Por meio de questionário, foram identificados elementos de gênero presentes no âmbito da construção da identidade profissional docente que reforçam sectarizações, nomeando lugares ocupados por mulheres e homens na escola, elas à sala de aula e eles aos cargos de direção.

No artigo *O processo formativo das acadêmicas de Pedagogia: a diversidade de gênero e sexual*, Padilha (2018) apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada com alunas(os) dos 2º e dos 4º anos de um curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender de que forma percebem a diversidade sexual na escola, as suas interpretações sobre o público LGBT e suas perspectivas para trabalhar com a diversidade sexual. Para a coleta dos dados foram aplicados 69 questionários. A partir da análise, concluiu-se que existe uma confusão na percepção das(os) estudantes de Pedagogia com relação a identidade de gênero e orientação sexual, principalmente quando fogem aos padrões instituídos historicamente e tendem a ser discriminadas ou não compreendidas.

No artigo *“Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização*, Zanette e Dal’igna (2018) refletem sobre as relações de gênero que se configuram nos caminhos da profissionalização de homens pedagogos. Foram realizadas entrevistas narrativas, com 01 pedagogo em formação e outros 02 já formados. Pode-se concluir que: a) um pressuposto de gênero reduz a masculinidade do homem professor à sexualidade (natural e incontrolável), contribuindo para afastá-lo do exercício da docência e colocar sob suspeita suas práticas pedagógicas; b) uma norma de gênero colabora, ainda, para posicionar esses homens em cargos administrativos, afastando-os, assim, da sala de aula, mesmo que tais homens não aspirem a cargos de gestão.

No artigo *Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia*, Macedo (2019) analisa narrativas de estudantes universitárias dos cursos de Enfermagem e Pedagogia (n=21) em duas faculdades privadas em São Paulo, em especial como percebem suas escolhas. No caso do curso de Enfermagem, evidenciam-se as dificuldades de cursar Medicina, por um lado, e as expectativas de ultrapassar o nível técnico ou ter uma profissão com reconhecimento social, por outro. No caso de Pedagogia, trata-se do desafio de conciliar a aptidão para o trabalho docente diante de um curso mais acessível, mas pouco

valorizado. Em ambas carreiras, os processos de feminização fazem-se presentes por meio de associações entre feminilidade e cuidado.

No artigo *Vamos falar sobre gênero?: um relato de experiência sobre a inserção da temática no curso de pedagogia das Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT)*, Ramos (2019) apresenta um relato de experiência sobre a inserção da temática no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Itararé (FAFIT), interior de São Paulo. Embasado na revisão bibliográfica, busca contextualizar o parecer dos acadêmicos ao estabelecer contato e debater sobre a temática no curso de Pedagogia da instituição. Como resultado, ressalta-se que o curso não abrange em sua ementa nenhuma disciplina que abre espaço para tal pauta na formação acadêmica.

No artigo *Universidade: espaço para (re)pensar concepções de gênero, masculinidade e suas implicações na formação de pedagogos*, Silva e Lapinski (2019) analisam as concepções sobre gênero e masculinidade(s) de 04 pedagogos em formação, buscando discutir de que forma a inserção deles no contexto universitário tem repercutido na (re)construção de suas masculinidades. As narrativas dos sujeitos da pesquisa em um grupo focal apontaram a vivência de experiências em que suas masculinidades foram questionadas, em função da sua escolha profissional, mas que eles problematizam como algo que deve ser desnaturalizado, assim como as concepções de gênero que o sustentam.

No artigo *Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus*, Negrão e Santos (2020) analisam as concepções de gênero e sexualidade de acadêmicas do curso de Pedagogia de uma universidade privada de Manaus. As 09 participantes faziam parte de uma matriz curricular em que a disciplina de Gênero e Educação seria estudada pela primeira vez. A pesquisa foi realizada a partir de grupo focal dividido em três sessões, evidenciando seus saberes e práticas, vinculando diretamente à profissão exercerão futuramente. Os resultados apontam para a importância de tais discussões no campo da formação de professores, bem como acerca da influência religiosa e familiar sobre as concepções das acadêmicas em questão.

No artigo *Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição*, Silva (2020) aborda a Educação Sexual na formação pedagógica no formato de oficina. O método é a análise documental de três edições de um minicurso sobre educação sexual. Os resultados indicaram que as Oficinas de Educação Sexual são instrumentos facilitadores para a formação em sexualidade dos estudantes dos cursos de Pedagogia, principalmente quando não há disciplina relacionada no currículo. Outro resultado é que as

oficinas são potencialmente mais eficazes, quando construídas ou processadas, a partir do diagnóstico inicial de questionários.

No artigo *Relevância dos temas gênero e sexualidades para a educação escolar de crianças: o que pensam os(as) pedagogo(as)?*, Silva (2020b) analisa as concepções de 165 graduandos(as) em Pedagogia sobre a importância dos temas gênero e sexualidades em sua formação pessoal e futura atuação profissional na escola. Mediante um questionário aberto, a amostra participante correspondeu a graduandos(as) matriculados(as) nos anos inicial e final do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. As concepções dividiram-se entre o reconhecimento pleno da importância dos temas, reconhecimento parcial e não-reconhecimento, que desvelam um conflito das idiossincrasias desses(as) futuros(as) educadores(as) com seu compromisso, afirmado em políticas públicas educacionais, de abordar os temas na educação escolar de crianças.

Dado o exposto, com a análise desse total de 23 artigos, pôde-se constatar que a maioria deles, 21 artigos, tratam de pesquisas empíricas, enquanto os 02 artigos restantes tratam de pesquisas teóricas, sendo um resultante de revisão bibliográfica e o outro de análise documental. Dos 21 artigos de pesquisas empíricas, quanto a sua natureza, 19 artigos tinham finalidade diagnóstica no âmbito da formação inicial em Pedagogia, enquanto 03 artigos tinham finalidade interventiva nesse mesmo âmbito. Quanto a metodologia empregada, o método de observação foi empregado em 01 artigo, de entrevista em 05 artigos, de questionário em 07 artigos, de diário de bordo em 03 artigos, e de grupo focal em 03 artigos. Quanto ao seu universo, em 05 artigos os temas foram abordados mediante a oferta de disciplinas específicas sobre gênero e sexualidades no curso de Pedagogia, em outros 05 artigos os temas foram abordados em oficinas e cursos de formação de curta duração, e nos demais artigos os temas foram abordados de outras formas.

Além disso, em certa similaridade com nossa investigação, os artigos de Dinis e Cavalcante (2008), Costa e Ribeiro (2011), Leão e Ribeiro (2013), Pereira e Mizusaki (2015), Silva e Lapinski (2019), Negrão e Santos (2020) e Silva (2020b) tiveram a proposta de investigar as *concepções* ou *representações mentais* dos(as) graduandos(as) sobre gênero, sexualidades e temas relativos.

Por fim, o artigo de Knoblauch (2017) chamou-nos muito a atenção, pois buscou investigar, dentro outros objetivos, a influência da religião na formação de um grupo de alunas de Pedagogia. Os resultados que obteve foram ao encontro dos resultados obtidos em nossa pesquisa anterior de IC (SILVA, 2018), sendo coerentes com a hipótese que se busca atestar com a presente pesquisa de Mestrado.

II SEGUNDO CAPÍTULO

PSICOLOGIA, MORALIDADE E GÊNERO: BASES PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO ÉTICA, SEUS LIMITES E POTENCIALIDADES



Legenda (da esquerda para a direita): GT Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP); Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME); Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas; Jean Piaget; Orlando Lourenço; Ângela Biaggio; Georg Lind; Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM); Susan Hekman; na mesma foto, Georg Lind e Lawrence Kohlberg; Association for Moral Education; Carol Gilligan; Conceição Nogueira; Yves de La Taille; Carol Gilligan; Lawrence Kohlberg; Donna Haraway; Edição brasileira do livro “Uma voz diferente”; Sandra Harding; Erica Burman; e, na mesma foto, Georg Lind, Anne Colby, Lawrence Kohlberg e James Rest.

II. PSICOLOGIA, MORALIDADE E GÊNERO: BASES PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO ÉTICA, SEUS LIMITES E POTENCIALIDADES

A *Psicologia do Desenvolvimento* é caracterizada como um campo de estudos e conhecimento que tem como objeto de estudo a aquisição de capacidades, mudanças e transformações psicológicas que ocorrem durante a vida de uma pessoa. Biaggio (2007, p. 22), no entanto, identifica que, com objeto tão amplo, torna-se difícil sua delimitação e segmentação com relação aos demais campos de estudos dos fenômenos e processos psicológicos, sendo “[...] uma divisão extremamente arbitrária da Psicologia, pois toda a Psicologia diz respeito à compreensão de processos de mudança de comportamentos”. Por isso, a Psicologia do Desenvolvimento acaba por abranger e incorporar diversos outros campos de estudos da Psicologia e, dentre eles, a *Psicologia Moral*.

La Taille (2007, p. 11-12) define a Psicologia Moral como um campo “[...] em que se estudam os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam regras, princípios e valores morais, entendendo-se por moral aquilo que é da ordem do dever”. Esse campo tem, portanto, o fenômeno da moralidade como objeto de estudo, abrangendo-o e a ele delimitando sua atuação. Todavia, tendo em vista a ambiguidade de se delimitar os campos de atuação e abrangência da Psicologia, algumas das teorias desenvolvidas e trabalhadas no interior do campo da Psicologia Moral também são compartilhadas no interior do campo da Psicologia do Desenvolvimento.

Propõe-se, então, a nomenclatura *Psicologia do Desenvolvimento Moral* na denominação de um campo que faz uso desses outros dois para sua formação, a qual se adotou no âmbito desta dissertação, pelo motivo de as teorias aqui pertinentes ambientarem esse campo bipartido, sendo elas as teorias morais elaboradas pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987). Ou seja, ao mesmo tempo em que essas são teorias psicológicas do desenvolvimento humano, também são teorias psicológicas da moralidade humana.

Lepre (2015, p. 9) salienta que o estudo da moralidade é viabilizado por diversas Ciências, “como a Filosofia, a Sociologia, o Direito, entre outras, mas é na Psicologia que o estudo do tema encontra respaldo em pesquisas empíricas e no desenvolvimento de métodos apropriados à sua investigação”. Nesse sentido, para La Taille, Souza e Vizioli (2004) coube à Psicologia a produção científica mais consistente na investigação da moralidade, cuja expressividade pôde constituir um campo de estudos e conhecimento próprio para o fenômeno da moralidade e seus processos psicológicos envolvidos. E da mesma forma que várias são as

áreas do conhecimento científico que têm a moralidade como objeto de estudo, no caso da Psicologia, também várias são as teorias, com diferentes abordagens, reunidas no interior dessa sua ramificação – a Psicologia do Desenvolvimento Moral – interessada pelo estudo do desenvolvimento da moralidade.

Dessa variedade, podem-se citar as teorias de abordagem *psicanalítica* e *behaviorista*. Como ressalta Vidigal (2009, p. 1-2), os “estudos anteriores aos de Piaget e Kohlberg, mostram a moralidade das seguintes formas: vista como sentimento de culpa oriundo da perda de amor dos pais (visão psicanalítica); equiparada ao fenômeno de resistência à extinção (teóricos behavioristas e da aprendizagem); vista como influências de técnicas de disciplinas maternas e paternas (comportamentalistas); determinada a partir de incentivos e teste de hipóteses (behaviorismo cognitivista). Todas essas visões trazem a ideia de que a moral é imposta externamente e assim interiorizada pelo sujeito”. Enquanto essas duas abordagens consideram que o respeito que os sujeitos adquirem sobre as regras surge de fora para dentro, para a referida nova abordagem evidencia-se o papel do sujeito na construção da moralidade (BIAGGIO, 2006).

Contudo, é com as teorias morais de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1992), que culminaram na abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, que a própria Psicologia do Desenvolvimento Moral consolidou-se, tornando essa abordagem a principal no estudo psicológico da moralidade e um dos grandes marcos de referência no campo, como confere Biaggio (2006, p. 21): “nos últimos 30 anos, o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, sendo praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista [...] e psicanalítica”.

Embora seja Piaget (1932/1994) quem inaugura a perspectiva cognitivo-evolutiva no estudo psicológico da moralidade, ele forneceu apenas as primícias da abordagem cognitivo-evolutiva, que só foi constituída a partir da teoria e dos estudos realizados por Kohlberg (1992) – autor posterior a Piaget – sobre o desenvolvimento moral, sendo a teoria moral piagetiana considerada como um projeto inacabado (FREITAS, 2003). Assim, são diversos(as) os(as) autores(as) (DEVRIES, 1991; BIAGGIO, 2006; BATAGLIA, MORAIS; LEPRE, 2010; FRANZI, 2013; FRANZI; ARAÚJO, 2013) que consideram que a Psicologia do Desenvolvimento Moral “consolidou-se, como área nobre da Psicologia” (LA TAILLE, 2007, p. 17), a partir dos referidos estudos e teoria de Kohlberg, que despertou o interesse da comunidade acadêmica mundial para o estudo da moralidade desde o final da década de 1960 e que impulsionou a abordagem cognitivo-evolutiva a alcançar o seu *status* (ainda) atual de mais produtiva e predominante no campo.

Neste segundo capítulo da dissertação, procuro discutir sobre essas e outras teorias eleitas, vinculadas à abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, para fundamentar a investigação empírica no que se refere à moralidade. Para isso, divido-o em três grandes tópicos (1., 2., e 3.).

No primeiro deles (1.), intitulado *Psicologia do desenvolvimento moral: teorias da abordagem cognitivo-evolutiva para o estudo da formação ética*, em um primeiro momento (1.1.) apresento a teoria kohlberguiana do desenvolvimento moral ressaltando os seguintes aspectos: a biografia desse autor, que influenciou nos seus estudos e na elaboração de sua teoria; sua fundamentação em Piaget nos campos cognitivo e moral; sua pesquisa de doutoramento que originou sua teoria; a metodologia elaborada e sua base no método clínico piagetiano; o modelo de desenvolvimento moral por níveis e estágios que propõe; a valorização da razão como principal regulador moral e da justiça como estrutura; os estudos transculturais desenvolvidos para validação da universalidade da teoria; seu instrumento de mensuração e os instrumentos posteriores desenvolvidos; e as principais contribuições da teoria de Kohlberg e o seu legado após sua morte precoce.

De modo a organizar todos esses aspectos ressaltados, a exposição da teoria kohlberguiana também se divide em dois subtópicos, o primeiro (1.1.1.) em que se aprofunda na vertente psicológica da obra desse autor, e o segundo (1.1.2.) em que se caracterizam os níveis e estágios do modelo de desenvolvimento que propõe.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao passo em que cresceram as pesquisas de base piagetiana e kohlberguiana, com a referida repercussão no estudo da moralidade e no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, a ponto de consolidá-lo, diversas críticas também surgiram, conforme discuto em um terceiro subtópico (1.1.3.). Desde as décadas de 1970 e 1980, outras teorias sobre o desenvolvimento moral foram elaboradas, as quais partem dessa mesma perspectiva cognitivo-evolutiva, tanto teorias mais críticas às ideias de Kohlberg e que propuseram outros caminhos de teorização a serem tomados quanto teorias que propuseram somente algumas mudanças às ideias de Kohlberg, teorias as quais poderiam se dizer *pós-kohlberguianas*.

Uma crítica em particular e uma teoria erigida com base nela são elementares para esta dissertação. Estamos falando de Carol Gilligan. Assim, em um segundo momento (1.2.), aprofundo na crítica dessa autora à teoria kohlberguiana e à abordagem cognitivo-evolutiva, apresentando seus antecedentes e aspectos biográficos, sua colaboração em pesquisa com Kohlberg, o seu próprio trabalho de pesquisa. Essa exposição também se divide em dois subtópicos, o primeiro (1.2.1.) em que me aprofundo e pormenorizo o trabalho de pesquisa de

Gilligan (1982), e o segundo (1.2.2.) em que retrato o debate que travou com Kohlberg, caracterizando os posicionamentos iniciais e seguintes de ambos e de seus(suas) apoiadores(as) nesse debate.

No segundo tópico, intitulado (2.) *Dimensões intelectuais e afetivas: esgotamento dos referenciais clássicos e a questão da complexidade*, saliento que uma das várias contribuições do trabalho de Gilligan é a de fomentar o ponto de abertura a um novo paradigma da Psicologia do Desenvolvimento Moral, que considera a complexidade envolvida nos processos psicológicos e, especificamente, que considera e integra a afetividade além do aspecto cognitivo. Assim, considera-se que o trabalho de Gilligan (1982) mobilizou a elaboração de um novo grupo de teorias pós-kohlberguianas, baseadas no paradigma cognitivo-evolutivo, mas que buscam sua independência desse modelo anterior.

Desse modo, no primeiro subtópico que o constitui (2.1.), discuto essa contribuição de Gilligan ao atual paradigma da complexidade no estudo psicológico da moralidade, elencando ao final da discussão algumas das teorias pós-kohlberguianas que se beneficiam do movimento teórico iniciado por Gilligan. No subtópico seguinte (2.2.), elejo uma dessas teorias elencadas para, em seguida, nela aprofundar-me: a teoria do duplo aspecto da competência moral, de Georg Lind, sendo ela a teoria escolhida para fundamentar o trabalho empírico da presente pesquisa de Mestrado.

No terceiro e último tópico do capítulo, intitulado (3.) *O que dizem as pesquisas que interseccionam gênero e moralidade?*, apresento um levantamento em base de dados, do tipo de estado da arte, da produção brasileira em artigos que intersecciona os temas gênero e desenvolvimento moral.



Créditos da imagem: Getty Images (2021)

1. PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL: TEORIAS DA ABORDAGEM COGNITIVO-EVOLUTIVA PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO ÉTICA

1.1. Lawrence Kohlberg: mais do que um modelo de níveis e estágios do desenvolvimento moral

Filho de Alfred Kohlberg, um comerciante rico e de origem judaica, e de Charlotte Albrecht Kohlberg, uma química protestante, Lawrence Kohlberg foi um psicólogo, professor universitário e pesquisador estadunidense nascido em 25 de outubro no ano de 1927 em Bronxville na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos, e que veio a falecer precocemente, em 19 de janeiro do ano de 1987, aos 59 anos.

Dentre suas maiores contribuições à Psicologia do Desenvolvimento Moral – e ao estudo da formação ética, que aqui é nosso foco –, está a elaboração de uma das teorias mais importantes sobre o desenvolvimento moral. Como bem lembra Serodio (2013, p. 50), em virtude de “sua tradição piagetiana, ainda que muitos se refiram à teoria de Kohlberg como ‘teoria do desenvolvimento moral’, sua denominação mais exata seria ‘teoria do desenvolvimento do raciocínio (ou do juízo) moral’”. Isso se dá, pois, assim como Piaget (1932/1994), Kohlberg dedicou seus estudos somente ao juízo moral, e sua teoria abarca apenas esse aspecto da moralidade.

A teoria kohlberguiana sobre o desenvolvimento moral, em síntese, busca compreender como se dá o desenvolvimento do respeito às regras pelas pessoas, o modo como a consciência se obriga a respeitá-las e a sua evolução ao longo da vida (KOHLBERG, 1981; 1984; 1992). Essa teoria originou-se, ainda em estado inicial, com a pesquisa que ele desenvolveu em sua tese de Doutorado defendida em 1958 na Universidade de Chicago (KOHLBERG, 1958), que teve como título *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (*O desenvolvimento de modos de pensamento e escolha moral dos 10 aos 16 anos*, em tradução livre).

Seu doutoramento, contudo, é antecedido por circunstâncias biográficas que vivenciou e que inspiraram, com implicações diretas, seu ingresso na carreira acadêmica. Assim, a atuação do autor no meio acadêmico teve, desde o princípio, um ponto em comum que guiava todos seus esforços em pesquisa: a busca por uma moralidade universal de justiça. Conforme argumentam Assis, Carneiro, Bronzatto e Camargo (2018), no artigo *Lawrence Kohlberg e os anos de chumbo: demandas por justiça e a procura pela moralidade pós-convencional*, o

contexto social e político da época em que Kohlberg se inseria, se considerado pormenorizadamente,

revela que sua teoria fazia parte tanto de um projeto pessoal em busca da moralidade universal de justiça quanto de uma demanda por mudança social, em escala global, contemporânea à vida e carreira acadêmica do autor.

Sem a intenção de esgotar todo o assunto em torno da vida pessoal de Kohlberg e as implicações que essa desempenhou em sua obra, o que é até hoje discutido (HAYES, 1994; SHIMIZU, 2002; BIAGGIO, 2006; ASSIS et al., 2018), procurarei ressaltar inicialmente alguns aspectos biográficos que considero relevantes para compreender sua teoria, notadamente seu processo de elaboração e fundamentação.

Ao se pretender tratar da trajetória de um(a) intelectual e, mais do que isso, da obra por ele(a) deixada, mesmo que apenas de uma parte dela, há de se apontar para os limites que inevitavelmente impõem-se nessa empreitada, ainda mais evidentes junto aos limites de abrangência da presente proposta neste tópico do texto. Tal como ressaltam Assis et al. (2018, p. 277), no caso de Lawrence Kohlberg – assim como de Carol Gilligan, Georg Lind e outros autores e autoras que serão abordados(as) na sequência –, essas limitações não se fazem diferentes, pois:

[...] implica a seleção de alguns conceitos e o descarte de outros. É necessário ser fiel, em termos hermenêuticos, ao autor estudado e, simultaneamente, lidar com as limitações comuns a qualquer trabalho escrito. Uma consequência desse processo é abreviar, na apresentação da teoria, o que, em muitos casos, foi o empenho de toda uma vida e carreira. Não apenas a busca acadêmica objetiva, mas também a demanda pessoal, a construção idiossincrática da pessoa que realizou a pesquisa.

De fato, a vida e obra de Kohlberg mostram-se intimamente ligadas, sendo quase impossível abordar uma sem ter de mencionar a outra. Foi nesse sentido que, em meu primeiro contato com a teoria kohlberguiana, ocorrido no ano de 2016 enquanto graduando em Pedagogia e iniciante à pesquisa científica, fascinei-me imediatamente com sua trajetória de vida que dispunha de implicações diretas na teoria moral que elaborou, passando a partir dali a debruçar-me no estudo dela. E vida e obra que, com as inevitáveis delimitações anunciadas, exponho condensadamente a seguir.

Angela Maria Brasil Biaggio (1940-2003) é creditada no Brasil por seu pioneirismo em trazer a teoria kohlberguiana ao país. Foi ela quem publicou o primeiro livro em português (pt-br) a respeito de Kohlberg e de sua teoria, intitulado *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral* (BIAGGIO, 2006), além de também ter sido responsável pelas primeiras traduções de escritos do autor, traduções que foram inseridas nesse mesmo livro como uma antologia, sendo elas *Minha busca pessoal pela moralidade universal* (*My personal search for universal morality*, no original em inglês) e *O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral*

(*The return of Stage 6: Its principle and moral point of view*) (KOHLBERG, 1991/2006a; 1990/2006b).

Originalmente publicados como artigos⁹, o primeiro desses escritos refere-se a uma autobiografia extraída da transcrição de uma palestra dada por Kohlberg em 1985 na cidade de Tóquio, Japão, em que relatava, justamente, a relação entre o pessoal e o profissional que sua atuação em pesquisa apresenta, “a intricada ligação entre instâncias particulares e a escolha de um objeto de pesquisa” (ASSIS et al., 2018, p. 278).

Nele, Kohlberg (1991/2006a, p. 81) relata que, quando adolescente, tinha comportamentos transgressores às regras disciplinares do colégio que estudou, *regras impostas, imutáveis e não discutidas previamente*:

Enquanto educador moral, recentemente me pediram para fazer uma palestra para os professores do meu velho colégio interno. Quando cheguei, vi vários de meus antigos professores, que me olhavam com descrença. Eles se lembravam de mim como o aluno que estava sempre de castigo por fumar, beber e sair para visitar as garotas de uma escola próxima. Em relação a isso, eu não diferia muito de meus companheiros de escola, que não se sentiam responsáveis por cumprir regras que não haviam sido discutidas com eles. As regras que eu violava, para mim, eram regras resultantes de convenções arbitrárias, e não do princípio de justiça ou da preocupação pelos direitos e bem-estar das pessoas.

Em 1945, aos 18 anos, alistou-se na marinha mercante americana e foi enviado para perto dos destroços do Holocausto da Segunda Guerra Mundial, como conta no artigo *Beds for bananas* (KOHLBERG, 1948), seu primeiro texto, não-acadêmico. Kohlberg, integrando a marinha, ajudou clandestinos judeus a escaparem em seu navio para a Palestina, o que era proibido em lei pelo bloqueio Britânico. Kohlberg contrabandeava judeus dentro das camas dos passageiros que dizia aos fiscais do governo inglês que eram contêineres que transportavam bananas. De origem judia e aderindo ao *sionismo* – movimento político em defesa dos direitos do povo judeu –, ele começou a ter consciência de que há circunstâncias em que a lei pode ser injusta e, portanto, questionável, sendo um dever moral desobedecê-la, cujo raciocínio é a essência da teoria que viria a elaborar.

O navio de Kohlberg, no entanto, foi capturado pela marinha britânica e, junto com os judeus que transportava, ele e os demais trabalhadores do navio foram levados para um campo de concentração em Chipre. Kohlberg conseguiu fugir do campo de concentração para Israel e

⁹ Kohlberg nunca publicou um livro original em vida. Todos os resultados de suas pesquisas foram publicados em artigos científicos e, por vezes, capítulos de coletâneas. Em 1981 e 1984, dois livros com sua autoria foram produzidos, na verdade, um compilado de artigos que publicou anteriormente e que foi dividido em dois volumes, os *Essays on moral development*, sendo o primeiro *The philosophy of moral development* (KOHLBERG, 1981) e, o segundo, *The psychology of moral development* (KOHLBERG, 1984).

ficou alojado em um *Kibutz* até conseguir documentos falsos para retornar aos Estados Unidos. Nesse período em que passou refugiado, Moreira (2013, p. 28) ressalta que a “participação na cultura do *Kibutz* levou Kohlberg a conhecer noções diferentes de justiça social, que coadunaram com suas reflexões sobre a existência de uma moralidade universal”.

Anos depois, já voltado ao processo de elaboração de sua teoria sobre o desenvolvimento moral, Kohlberg retornaria aos *Kibutz* (BAR-YAM; KOHLBERG; NAAME, 1980) para a realização de seus estudos transculturais visando comprovar a universalidade da teoria e seu modelo de desenvolvimento.

Sua experiência naquele cenário de guerra pode ser considerada como um embrião para sua busca pessoal por justiça, como o próprio Kohlberg (1991/2006a, p. 80-81, grifos meus) pontua: “[...] nunca me considere um exemplo do mais alto estágio de moralidade. No entanto, tenho me engajado há muito tempo numa busca pela justiça universal [...]. *Essa busca começou ao final do segundo grau* [nível médio], *em 1945*”. Assim, como resume o colega Ferreira (2016, p. 29), “sob a égide do princípio da justiça”, que naquele contexto pareceu-lhe despertar, “Kohlberg desenvolve[ria] seu trabalho de vida”.

Com o fim da missão e retorno aos Estados Unidos, Kohlberg deparou-se com o chamado da Universidade de Chicago de “[...] que uma vida sem questionamento não valia a pena ser vivida” (KOHLBERG, 1991/2006a, p. 83). Matriculou-se no curso de Psicologia, em 1948, bacharelando-se posteriormente com a intenção de tornar-se psicólogo clínico. No entanto, interessado pelo estudo de temas éticos, passou a debruçar-se sobre autores da Filosofia e ingressou à pós-graduação pela mesma Universidade, como relata Gewirtz (1991, p. 2, tradução minha): “ele se interessou pelos grandes filósofos da tradição moral, de Sócrates, Platão e Aristóteles a Kant, John Stuart Mill e Dewey; e Durkheim [...], interesse que o levou, no início da década de 1950, a ler amplamente. Nessa leitura, sua ênfase passou a se concentrar no processo de raciocínio moral”.

Um ideal moral de justiça, que há muito se retratava nos debates filosóficos e que se equivaleria ao que hoje chamamos de ética, era o que Kohlberg procurava encontrar no funcionamento psicológico humano, e de que esse ideal é possível do ser humano alcançar e desenvolver. Nesse ponto, sua trajetória assemelha-se com a trajetória de Piaget: ambos procuraram, na Psicologia, achados empíricos que pudessem comprovar os modelos psicológicos de suas teorias, elaboradas com base em ideias filosóficas – no caso deles, a Filosofia kantiana.

E foi no trabalho de Piaget que Kohlberg proeminentemente se fundamentou para formular sua teoria, a princípio em sua tese de Doutorado (KOHLBERG, 1958), ao mesmo

tempo em que, de certo modo, ampliou as investigações piagetianas no campo da moralidade. Como também comenta Serodio (2013, p. 50): “Kohlberg aprofundou a corrente cognitivo-estrutural no campo moral. A inspiração piagetiana de Kohlberg é total, tanto na teoria do desenvolvimento cognitivo (e na sua descrição em termos de níveis e estágios), como na busca exaustiva de corroboração empírica”.

A teoria kohlberguiana revisita o trabalho de Piaget nos campos da cognição (PIAGET, 1945/2010; 1975/1976) e, principalmente, da moralidade (PIAGET, 1932/1994) e inova ao propor que o desenvolvimento moral, da mesma forma que o modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano, dá-se pela evolução de estágios. De acordo com Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 26), as teorias de Piaget e Kohlberg figuram-se entre as teorias *interacionistas*, que consideram que o desenvolvimento “[...] pressupõe transformações básicas das estruturas cognitivas, enquanto totalidades organizadas em um sistema de relações, as quais conduzem a formas superiores de equilíbrio, resultantes de processos de interação entre o organismo e o meio”.

Porém, como Pinheiro (2013, p. 30) ressalta, “apesar de se posicionar como um desdobramento da teoria piagetiana, essa teoria possui alguns aspectos que a diferenciam de sua fonte inicial”. Assim, uma das diferenças mais claras da teoria de Kohlberg para a teoria moral de Piaget é esta inovação que faz ao propor a progressão por estágios de desenvolvimento em vez de tendências morais.

No seu livro seminal e único que trata da investigação da moralidade, *O juízo moral na criança*, Piaget traça seu modelo psicogenético de desenvolvimento por tendências morais, da heteronomia à autonomia. Ainda que concordasse com Piaget (1932/1994), Kohlberg (1992) considerou os conceitos de heteronomia e autonomia insuficientes para classificar os tipos de raciocínio moral. Para ele o caminho do desenvolvimento moral é mais longo e complexo, apresentando-se em *três níveis e seis estágios* sequenciais, em que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior e o supera.

Enquanto Piaget (1932/1994) considera a justiça como a noção moral mais racional das relações de cooperação, Kohlberg (1992) identificou que os tipos de raciocínio respectivos aos seus estágios são raciocínios de justiça e, por isso, afirma que o caminho de desenvolvimento percorrido nos níveis e estágios que traça ocorre em direção a um ideal de justiça, proveniente de sua fundamentação kantiana. Em outras palavras, para ele (1992) o desenvolvimento moral se centra em uma estrutura de justiça.

O método originalmente empregado por Piaget (1932/1994) foi a observação e uma série de entrevistas em que dialogava com as crianças, interrogando-as sobre as regras de jogos

e sobre o desempenho de personagens em histórias-estímulo. Kohlberg (1992) interessou-se no método de entrevista sobre histórias-estímulo de Piaget, pois, para Kohlberg, com ele se poderia avaliar estruturas cognitivas mediante as produções verbais espontâneas dos sujeitos, isto é, mediante entrevista. O método de Piaget, depois de sistematizado ao longo dos anos, ficaria conhecido como *método clínico piagetiano*.

Em seu doutoramento, Kohlberg (1958) acompanhou longitudinalmente uma amostra de 72 meninos brancos de classe média de Chicago e idade entre 10, 13 e 16 anos, idades posteriores às das crianças que participaram dos estudos de Piaget (1932/1994). Sua metodologia envolveu entrevistas e também teve somente o juízo moral como objeto de estudo, porém, diferente de Piaget, utilizou de dilemas morais¹⁰ no lugar das histórias-estímulo. Assim, para a análise do desenvolvimento moral de um sujeito, Kohlberg (1992) analisava a qualidade do raciocínio representado pelo juízo que esse sujeito emitia diante dos dilemas morais que era confrontado na entrevista. Essa pesquisa forneceu a definição dos estágios de desenvolvimento moral que deu origem a sua teoria, ainda que em estado inicial e que só seria validada, de fato, em estudos seguintes.

Enquanto professor da Universidade de Yale entre os anos de 1961 e 1962, da Universidade de Chicago de 1962 a 1967 e depois contratado pela Universidade de Harvard em 1968 (onde atuou até sua morte em 1987) (DEVRIES, 1991), Kohlberg deu continuidade às suas pesquisas, aprimorou a teoria e desenvolveu estudos em diferentes culturas, chegando a elaborar uma entrevista padronizada de avaliação do juízo moral, a *Moral Judgment Interview* (MJ) (COLBY; KOHLBERG, 1987), o que pôde sistematizar seu método de mensuração e que conferiu uma de suas grandes contribuições para o estudo da moralidade. Bataglia, Morais e Lepre (2010) destacam que diversos instrumentos de mensuração alternativos à MJ foram desenvolvidos por outros(as) autores(as) no decorrer dos anos para a avaliação do juízo moral no modelo kohlberguiano, mas que a MJ foi o único instrumento que o próprio Kohlberg, além de tê-lo desenvolvido, utilizou em suas pesquisas.

Em 1955, antes de doutorar-se, Kohlberg casou-se com Lucille Stigberg, com quem ele namorava desde a graduação. Desse casamento tiveram dois filhos, porém, divorciaram-se em meados da década de 1970.

¹⁰ Dilemas morais são situações extremas, geralmente protagonizadas por um personagem, que envolvem dois valores que o personagem protagonista deve decidir qual aderir. Os dilemas morais fazem parte da metodologia kohlberguiana como forma de apreciar o raciocínio por detrás da adesão a determinado valor e, assim, de discernir qual o estágio moral correspondente à justificação sobre o que o personagem deve fazer.

Em 1971, Kohlberg contraiu uma infecção causada por um parasita intestinal enquanto fazia uma pesquisa intercultural em Belize. Como rememoram Higgins (1991, p. 36, tradução minha), “ele ficou fisicamente doente e conviveu com essa doença durante os anos restantes de sua vida”, e também DeVries (1991, p. 11, tradução minha), “depois disso, ele corajosamente travou uma batalha contra a dor, permanecendo produtivo apesar de seus efeitos debilitantes. Em nossa última conversa por telefone, Larry me disse que sentia dores constantes e não conseguia mais ler nem escrever”. Após anos convivendo com essa doença que o afligia, Kohlberg suicidou-se no ano de 1987, aos 59 anos, “[...] dirigindo seu carro até Winthrop. Estacionou-o numa rua sem saída e caminhou para o mar, onde se afogou. Seu corpo foi encontrado três meses depois, próximo a Boston” (BIAGGIO, 2006, p. 15; DEVRIES, 1991; HIGGINS, 1991).

Com sua morte precoce, muitos(as) pesquisadores(as) discutiram qual o legado deixado por Kohlberg, “em quais novas direções o campo poderia se mover sem a força da presença e participação desse homem” (HAYES, 1994, p. 261, tradução minha). No entanto, Hayes (1994, p. 265, tradução minha) responde a esta questão ressaltando que “Kohlberg deixou um rico legado de ideias que estão se mostrando suficientes para inspirar trabalhos que seguem a tradição construtivista da qual ele foi um porta-voz tão importante”.

Para Shimizu (2002), a grande potencialidade da teoria de Kohlberg está na revolução que ela causou, junto da teoria de Piaget, à compreensão sobre a moralidade, bem como ao seu estudo científico. Nesse sentido, Lind (2000, p. 400) considera que Kohlberg “transformou a moralidade em um assunto de pesquisa”, assim como “[...] abriu a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática que vá além da doutrinação moral de um lado e do relativismo desinteressado do outro. Isso pode provar um dia seu inestimável serviço para assegurar a democracia”.

Com a repercussão da teoria em escala global, “e, vale destacar, que foi por meio dos trabalhos de Kohlberg que o campo da Psicologia Moral consolidou-se” (FRANZI; ARAÚJO, 2013, p. 55), a abordagem cognitivo-evolutiva alcançou o *status* de mais produtiva e, até mesmo, relevante entre a comunidade acadêmica mundial ligada ao estudo da moralidade, como também comenta Moraes (2016, p. 34), “sua obra tornou-se referência para a discussão a respeito do desenvolvimento moral em adolescentes, jovens e adultos até hoje para a maior parte das pesquisas nesse campo”.

Em outras palavras, a revisitação que Kohlberg (1981; 1984; 1992) faz ao trabalho de Piaget (1932/1994) resultaria na consolidação da abordagem para o estudo da moralidade que Piaget é o fundador, a abordagem cognitivo-evolutiva, como também reconhecem DeVries

(1991), Biaggio (2006), La Taille (2007), Bataglia, Morais e Lepre (2010) e vários(as) outros(as) autores(as). Assim, elencam-se como principais potencialidades do trabalho de pesquisa de Kohlberg: a 1) redefinição do conceito de moralidade e a provisão de um novo paradigma teórico, tal como em Piaget; a 2) disponibilidade de métodos próprios para a investigação da moralidade, e a 3) instrumentalização de programas de educação moral, como sua proposta de *Comunidade Justa* (BIAGGIO, 1997; 2006).

Ainda que tenha ocupado esse lugar de destaque, a teoria de Kohlberg também sofreu diversas críticas, de autores(as) de dentro e de fora do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, conforme traz Danza (2014, p. 63):

[...] ele recebeu muitas críticas relacionadas tanto à rigidez promovida pela compreensão da moralidade através de estágios universais, quanto ao fato de ele não ter levado em conta as necessidades afetivas dos sujeitos que emergem diante dos conflitos de natureza moral. Para além dessas críticas, vislumbramos sua grande contribuição, acreditando na importância das investigações sobre o desenvolvimento da moral deontológica, ainda que consideremos este referencial escasso para a compreensão dos complexos fenômenos da moralidade.

Como era de esperar, ao passo que cresceram as pesquisas fundamentadas na teoria kohlberguiana, a ponto de consolidar o campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, também cresceram as críticas direcionadas a ela. Várias dessas críticas suscitaram o surgimento de outras teorias sobre o desenvolvimento moral partindo dessa mesma perspectiva cognitivo-evolutiva, tanto teorias mais críticas às ideias de Kohlberg e que propuseram outros caminhos de teorização a serem tomados quanto teorias que propuseram somente algumas mudanças às ideias de Kohlberg.

Como comentam Hayes (1994) e Danza (2014, p. 63): “os trabalhos de Kohlberg tiveram grande repercussão e deram origem a um número expressivo de trabalhos orientados neste paradigma [cognitivo-evolutivo]”. Assim, essas outras teorias, erigidas com base na tradição cognitivo-evolutiva, apresentam, cada uma, proposições próprias visando sanar as limitações de suas predecessoras – das teorias piagetiana e kohlberguiana –, e que por isso poderiam se dizer *pós-kohlberguianas*.

Cabe ressaltar, ainda, que grande parte do trabalho de Kohlberg foi realizado junto ao *Harvard's Center for Moral Education* (*Centro de Educação Moral de Harvard*, em tradução livre), que ele mesmo fundou no período em que lecionou em Harvard, o qual se localizava no terceiro andar do *Larsen Hall* da *Harvard Graduate School of Education*, “que, no dizer de um europeu, era a ‘meca da educação moral’” (BIAGGIO, 2006, p. 9). Nesse período junto ao *Center*, Kohlberg “procurava combinar a *teoria filosófica* de justiça com a *teoria psicológica*

do processo de desenvolvimento moral, a fim de produzir uma *teoria educacional* que permitisse prescrever a prática da educação moral nas escolas”, conforme expõe Bereta (2018, p. 146, grifos meus).

DeVries (1991, p. 10, tradução minha) afirma que “foi só nos anos de Harvard que o engajamento ativo em experimentos e pesquisas nas escolas começou, guiado por sua convicção de longa data sobre ‘conceitos de psicologia do desenvolvimento como o guia central para a educação’”. Assim, nesse período em Harvard, seu foco já estava voltado às implicações educacionais de sua teoria e não mais apenas à proposição de um modelo de desenvolvimento, em como medi-lo e seu embasamento filosófico, tal como esteve voltado desde seu doutoramento até o período em que lecionou em Yale e Chicago. Isso nos leva a uma última consideração na presente exposição da vida e obra de Kohlberg: a divisão de sua obra em vertentes que a sustentam e de períodos de sua vida em que cada uma dessas sustentações, embora coexistissem, foi o seu foco.

Quanto aos períodos de sua vida dedicada ao estudo da moralidade, Freitag (1992) apud Shimizu (2002, p. 27) afirma que:

[...] se a obra de Kohlberg fosse analisada de forma diacrônica poderiam ser distinguidos quatro importantes períodos de sua produção. O primeiro, compreendido entre 1958-1969, estaria ligado à retomada e ao aperfeiçoamento do modelo da moralidade de Piaget (1932/1977). O segundo, referente à década de 70, diria respeito ao aperfeiçoamento metodológico de suas pesquisas empíricas. O terceiro, de 1978 a 1984, vincular-se-ia à elaboração de programas de educação moral para escolas e universidades. E o último período, de 1985 a 1987 (ano do falecimento de Kohlberg), poderia ser definido como uma fase de reformulação teórica e fundamentação de sua teoria psicológica moral.

Nos referimos por vertentes como as partes que constituem a totalidade de um trabalho de pesquisa, ou seja, as vertentes que sustentam a obra deixada por Kohlberg. Shimizu (2002) e Menin e Bataglia (2017, p. 93) consideram, em consenso, que a obra de Kohlberg foi erigida sobre a sustentação quatro vertentes: “[...] uma teoria psicológica do desenvolvimento moral; embasamento na filosofia moral; a educação moral; e mensuração do nível de juízo moral”, respectivamente, uma vertente psicológica, uma vertente filosófica, uma vertente educacional e uma vertente metodológica. Outros(as) autores(as) da literatura optam por fazer menção apenas às três primeiras vertentes, incorporando a vertente metodológica, referente ao trabalho de metodologia elaborado por Kohlberg para a mensuração do desenvolvimento do juízo moral, no interior da vertente psicológica.

Relacionando os períodos com as vertentes, pode-se dizer que o primeiro período traçado por Freitag (1992), de 1958 a 1969, está relacionado com o trabalho de Kohlberg em

torno das vertentes psicológica e filosófica, em que: retoma o trabalho de Piaget (1932/1994) para definição dos níveis e estágios de seu modelo de desenvolvimento da moralidade e procura por corroboração empírica realizando seus primeiros estudos (vertente psicológica); e se fundamenta em autores da Filosofia, sobretudo em Kant, para traçar e compreender as bases epistemológicas e os pressupostos meta-éticos de sua teoria (vertente filosófica) (KOHLBERG, 1958; 1981; 1984).

Também nesse período, quanto à vertente psicológica de Kohlberg, Biaggio (1992, p. 443, grifos da autora) pontua que no ano de “[...] 1963, surge a primeira publicação sobre o assunto, apresentando os dados em que se baseou para chegar a formulação dos estágios”, e anos depois, quanto a ambas vertentes, psicológica e filosófica, “em 1971, Kohlberg publicou o artigo clássico *From is to ought*, onde aprofunda a questão das relações entre a filosofia e a psicologia no campo da moral, argumentando que é possível a ligação entre o filosófico (ético-normativo) e o empírico (psicológico)”.

O segundo período, que compreende a década de 1970, por sua vez, relaciona-se intimamente com a vertente metodológica, em que Kohlberg deu continuidade aos seus estudos empíricos e voltou-os também para contextos transculturais (KOHLBERG, 1977; 1982a; NISAN; KOHLBERG, 1982; 1980). Vale lembrar que embora nesse período seu foco tenha recaído em sua metodologia de mensuração, na elaboração da MJJ, como ele mesmo admite “[...] os anos de 1970 a 1978 foram usados por nós no desenvolvimento de um manual para pontuar os dilemas padrão” (KOHLBERG, 1982b, p. 514, tradução minha), as demais vertentes, uma vez que coexistem e são inter-relacionados, não foram abandonados, apenas não eram seu foco naquele momento.

No terceiro período, de 1978 a 1984, sua preocupação esteve voltada à vertente educacional, em que desenvolveu seus primeiros estudos empíricos em escolas e buscou a instrumentalização de programas de educação moral (JENNINGS; KOHLBERG, 1983; KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997), ainda que DeVries (1991, p. 8, tradução minha) ressalte que “muito antes de tentar o trabalho prático na Educação, Kohlberg já considerava seus interesses centrados nas questões educacionais”, como fica evidente em várias de suas publicações anteriores, tais como Kohlberg (1966b; 1968; 1973), Blatt e Kohlberg (1975) e Colby, Kohlberg, Fenton, Speicher-Dubin e Lieberman (1977). Nesse período, também se destaca a publicação dos *Essays on Moral Development*, dois livros que reúnem e compilam seus artigos e textos publicados até aquele momento, o primeiro livro publicado no ano de 1981, intitulado *The philosophy of moral development* (KOHLBERG, 1981), e o segundo publicado no ano de 1984, intitulado *The psychology of moral development* (KOHLBERG, 1984).

Por último, no quarto período, de 1985 a 1987, Kohlberg retoma seu foco inicial nas vertentes psicológica e filosófica, em que redige seu artigo *O retorno do estágio 6* (KOHLBERG, 1990/2006b) e faz algumas revisões na teoria com base nas críticas que vinha recebendo, assim como tece suas últimas réplicas em relação a essas críticas (KOHLBERG, 1986; LEVINE; KOHLBERG; HEWER; 1985). Também nesse período, publica a versão definitiva da MJJ (COLBY; KOHLBERG, 1987), principal produto proveniente de sua vertente metodológica. Reafirmo que essa relação entre períodos e vertentes que faço não é fixa e está passível de contestações pelos motivos já expostos, ainda assim, continua sendo pertinente para se entender a obra de Kohlberg de uma forma clara e didática.

Concluída esta primeira parte, em que procurei traçar um panorama da vida e obra de Kohlberg, a seguir me aprofundo em um desses quatro vertentes de sua obra. Assim, tendo em vista o foco desta dissertação na teoria psicológica de Kohlberg para subsidiar o estudo pretendido da formação ética de futuros(as) pedagogos(as), o subtópico a seguir concerne à vertente psicológica.

1.1.1. A vertente psicológica de sua obra

Como resume Biaggio (1998, p. 32), Kohlberg “lançou sua teoria em sua tese de doutoramento na Universidade de Chicago em 1958, quando entrevistou crianças e adolescentes de 10, 13 e 16 anos, identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral”. Desde lá, Kohlberg não via seus interesses e pressupostos contemplados nas teorias psicológicas disponíveis na época para o estudo da moralidade humana – a Psicanálise e o Behaviorismo –, pois, como aponta DeVries (1991, p. 7, tradução minha), “durante seu trabalho de doutorado em Psicologia Clínica [...], Larry sentiu que ‘a maneira como os psicólogos clínicos rotulavam o desenvolvimento moral como ‘a formação do superego’ era intelectual e filosoficamente ingênua””, opinião que também compartilhava em relação à abordagem behaviorista.

Segundo o próprio Kohlberg (1992, p. 33-34, tradução minha), na Psicologia, “antes de descobrir Piaget, [...] passei vários anos fazendo diagnóstico e trabalho de pesquisa examinando

estruturas inconscientes e afetivas de dentro de uma estrutura psicanalítica”. Somente a partir das várias leituras que vinha realizando, de autores dentro e fora da Psicologia (GEWIRTZ, 1991), Kohlberg “topou com Piaget que, naquela época, não fazia parte do currículo da Psicologia” (DEVRIES, 1991, p. 8, tradução minha) e, para o estudo que pretendia produzir, apesar do desconhecimento da obra de Piaget no contexto acadêmico estadunidense daquela época, buscou fundamentação em seu trabalho.

Ainda segundo DeVries (1991, p. 8, tradução minha), posteriormente Kohlberg ficaria conhecido como “um dos primeiros americanos em Psicologia a reconhecer a importância dos esforços de Piaget, [...] Larry foi um dos primeiros defensores que articulou claramente a alternativa piagetiana”. Logo, o fenômeno “que tem sido chamado de ‘ressurgimento’, ‘renascimento’ e ‘redescoberta’ de Piaget no final da década de 1950 e início da década de 1960” (BURMAN, 2016, p. 72, tradução minha) nos Estados Unidos, se deve, em parte, pelos esforços de Kohlberg no campo da moralidade, a princípio em seu Doutorado e, em seguida, nos estudos seguintes que consolidaram sua teoria. Nesse sentido, DeVries (1991, p. 8, tradução minha) ressalta que “sua eficácia em argumentar a alternativa piagetiana foi certamente um fator importante no aumento do interesse pelo trabalho de Piaget e a subsequente revolução ou mudança de paradigma”.

Em sua pesquisa de Doutorado, sobre a qual formulou sua teoria, Kohlberg (1958) acompanhou longitudinalmente uma amostra composta por 84 meninos brancos de classe média moradores de Chicago e idades entre 10, 13 e 16 anos, idades posteriores às das crianças que participaram dos estudos de Piaget (1932/1994) no livro *O juízo moral na criança*¹¹. Kohlberg (1992, p. 33, tradução minha) relata que “o objetivo desta pesquisa foi aplicar à adolescência a pesquisa iniciada por Piaget sobre o desenvolvimento do julgamento moral em crianças. Para estudar o desenvolvimento moral na adolescência, decidi usar o método e as suposições gerais de Piaget”. Apesar de ter sido defendida no ano de 1958, essa pesquisa não foi encerrada naquele momento, pois Kohlberg continuou a acompanhar os sujeitos de sua amostra pelos próximos 20 anos (COLBY et al., 1983), e fez isso em concomitância às várias outras pesquisas que desenvolveu nesse período.

¹¹ Vale lembrar que dentro da crítica de que a teoria moral piagetiana, ao mesmo tempo que seminal, é um projeto inacabado (FREITAS, 2002; 2003), ressaltam-se as idades das crianças desses estudos, em que se deixou de considerar o desenvolvimento e as especificidades de adolescentes, o que Lourenço e Machado (1996) apontam ser uma falta cometida também no modelo piagetiano de desenvolvimento cognitivo. Assim, desde sua tese de Doutorado, pode-se dizer que Kohlberg atuou na direção de sanar esta limitação de Piaget, pelo menos no que tange à moralidade.

Para Rodrigues (2004, p. 33), “a pesquisa de Kohlberg ficou concentrada em adolescentes e adultos, com isso o pesquisador tinha a pretensão de expandir os estudos de seu mestre Piaget”. Todavia, talvez isso não tenha sido premeditado, mas sim algo consequente, ou seja, que à medida em que desenvolvia sua pesquisa de Doutorado, Kohlberg viu os estudos de Piaget (1932/1994) no campo da moralidade sendo continuados por ele e resultando nessa expansão da teoria moral piagetiana, considerando que esse se trata de um projeto inacabado pelo autor suíço (FREITAS, 2002; 2003).

A metodologia empregada originalmente por Kohlberg (1958), e que se manteve com o passar dos anos, concerniu a entrevistas, assim como empregou Piaget (1932/1994) nos estudos de seu livro. Porém, nessas entrevistas, diferente do epistemólogo suíço, que fez o uso de *histórias-estímulo* (KAWASHIMA; MARTINS; BATAGLIA, 2015), Kohlberg utilizou de *dilemas morais*, como ele mesmo ressalta: “escolhi como casos, para eliciar raciocínios, dilemas morais hipotéticos antigos discutidos por filósofos” (KOHLBERG, 1984, p. 27, tradução minha).

Como mencionado antes, Kohlberg (1992) interessou-se no método de entrevista de Piaget (1932/1994), pois, para Kohlberg, com ele se poderia avaliar estruturas cognitivas mediante as produções verbais espontâneas dos sujeitos, isto é, mediante entrevista. E esse método de Piaget, naquele momento aplicado para avaliar juízos morais emitidos pelas crianças às histórias-estímulo que lhes eram contatadas, depois de sistematizado ao longo dos anos, resultaria no seu conhecido *método clínico*, conforme Kawashima, Martins e Bataglia (2015) o apresentam pormenorizadamente.

Para compreensão do que se tratam dilemas, Ghidolin (2015, p. 218, grifos meus) os define como “aquelas situações em que o deliberador deve escolher entre alternativas distintas e que não podem ser realizadas ao mesmo tempo. Esses casos, de dilemas em geral e não genuinamente morais, podem ser identificados desde os escritos de Platão”, e cita alguns exemplos de dilemas famosos como “‘A escolha de Sofia’, o célebre caso do asno de Buridan, o *dilema de Heinz* [que aqui nos é muito pertinente] ou películas como ‘Mar adentro’ e ‘Menina de ouro’”.

No entanto, os dilemas utilizados por Kohlberg (1958) são dilemas qualificados como *dilemas morais*, pois envolvem dois valores colocados em contraposição, dois possíveis deveres em antagonismo, e que o personagem protagonista da situação retratada deve decidir qual aderir. Assim, também segundo Ghidolin (2015, p. 219-220), o dilema dito moral “ocorre quando o deliberador está diante de um caso em que existem dois deveres morais e ambos não podem ser

realizados ao mesmo tempo [...], caberá ao agente a tarefa de escolher uma delas, a partir da análise das opções disponíveis”.

Dessa forma, os dilemas expostos por Kohlberg aos seus entrevistados os expunham a “situações limites, o que remetia a profundas dúvidas sobre a opção mais correta que se deve tomar. A fim de explorar o raciocínio da criança a respeito de um problema moral difícil, como o valor da vida humana ou as razões para fazer coisas ‘certas’, Kohlberg criou diversos dilemas” (LYRA, 2007, p. 603). O mais famoso desses dilemas, elaborado desde sua pesquisa de Doutorado, ficou conhecido como *O dilema de Heinz*, que é inclusive citado por Ghidolin (2015), e que teve o texto de sua última versão redigido como se segue:

Na Europa, uma mulher estava à beira da morte com um tipo de câncer muito raro. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fabricar e o farmacêutico cobrava dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação. Ele pagava 400 dólares pelo rádio e cobrava 4.000 dólares por uma pequena dose do remédio. O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 2.000 dólares, que é justamente a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante depois. Mas o farmacêutico disse: ‘Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele’. Assim, tentado todos os meios legais, Heinz ficou desesperado e considerou assaltar a farmácia para conseguir o remédio para sua esposa (KOHLBERG, 1984, p. 640; 1992, p. 589, tradução minha).

Nesse dilema, o conflito coloca-se entre o valor da vida e o valor da propriedade privada. Kawashima, Martins e Bataglia (2015, p. 219) ressaltam que Kohlberg o utilizou “em todas as suas pesquisas, com adolescentes e adultos, e inclusive o utilizou em pesquisas interculturais, mudando apenas o conteúdo conforme a cultura, mas manteve o dilema básico”. Depois de seu método sistematizado resultar na MJT, O dilema de Heinz foi inserido como o primeiro dilema da chamada *Forma A* desse instrumento (COLBY; KOHLBERG, 1987), que se discute mais adiante no subtópico a seguir.

Portanto, para a avaliação do desenvolvimento moral, Kohlberg (1984; 1992) apresentava um dilema moral ao seu entrevistado e solicitava que apontasse soluções ao problema retratado no dilema e, em seguida, que apontasse as justificativas de suas escolhas, a partir de questionamentos como: “Heinz deveria roubar o remédio?” (*Should Heinz steal the drug?*) e “Se roubasse ou não, por que Heinz deveria fazer isso?” (*Why or why not?*). Assim, Kohlberg analisava a qualidade do raciocínio representado pelo juízo que o entrevistado emitia diante dos dilemas morais que era confrontado.

Conforme ressalta Vivaldi (2013, p. 44), a partir da análise das respostas aos dilemas, Kolberg “elaborava categorias considerando as justificativas apresentadas pelos sujeitos, verificando a existência ou não de valores morais intrínsecos. Ou seja, a mesma lógica utilizada por Piaget, que trabalhava na análise dos argumentos utilizados pelas crianças quanto às respostas dadas aos pesquisadores”. Logo, apesar das mudanças aplicadas, algumas das características básicas do método original de Piaget (1932/1994) manteve-se nesse método adaptado.

Ainda assim, cabe ressaltar que, a começar pela adaptação do método em sua tese de Doutorado (KOHLBERG, 1958), outras diferenças entre os ambos autores foram surgindo, sendo talvez a principal delas a inovação que Kohlberg (1984; 1992) faz, também desde seu doutoramento, ao considerar as tendências morais *heteronomia* e *autonomia* traçadas por Piaget insuficientes e, em seu lugar, propor *níveis* e *estágios* de desenvolvimento moral. Como também comenta DeVries (1991, p. 8, tradução minha): “ele descobriu que as duas tendências de Piaget eram insuficientes para categorizar todos os tipos de raciocínio moral encontrados em seu estudo de Doutorado”.

Tanto para Piaget quanto para Kohlberg, o desenvolvimento moral se baseia na justificação de diferentes pontos de vista, ou seja, baseia-se no raciocínio que justifica o que é certo ou errado. Como constataram empiricamente, esses tipos de raciocínio distribuem-se hierarquicamente de acordo com sua qualidade moral, de uma perspectiva individualista para uma de reciprocidade e respeito mútuo, como as tendências, na compreensão de Piaget, de heteronomia à autonomia. Contudo, “a formulação de Kohlberg aposta em estágios muito bem definidos e hierárquicos no processo de desenvolvimento moral, o que não pode ser verificado na teoria piagetiana” (PINHEIRO, 2013, p. 30).

Assim, ainda que concordasse com Piaget (1932/1994), desde seu primeiro estudo com 84 adolescentes, Kohlberg (1958) considerou os conceitos de heteronomia e de autonomia insuficientes para classificar os tipos de raciocínio moral dos adolescentes e, com base em seus estudos seguintes, de adultos. Nesse sentido, Shimizu (2002, p. 26) ressalta que uma das primeiras constatações de Kohlberg (1958) é a de que “a psicogênese da moralidade infantil, diferentemente do que considerava Piaget, não está concluída por volta dos doze anos, mais atinge sua maturidade apenas na idade adulta”.

No que compete ao desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) pareceu não se sentir seguro em traçar estágios tal como fez no desenvolvimento cognitivo, como pontua DeVries (1991, p. 8, tradução minha): “No julgamento moral, Piaget interrompeu suas próprias investigações com a conclusão de que ‘não podemos falar de estágios propriamente ditos’”.

Dessa forma, enquanto “ele defendeu a natureza do desenvolvimento etário da moralidade heterônoma e autônoma da primeira à meia-infância, Kohlberg assumiu o estudo do desenvolvimento do julgamento moral com a ideia de estender o estudo dessa conceituação até a adolescência” (DEVRIES, 1991, p. 8, tradução minha). E, com essa extensão etária que fez, ressaltou ter encontrado raciocínios organizados de forma a sugerir seguramente um modelo de desenvolvimento em estágios morais ao invés de tendências.

Dito de outra forma, para Kohlberg (1984; 1992) o caminho do desenvolvimento moral é mais longo, no sentido de não encerrar por volta dos doze anos de idade, e mais complexo, no sentido de apresentar-se, da mesma forma que o modelo de desenvolvimento cognitivo piagetiano (PIAGET, 1945/2010; 1975/1976), por meio da evolução em estágios. Assim, enquanto Piaget traçou apenas tendências morais a partir de sua investigação empírica com crianças, Kohlberg (1992) conseguiu aprofundá-las a ponto de identificar estágios de desenvolvimento, inspirando-se nos estágios cognitivos de Piaget (1945/2010), que para ele vão da infância à idade adulta, de acordo com os raciocínios que eram apresentados nas entrevistas para a resolução dos dilemas morais.

Em sua análise, Shimizu (2002, p. 26) considera que, desde sua tese de Doutorado, Kohlberg (1958), de fato,

[...] procurou manter o caminho dessa tipologia descrita por Piaget [de tendências morais]. No entanto, mediante maior aprofundamento teórico e empírico, chegou à conclusão de que, ainda que a tipologia de Piaget sugerisse alguns aspectos ou dimensões de juízos morais relacionados com a idade e o desenvolvimento cognitivo, ela não definia os estágios e os tipos evolutivos como totalidades estruturadas ou modelos consistentes de juízo moral. Não seriam, portanto, tão adequados dentro do campo moral como os conceitos e métodos piagetianos na área de operações lógicas.

No entanto, durante toda sua carreira acadêmica, Kohlberg sempre buscou por corroboração empírica para suas assertivas, o que não foi diferente com os fundamentos de sua teoria. Depois de ter se baseado em Piaget (KOHLBERG, 1958), ele passou a se dedicar à exploração exaustiva das ideias piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral (KOHLBERG, 1966a; KOHLBERG; YAEGER; HJERTHOLM, 1968; KOHLBERG; DEVRIES, 1969; KUHN; LANGER; KOHLBERG; HAAN, 1977)¹², com o intuito de

¹² DeVries (1991, p. 9, tradução minha) pontua que Kohlberg, após seu doutoramento, voltou-se para o estudo empírico dos conceitos piagetianos, sobretudo de estágio no desenvolvimento cognitivo: “Durante seus anos (1959-1961) como professor assistente de Psicologia na Universidade de Yale, ele coletou dados de crianças de 4 a 8 anos sobre noções, causalidade, categorização e inclusão de classe, [...] e intencionalidade no julgamento moral. Ele também coletou dados sobre discurso egocêntrico. [...] na Universidade de Chicago (1962-1968), ele estendeu sua pesquisa amplamente sobre questões fundamentais relacionadas a se a interpretação de estágios referentes às mudanças normativas e de idade no pensamento das crianças deveria ser aceita”.

encontrar validade no conceito de estágio piagetiano para, então, aplicá-lo consistentemente em sua proposta de estágios morais.

Como comenta DeVries (1991, p. 8, tradução minha), “argumentando a favor da validade geral da epistemologia genética de Piaget, Kohlberg não adotou essa visão sem pesquisa para explorar essa posição por si mesmo”, e ainda ressalta que esses seus “esforços desde o início se concentraram no estudo das ideias de Piaget de uma forma mais empírica do que aquela apresentada pelos primeiros escritos de Piaget”. Assim, quando Kohlberg propôs um modelo de desenvolvimento moral por estágios, importando o conceito piagetiano de estágio das operações lógicas,

[...] ele se concentrou na validação empírica do construto de estágio que Piaget propôs para o desenvolvimento cognitivo, mas não para o julgamento moral. Apresentando os pressupostos básicos da hipótese de estágio de Piaget, Kohlberg propôs critérios empíricos para a validação dessa hipótese. Em particular, esses critérios estabeleceram um desafio autoimposto para explorar a hipótese do estágio em relação ao julgamento moral (DEVRIES, 1991, p. 8, tradução minha).

Em posse de suas próprias evidências empíricas que endossavam os conceitos piagetianos, sobretudo o de estágio, Kohlberg incorporou o conceito de estágio cognitivo na conceituação de seus estágios morais¹³, conseqüentemente postulando que “tanto há uma sequência de estágios para o desenvolvimento da inteligência, como existe todo um processo de construção e estágios invariantes por parte da moralidade, e estes se apresentam de forma universal e hierárquica” (RODRIGUES, 2004, p. 30-31).

Não obstante, além de transpor a teoria piagetiana sobre as estruturas cognitivas para a moralidade, Kohlberg (1981; 1982b) também apontou para uma relação nesse paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, ao ressaltar que um (cognitivo) é condição necessária para o desenvolvimento do outro (moral), embora não seja fator de suficiência.

Em referência ao seu modelo de desenvolvimento moral, Kohlberg (1982b, p. 33, tradução minha) ressalta que, “sabemos que os indivíduos passam por estágios morais, um de cada vez, à medida que progridem do nível mais baixo (estágio 1) para o mais alto (estágio 6)”,

¹³ Entretanto, Marçal e Bataglia (2018) apontam problemas na incorporação do conceito de estágio cognitivo de Piaget para o campo da moralidade. Para os autores (2018, p. 1-2), “uma das questões da psicologia moral é se podemos pensar em estádios do desenvolvimento moral do mesmo modo que pensamos em estádios do desenvolvimento cognitivo. Lawrence Kohlberg [...] claramente coloca os estádios e níveis hierárquicos como se essa transposição fosse facilmente depreendida. Pensamos que a concepção piagetiana de estádios seja bem mais específica e focada na existência de invariantes funcionais”.

mas, assumindo seu embasamento e paralelismo com a teoria cognitiva piagetiana, segue ressaltando que:

[...] existem também outros estágios pelos quais os indivíduos devem passar, talvez o mais básico deles sendo os estágios de inteligência ou raciocínio lógico estudados por Piaget. Depois que a criança aprende a falar, há três importantes estágios de desenvolvimento do raciocínio: o intuitivo, as operações concretas e as operações formais [...]. Em geral, quase nenhum adolescente ou adulto permanecerá totalmente no estágio de operações concretas, muitos chegarão ao estágio de operações formais parciais e a maioria atingirá o estágio superior de operações formais (KOHLBERG, 1982b, p. 33-34, tradução minha).

Assim, para Kohlberg (1982b, p. 33, tradução minha), ter um “raciocínio moral avançado dependerá da existência de raciocínio lógico avançado. Existe um paralelo entre o estágio lógico do indivíduo e seu estágio moral”. Como exemplo, pode-se ressaltar que “[...] uma pessoa cujo estágio lógico é apenas o de operações concretas será limitada aos estágios morais pré-convencionais, estágios 1 e 2”, assim como “[...] uma pessoa cujo estágio lógico é apenas o de operações formais ‘simples’ será limitada aos estágios morais convencionais, estágios 3 e 4. Mas se o desenvolvimento lógico *é uma condição necessária para o desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente*” (KOHLBERG, 1982b, p. 33, tradução minha, grifos meus). Assim, seguindo nessa argumentação, o autor (1982b, p. 33, tradução minha) deixa claro que “muitos indivíduos estão em um estágio lógico superior do que o estágio moral paralelo, mas em essência não há nenhum que esteja em um estágio moral superior ao seu estágio lógico”.

Para resumir, há um *paralelismo* ou *isomorfismo one-to-one* entre os estágios cognitivos e morais, mas essa correspondência não significa correlação empírica alta ou perfeita entre os dois. Isso ocorre porque uma pessoa em um determinado estágio cognitivo pode estar um ou mais estágios abaixo da moralidade. Nossa teoria prevê que todas as crianças em um determinado estágio moral passarão na tarefa cognitiva de estágio equivalente, mas nem todas as crianças em determinado estágio cognitivo passarão na tarefa moral equivalente (KOHLBERG, 1981, p. 138, tradução minha, grifos do autor).

Como mostra o quadro disposto a seguir, retirado da dissertação de Mestrado em Educação de Telma Pileggi Vinha (1997), os seis estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg apresentam-se, cada um, como mais avançados e cognitivamente mais complexos que o anterior, considerando seu paralelismo com o desenvolvimento cognitivo segundo a proposta piagetiana, tal como discutido até aqui.

Quadro 2 – Do paralelismo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

ESTÁDIOS COGNITIVOS	ESTÁDIOS MORAIS
Pré-operacional: a função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.	Estádio 1 (Heteronomia): o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações.
Operações Concretas: surge a classificação, conservação a seriação e o objetivo é diferenciado do subjetivo.	Estádio 2 (Trocas): a interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos.
Início das operações formais: há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.	Estádio 3 (Expectativas): a ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando aprovação dos outros.
Operações formais Básicas: surge o raciocínio hipotético-dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais.	Estádio 4 (Sistema social): busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações.
Operações formais consolidadas: as operações tomam-se completamente exaustivas e sistemáticas.	Estádio 5 (Contrato social): o certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.

Obs: Neste quadro Kohlberg não apresenta o estágio 6. Ele não se contenta com este paralelismo, quanto à consciência pós-convencional orientada pelo princípio de justiça. Há diferença de grau e de qualidade, porque o raciocínio moral é mais rico, envolve além de objetos e coordenações, seus pontos de vista, as relações entre si e a consideração dos efeitos de uma ação sobre todos os participantes da situação (Freitag, 1992).

Fonte: Lukjanenko (1995, p. 29) apud Vinha (1997, p. 144)

Então exposto até este momento do texto o trabalho inicial de Kohlberg (1958) desenvolvido em sua tese de Doutorado, sua fundamentação em Piaget (1932/1994; 1945/2010; 1975/1976), o método do qual importou, adaptou e elaborou, e sua inovação teórica em postular um novo modelo explicativo do desenvolvimento moral, pode-se agora prosseguir ao detalhamento dos seus estágios morais.

Kohlberg (1984; 1992) propôs um modelo de desenvolvimento moral que perpassa por *três níveis e seis estágios*, sendo dois estágios para cada nível. Assim, a moralidade se encontra organizada em três grandes níveis – pré-convencional, convencional e pós-convencional –, cada um subdividido em dois estágios, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Nível I: pré-convencional	Estágio 1: Orientação por obediência e punição
	Estágio 2: Orientação egoísta, por interesse individual
Nível II: convencional	Estágio 3: Orientação pelas expectativas do grupo
	Estágio 4: Orientação pela manutenção da ordem social vigente
Nível III: pós-convencional	Estágio 5: Orientação pelo utilitarismo e contrato social
	Estágio 6: Orientação por princípios éticos universalizáveis

Fonte: Silva (2021a)

Antes de se apresentar cada nível e respectivos estágios pormenorizadamente, cabe ressaltar alguns dos pressupostos assumidos por Kohlberg ao traçá-los, pois, como ele mesmo salienta, “os estágios morais devem ter uma organização ou explicação lógica se forem estágios ‘verdadeiros’” (KOHLBERG, 1981, p. 137, tradução minha), organização que ele define a partir desses pressupostos.

Assim, se nos estágios kohlberguianos, “o que se apresenta como objeto de consideração é a maturidade da ‘razão’, apresentada como base de determinadas decisões de natureza moral, e, por isso, esses estágios são definidos como estágios de ‘raciocínio’ moral” (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 9), há alguns critérios que a organização proposta desses estágios em um modelo de desenvolvimento deve estar de acordo. E para a validação desses pressupostos, isto é, para se saber se o seu modelo tal como propõe seguindo esses pressupostos é verdadeiro, Kohlberg buscou por corroboração empírica.

Como ele também salienta, “esses pressupostos de minha teoria psicológica correspondem a suposições meta-éticas paralelas de uma teoria moral” (KOHLBERG, 1981, p. 134, tradução minha). Assim, conforme Shimizu (2002, p. 25) também ressalta em sua análise, “na visão de Kohlberg existe uma conversão entre a teoria psicológica da moralidade e a filosofia da moralidade [...], enquanto que a Psicologia estaria descobrindo novos pontos de vistas morais, a Filosofia se ocuparia dos contextos e justificativas destes”. Ou seja, além desses pressupostos corresponderem à forma como ocorre o funcionamento psicológico dentro de seu modelo de desenvolvimento, eles também correspondem a pressupostos meta-éticos, elucidando que seu modelo, além de verificado pela pesquisa psicológica empírica, é filosoficamente justificado.

Tais pressupostos meta-éticos são elucidados com mais profundidade por Lourenço (2006), sendo aqui suficiente apenas pontuar aqueles cuja compreensão é necessária para prosseguir com o detalhamento dos níveis e estágios, os quais são:

1. Estágios implicam em uma *ordem ou sequência invariante* sob condições ambientais variáveis;
2. Estágios implicam um *‘todo estruturado’*, uma estrutura ou organização profunda que une uma variedade de diferentes tipos de respostas superficiais; implicam diferenças qualitativas no modo de resposta ao invés de um aumento quantitativo de informações ou força da resposta e;
3. Outro critério é que estágios são *integrações hierárquicas*. Isto implica que estágios superiores incluem estágios inferiores como componentes reintegrados em um nível superior (KOHLBERG, 1981, p. 136-137, tradução minha).

Dessa forma, são três os pressupostos considerados por Kohlberg (1981) na citação acima: 1) Sequência invariante, 2) Universalismo, e 3) Não neutralidade. Lourenço (2006) e Moraes (2016) sintetizam cada um desses pressupostos, cujas sínteses nos ancoraremos. O primeiro pressuposto, *Sequência invariante*, é o de que “os estágios implicam numa sequência invariante, ou seja, são constituídos por estruturas diferentes qualitativamente e que mostram consistência na expressão de juízos morais sobre diversas situações e problemas” (MORAES, 2016, p. 37). O segundo pressuposto, *Universalismo*, é o de que “o conceito de estágio envolve ‘a universalidade da sequência em condições culturais diferentes’, isso quer dizer que os estágios obedecem a um movimento progressivo numa sequência invariável de desenvolvimento individual, sucessivamente realizando operações lógicas cada vez mais complexas” (p. 37). O terceiro, *Não neutralidade*, é o de que “os estágios são integrações hierárquicas, ou seja, embora tenham formas de raciocínio diferenciadas, o novo estágio integra as estruturas do pensamento dos estágios precedentes e se integra às estruturas subsequentes que constituem o estágio mais evoluído” (p. 37).

Ainda assim, além desses três salientados por Kohlberg (1981), consideramos pertinente referenciar outros dois pressupostos: o 4) Formalismo e a 5) Orientação para a justiça. Assim, ainda segundo a análise de Lourenço (2006) e Moraes (2016, p. 37), o quarto pressuposto, *Formalismo*, “é que cada um dos estágios formam um todo que resulta de uma organização racional que lhe é subjacente, isso implica que não se trata de listar atitudes diante de situações particulares”. Enquanto o quinto pressuposto, *Orientação para a justiça*, refere-se à identificação de Kohlberg (1981) sobre os tipos de raciocínio respectivos aos seus estágios serem raciocínios de justiça e, por isso, que o desenvolvimento moral se centra em uma estrutura de justiça.

Vale ressaltar, ainda, que parte desses pressupostos assumidos por Kohlberg (1981) já se faziam presentes na teoria de Piaget (1932/1994; 1945/2010; 1975/1976), nos campos cognitivo e moral. E por ter sido sua principal fundamentação, tais pressupostos foram assumidos por Kohlberg, e importados da teoria de Piaget, ao traçar sua própria teoria. Como exemplo, Freitag (1992, p. 201) aponta para a sequência invariante dos estágios kohlberguianos, que é o mesmo pressuposto dos estágios cognitivos piagetianos: “assim como existe uma sequência para o pensamento lógico-matemático, há uma sequência de estágios morais invariantes”.

A definição de um modelo de desenvolvimento por estágios foi a principal contribuição da tese de Doutorado de Kohlberg (1958), definição da qual erigiu sua teoria sobre o desenvolvimento moral. Contudo, como traz Pinheiro (2013, p. 29), “Kohlberg percebeu que a descrição dos estágios era ampla e necessitava de maiores estudos empíricos que a comprovassem, assim como a aprofundassem com mais elementos”. Assim, sua teoria e, por conseguinte, modelo de desenvolvimento do qual propõe, só puderam ser validados, de fato, em estudos seguintes, conforme o próprio Kohlberg (1992, p. 18, tradução minha) enfatiza: “a ideia básica da existência de seis estágios psicológicos de desenvolvimento moral remonta à minha tese de doutorado de 1958. No entanto, foram necessários vinte anos para validá-la empiricamente”. Da mesma forma que os pressupostos desse modelo, também testados mediante pesquisa empírica, sobretudo nos estudos seguintes ao doutoramento, e somente a partir disso validados.

No Relatório de Pesquisa intitulado *A longitudinal study of moral judgment* (*Um estudo longitudinal do julgamento moral*, em tradução livre) publicado em 1983, Anne Colby, Lawrence Kohlberg, John Gibbs, Marcus Lieberman, Kurt Fischer e Herbert D. Saltzstein (1983) apresentam os resultados do estudo longitudinal de 20 anos decorrente da pesquisa de Doutorado de Kohlberg (1958). Esse estudo foi desenvolvido a partir da aplicação contínua do método de entrevistas de Kohlberg, em um intervalo de três anos, com os mesmos 84 adolescentes de sua amostra original: “o estudo incluiu seis momentos de teste – a entrevista original e cinco entrevistas de acompanhamento administradas em intervalos de 3 a 4 anos. Em cada período de teste, os sujeitos foram entrevistados individualmente sobre seus julgamentos sobre nove dilemas morais hipotéticos” (COLBY et al., 1983, p. 4, tradução minha). No entanto, no final o estudo contou apenas com 58 desses sujeitos, visto que, por diferentes motivos, vários deles deixaram de participar ao longo dos anos.

Como ressaltam Colby et al. (1983, p. 5, tradução minha), os resultados desse estudo atestaram a teoria de Kohlberg e respectivo modelo:

Verificou-se que os sujeitos passaram pelos estágios de desenvolvimento na sequência hipotética. Nenhum sujeito pulou um estágio na sequência [...]. As entrevistas de julgamento moral também mostraram um alto grau de consistência interna nas pontuações dos estágios atribuídos, com a grande maioria das entrevistas recebendo todas as suas pontuações em dois estágios adjacentes. As análises fatoriais por dilema e questão moral mostraram um único fator de estágio moral geral. O julgamento moral foi positivamente correlacionado com a idade, status socioeconômico, QI e nível educacional. Os escores dos estágios na infância foram significativamente correlacionados com os escores da idade adulta. Os resultados deste estudo foram interpretados como consistentes com um modelo de estágios cognitivos de desenvolvimento. Os sujeitos pareciam usar uma orientação estrutural coerente ao pensar sobre uma variedade de dilemas morais. Seu pensamento desenvolveu-se em uma sequência regular de estágios, sem pular um estágio nem voltar ao uso de um estágio anterior.

Então, como Shimizu (2002, p. 27) aponta, concomitantemente a esse estudo longitudinal, “outras pesquisas interculturais e longitudinais foram realizadas, utilizando o mesmo critério de coleta de dados”. Assim, como a autora (2002, p. 27) segue apontando, “para definir ou verificar um conjunto de tipos de desenvolvimento como estágios e elaborar uma nova formulação teórica, Kohlberg viu a necessidade de realizar certos descobrimentos empíricos, fundamentados em diversos estudos longitudinais, de culturas e sexos diferentes”. Necessidade que então se dá para assegurar a validade universal da teoria e dos referidos vários outros pressupostos assumidos pelo modelo de desenvolvimento proposto, tais como a “sequência invariante, totalidade estruturada e integração hierárquica dos estágios mais baixos por parte dos estágios superiores” (p. 27).

A começar pelo pressuposto universalista da teoria, esse só pôde ser consolidado a partir de estudos interculturais, para além do contexto estadunidense contemplado nas primeiras investigações longitudinais de Kohlberg (1958; COLBY et al., 1983). Assim, a partir de vários estudos em diferentes países e culturas, Duska e Whelan (1994, p. 9) ressaltam que Kohlberg buscou comprovar que seus seis estágios “transcendem situações particulares e períodos temporais definidos e podem ser aplicados a pessoas provenientes de civilizações, culturas e instituições diversas”, ou seja, buscou assegurar a referida validade universal da teoria. Desse modo,

Kohlberg desenvolveu um grande número de pesquisas em países de culturas diferentes para confirmar sua teoria. Emerge daí, claramente demonstrado, o fato de que a moral do jovem e do adolescente não é simplesmente uma ação de modelos culturais particulares oferecidos pela sociedade a qual pertencem. Das culturas examinadas (EUA, Turquia, Tailândia, México, Yucatan[, Israel, Taiwan e Canadá]), todas apresentam o mesmo processo de desenvolvimento, o que caracteriza, portanto, uma estrutura transcultural (DUSKA; WHELAN, 1994, p. 8-9).

Elliot Turiel, Carolyn Pope Edwards e Lawrence Kohlberg (1978), em *Moral development in turkish children, adolescents, and young adults (Desenvolvimento moral em crianças, adolescentes e jovens adultos turcos*, na tradução livre), estudaram o juízo moral três grupos etários, crianças, adolescentes e jovens adultos turcos. Os sujeitos responderam aos dilemas morais kohlberguianos e os resultados mostraram que a sequência de estágios de desenvolvimento, para todos os três grupos turcos, foi a mesma encontrada anteriormente para outras amostras ocidentais e não ocidentais. Na nova amostra estudada, algumas diferenças foram encontradas entre os três grupos, mas que eram diferenças na taxa de desenvolvimento ao longo da sequência de estágios.

Miriam Bar-Yam, Lawrence Kohlberg e Algiris Naame (1980), no artigo *Moral reasoning of students in different cultural, social, and educational settings (Raciocínio moral de alunos em diferentes ambientes culturais, sociais e educacionais*, na tradução livre), descrevem uma pesquisa transcultural realizada com cerca de 115 adolescentes de classe média e baixa, nascidos em *kibutz* e jovens *Aliyah* – jovens não nascidos, mas educados em *kibutz* –, muçulmanos e árabes cristãos em Israel. Utilizando dos dilemas morais de Kohlberg, os resultados demonstraram que, além de atestarem a teoria, as diferenças nos níveis de raciocínio moral podem estar relacionadas às diferenças na formação cultural e nas experiências educacionais.

Mordecai Nisan e Lawrence Kohlberg (1982), em *Universality and variation in moral judgment: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey (Universalidade e variação no julgamento moral: um estudo longitudinal e transversal na Turquia*, na tradução livre), realizaram um estudo longitudinal e transversal na Turquia com sujeitos de idades entre 10 e 28 anos, entrevistados individualmente sobre os dilemas morais de Kohlberg. Os resultados apoiaram a alegação de universalidade da teoria kohlberguiana, com os juízos se enquadrando aos estágios de raciocínio moral e exibindo a sequência reivindicada nos demais estudos longitudinais e transversais.

John R. Snarey, Joseph Reimer e Lawrence Kohlberg (1985), em *Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: a longitudinal cross-cultural study (Desenvolvimento do raciocínio sócio-moral entre adolescentes de Kibutz: um estudo longitudinal transcultural*, na tradução livre), descrevem um estudo que objetivou avaliar a validade do modelo de Kohlberg em contexto transcultural entre *kibutzes*. A amostra incluiu 92 adolescentes, 64 dos quais foram entrevistados longitudinalmente ao longo de um período de dois a nove anos. As descobertas apoiaram fortemente a validade da teoria, com a mudança de estágio considerada ascendente, gradual e sem regressões significativas. Não houve diferenças

significativas entre os gêneros e menos diferenças culturais do que o esperado. No geral, a distribuição das pontuações dos estágios entre os sujeitos do kibutz era incomumente alta quando comparada aos resultados de estudos paralelos nos Estados Unidos e na Turquia. A variação cultural mais importante envolveu o uso dos estágios 4 e 5.

Portanto, mais do que formular um modelo geral de desenvolvimento moral caracterizado por três níveis e seis estágios, Kohlberg o estabeleceu a partir de critérios psicológicos e filosóficos que organizavam a forma e o conteúdo desses níveis e estágios e a relação entre cada um deles: 1) são dispostos em uma sequência invariante, cuja progressão ocorre em um movimento ascendente ausente de retrocessos (Sequência invariante); 2) são universais, presentes nas mais diversas culturas, com sua possibilidade de desenvolvimento mantida independentemente de quaisquer variáveis (Universalismo); 3) são integrações hierárquicas, em que um estágio conserva a estrutura de raciocínio moral do estágio precedente e o supera, sendo os estágios subsequentes qualitativamente melhores que os antecedentes (Não neutralidade); 4) são definidos pela forma e não pelo conteúdo, podendo um mesmo conteúdo recorrer a uma mesma forma (ou estrutura) de raciocínio moral (Formalismo); e 5) são concernentes a diferentes tipos de raciocínios de justiça, sendo componentes de uma estrutura moral de justiça (Orientação para a justiça).

Em resumo às evidências empíricas encontradas a partir dos vários estudos longitudinais e interculturais realizados durante sua carreira acadêmica, Kohlberg (1981, p. 136, tradução minha) ressalta que “nossos dados empíricos foram consistentes com a hipótese de que nossos estágios morais são ‘estágios verdadeiros’ atendendo aos critérios [de sequência invariante, universalidade e integração hierárquica]”, logo, validando a teoria e modelo proveniente tal como foram originalmente propostos pelo autor seguindo os referidos pressupostos psicológicos e filosóficos.

1.1.2. Níveis e estágios do desenvolvimento moral

Finalmente, para apresentação dos níveis e estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, disponho um quadro a seguir com a síntese do conteúdo de cada nível e estágio, do que se considera correto em cada um deles, de quais são os motivos racionais para se fazer o que é correto e da perspectiva social (qual a atribuição é dada ao outro segundo o raciocínio de cada estágio).

Quadro 4 – Conteúdos dos níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Nível e Estágio	O que é correto	Razões para agir corretamente	Perspectiva social
Nível I: Pré-Convencional			
Estágio 1: Moralidade heterônoma (Orientação por obediência e punição)	Evitar romper com as normas por medo do castigo. Obedecer por obedecer e evitar causar dano físico a pessoas e propriedades.	Evitar o castigo e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses alheios e não relaciona pontos de vista. Confusão entre sua própria perspectiva e a da autoridade.
Estágio 2: Hedonismo instrumental relativista (Orientação egoísta, por interesse individual)	Seguir as normas por interesses próprios e desejar que os outros façam o mesmo. É correto aquilo que é fruto de intercâmbio, trocas.	Atender as necessidades e interesses próprios em um mundo em que outras pessoas também têm seus interesses.	Perspectiva individualista concreta. Consciência de que todos têm seus próprios interesses, o que leva a conflitos, de forma que o correto é relativo.
Nível II: Convencional			
Estágio 3: Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais (Orientação pelas expectativas do grupo)	Viver de acordo com o que as pessoas esperam. Desempenhar o papel de bom filho, bom amigo, etc., pois ser bom é importante e significa que tem boa intenção.	Necessidade de ser uma pessoa boa com os outros e consigo mesmo. Cuidar dos outros.	Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos. Consciência de que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais.
Estágio 4: Sistema social e consciência (Orientação pela	Cumprir as obrigações acordadas. As leis devem ser mantidas	Manter as instituições funcionando, evitando o colapso	Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e as regras.

manutenção da ordem social vigente)	mesmo em caso extremos, mas também é coreto contribuir com a sociedade e as instituições.	do sistema. Todos devem cumprir com suas obrigações tendo como objetivo o social.	Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema.
Nível III: Pós-Convencional			
Estágio 5: Contrato social e direitos individuais (Orientação pelo utilitarismo e contrato social)	Ser consciente de que as pessoas têm variedade de valores e opiniões e a maioria deles são relativos ao grupo a que pertencem. No entanto, as normas devem ser imparciais e alguns valores como a vida e a liberdade devem manter-se em qualquer sociedade, independente da opinião da maioria.	Ser fiel às leis que foram estabelecidas através do contrato social. As leis e as obrigações devem se basear em um cálculo racional de utilidade, ou seja, é bom aquilo que for o melhor possível para o maior número de pessoas.	Perspectiva de uma consciência individual racional de valores e direitos que existem independente dos contatos e compromissos sociais. Leva em consideração os acordos através do consenso e reconhece os pontos de vista legal e moral, considerando que esses podem entrar em conflito.
Estágio 6: Princípios universais de consciência (Orientação por princípios éticos universalizáveis)	Seguir princípios éticos auto escolhidos. A lei só é válida quando segue esses princípios universais como a justiça, a igualdade, os direitos humanos e a dignidade dos seres humanos enquanto pessoas individuais.	Crença, como pessoa racional, em princípios morais universais e o sentido de compromisso social entre eles.	Perspectiva de um ponto de vista moral o qual derivam os acordos sociais. Qualquer pessoa é um fim em si mesma e deve ser tratada com respeito e dignidade.

Outras propostas de quadro-síntese, produzidos em língua portuguesa, sobre o conteúdo dos níveis e estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, principalmente para fins didáticos, podem ser encontradas em Vinha (1997), Shimizu (2002), Rodrigues (2004), Kadooka (2015), e etc. Escolhemos aqui referenciar o quadro produzido por Lepre (2005). No final de seu livro *Psychology of moral development*, Kohlberg (1984; 1992) dispõe como apêndice uma síntese dos seus níveis e estágios, em uma proposta semelhante à desses quadros-síntese, que é um resumo didático de suas principais ideias, mas disponível somente em inglês (KOHLBERG, 1984) e espanhol (KOHLBERG, 1992).

Para a presente apresentação dos níveis e estágios do modelo kohlberguiano, além de recorrer à descrição original de Kohlberg (1981; 1984; 1992) e a algumas fontes secundárias que já fizeram essa apresentação (BIAGGIO, 1998; 2006; SHIMIZU, 2002; MORAES, 2016), também recorrerei à referência de alguns casos concretos que considero muito ilustrativos para tratar dos raciocínios concernentes a cada nível, sendo esses casos descritos por Menin e Bataglia (2017)¹⁴.

Portanto, o desenvolvimento moral inicia-se com o primeiro nível moral, chamado de *Pré-Convencional*, que é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio sobre o que é certo ou errado baseia-se no medo da punição (autopreservação) (Estágio 1) ou em interesses individuais (Estágio 2). Conforme ressalta Kohlberg (1981), as pessoas nesse nível moral sequer são reguladas pelas convenções sociais, e as regras só possuem crédito a partir do poder exercido pelos membros da sociedade, que é um tipo de moralidade correspondente à descrita por Piaget (1932/1994) como heterônoma.

As regras são externas ao sujeito, impositivas e, por conseguinte, colocadas sempre de fora: “a lei é algo forçado e imposto por uma força superior. A lógica da obediência situa-se na conveniência de evitar o castigo. O sujeito considera sempre os seus próprios interesses de forma isolada, concreta e imediata” (COLBY; KOHLBERG, 1987, p. 16, tradução minha). Como também ressalta Biaggio (1998, p. 38), “podemos dizer que no nível pré-convencional (estágios 1 e 2), não há ainda uma internalização de princípios morais”. Assim, a moralidade nesse nível é de modo geral heterônoma, caracterizada pelo individualismo e pela relação instrumental de troca.

¹⁴ Essas histórias, baseadas em experiências reais, compuseram um instrumento de medida sobre a adesão à valores sociomoraes, desenvolvido por pesquisadores(as) da Fundação Carlos Chagas (FCC), UNESP e UNICAMP, que objetivaram construir e validar esse instrumento (TAVARES et al., 2016). Parte dos resultados dessa pesquisa se encontra publicada em uma coleção de livros da Editora Adonis, *Coleção valores sociomoraes: reflexões para a educação* (MENIN; BATAGLIA, 2017). Cabe ressaltar que essa pesquisa serviu de subsídio para a implementação da metodologia traçada em nossa pesquisa de Mestrado, no que concerne à elaboração de dilemas morais e de alternativas para sua resolução com qualidades morais respectivas aos níveis do modelo kohlberguiano.

Quanto às idades das pessoas que se incluem nesse nível, Biaggio (1998, p. 35-36) ressalta que “o nível pré-convencional é característico da maioria das crianças com menos de nove anos, de alguns adolescentes e de muitos criminosos adolescente e adultos”. Na criança pequena, cujo desenvolvimento cognitivo está firmado somente até os estágios *Pré-operatório* ou *Operatório concreto*, ela consegue perceber a existência das regras, do bem e do mal, no entanto, “não as entende de forma a manter as normas sociais convencionais. Para ela, o valor moral está ainda localizado nos acontecimentos externos e baseado no poder físico de quem estipula a regra moral” (SHIMIZU, 2002, p. 31). E mesmo com o prosseguimento do desenvolvimento cognitivo, esse nível moral pode permanecer, caso as regras ainda estejam exteriores ao sujeito.

Para exemplificação de um raciocínio oriundo desse nível moral, Menin e Bataglia (2017) fornecem a seguinte situação real ocorrida em uma escola:

Imaginemos uma situação na escola que, aliás, adaptamos em nossas histórias: *Cristiano é um cadeirante. Sua turma foi escolhida para representar a escola em um programa de televisão. Cristiano poderia ter dificuldade para chegar ao auditório onde o programa seria gravado, pois há muitas escadas. Seria melhor então...* (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 20, grifos das autoras).

Primeiro, cabe ressaltar que essas histórias foram elaboradas para se medir a forma de adesão à valores morais, os quais são colocados em conflito na situação retratada nessas histórias, sendo isso o que as configuram como um dilema moral. As formas de adesão ou de não adesão ao valor envolvido nas histórias podem ser três: de forma *egocêntrica*, *sociocêntrica* ou *moral*, que são respectivas aos três níveis morais kohlberguianos. Essas formas de adesão, logo, de resolução do conflito que é colocado, concernem ao modo como as pessoas consideram a si e aos outros ao realizar uma ação, tomar uma atitude, pensar sobre um problema, o que se chama de *perspectiva social* (MENIN; BATAGLIA, 2017). Portanto, essas três formas de adesão são três diferentes perspectivas sociais, então provenientes dos níveis morais do modelo de Kohlberg.

Uma das alternativas para resolução do problema retratado na história protagonizada por Cristiano foi a de “Levar Cristiano, pois a escola deve mostrar que faz inclusão”. Conforme ressaltam as autoras (2017, p. 21), essa alternativa “é um bom exemplo de ação que usa o outro como um meio para atingir um fim. Cristiano não está sendo levado em nome de sua dignidade, ou direito, mas sim, como um ‘garoto propaganda’ involuntário de uma ação que a escola deveria ter por dever, por respeito à dignidade do outro”. Logo, esse raciocínio de perspectiva social egocêntrica que se concebe, a partir do nível pré-convencional, é o de enxergar apenas os próprios interesses, no caso, o interesse de a escola adquirir vantagens em cima de Cristiano,

até mesmo para evitar algum tipo de penalidade, caso a escola, se não o levasse, fosse vista como não inclusiva.

Outra história, relatada pelas mesmas autoras, foi a seguinte:

Uma mãe tem uma filha, Lúcia, de 12 anos, e um filho, Daniel, de 10 anos. A mãe sempre pede mais ajuda para Lúcia nos serviços de casa e em tarefas como: lavar louça, varrer o chão, colocar o lixo para fora; pois ela é mulher. Para Daniel, a mãe pede, às vezes, para fazer alguma compra no supermercado ou levar o cachorro para passear. Lúcia anda reclamando dessa divisão de tarefas. Então a mãe deveria... (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 44).

Em relação à adesão ao valor colocado em conflito, de igualdade, em que a mãe teria atitude favorável ao apelo da filha na resolução do problema, a perspectiva social egocêntrica foi oferecida com a seguinte alternativa: “Dividir igualmente as tarefas entre os filhos, evitando que alguém fique bravo com ela”. No caso de uma atitude contra o valor igualdade, a alternativa baseada nesse mesmo nível foi: “Deixar as tarefas de casa mais com Lúcia, pois fica mais fácil para a mãe ter a ajuda de uma mulher”. Em ambas as alternativas, a mãe considera apenas seu próprio interesse, seja estando indiferente à filha, Lúcia, sobre o comportamento privilegiado de seu irmão, Daniel, seja atendendo ao protesto dela, que traz consigo uma questão de gênero acerca da divisão do trabalho doméstico.

O raciocínio moral do nível pré-convencional divide-se nos Estágios 1 e 2, que evidenciam dois caminhos da perspectiva autocentrada representada por esse nível: o primeiro estágio referente ao raciocínio de autopreservação, em que não se avalia a internacionalidade, apenas a consequência para que não ocorra o castigo ou sanção, e o segundo referente ao raciocínio baseado em interesses pessoais, em que se inicia a avaliação da intencionalidade, mas de forma totalmente egocêntrica, visando apenas o autoprazer. Prossigamos com a exposição pormenor de cada estágio.

No Estágio 1, denominado *Moralidade heterônoma (Orientação por obediência e punição)*, o raciocínio moral concerne mais especificamente à necessidade de autopreservação, assim, somente para que não ocorra o castigo ou a punição decorrente da subversão, há a obediência às regras e normas sociais. Kohlberg (1984, p. 624, tradução minha, grifos do autor), caracteriza-o da seguinte forma:

A perspectiva no Estágio 1 é de *realismo moral* ingênuo. Ou seja, o significado moral de uma ação, sua bondade ou maldade, é vista como uma qualidade real, inerente e imutável do ato, assim como a cor e a massa são vistas como qualidades inerentes aos objetos. Esse realismo é refletido por uma suposição de que os julgamentos morais são evidentes por si mesmos, exigindo pouca ou nenhuma justificativa além de atribuir rótulos ou citar regras. Por exemplo, denunciar seu irmão é errado porque é ‘fofoca’, entrar na farmácia é errado porque ‘você não deve roubar’. A punição é vista como importante por ser identificada com uma má ação, e não porque o ator está

tentando pragmaticamente evitar consequências negativas para si mesmo. Da mesma forma, faltam conceitos mediadores, como merecimento ou intencionalidade, por meio dos quais as circunstâncias particulares do caso alteram seu significado moral.

Em síntese, a moralidade nesse estágio é definida pela relação causa-efeito, em termos de suas consequências físicas para o sujeito, e a regra é reconhecida em termos de *status* de poder e de posses em vez de o ser em termos de igualdade e reciprocidade, de obediência à autoridade, visto que o respeito e a obediência às regras estão atrelados ao castigo. Ou seja, a obediência se deve a quem ou o que detém o poder de submetê-la ao castigo caso não obedeça. Como Menin e Bataglia (2017, p. 35), no Estágio 1:

Pessoas ou atos maus devem ser punidos. A ordem sociomoral é definida em termos de diferença de status, poder e posses, e não em termos de igualdade ou reciprocidade. Os princípios que mantêm a ordem social são a obediência do fraco em relação ao forte e punição pelo forte aos desviantes. Não há diferença entre o valor moral da vida humana e de status social ou valores monetários. Por ex.: ‘é proibido roubar porque senão a polícia pode prender’.

No Estágio 2, *Hedonismo instrumental relativista (Orientação egoísta, por interesse individual)*, a decisão de obedecer ou não às regras baseia-se em interesses próprios, segue as normas somente por interesse próprio e tem uma perspectiva individualista e concreta, o indivíduo apresenta um raciocínio moral egocêntrico e segue as normas pensando em interesses próprios, esse é considerado o estágio do individualismo. Segundo Kohlberg (1984, p. 626, tradução minha, grifos do autor):

O estágio 2 é caracterizado por uma perspectiva individualista concreta. Há uma consciência de que cada pessoa tem seus próprios interesses a perseguir e que estes podem ser conflitantes. Uma relatividade moral se desenvolve a partir da compreensão de que diferentes pessoas podem ter diferentes, mas igualmente válidas, justificativas para suas reivindicações de justiça. Ou seja, há o reconhecimento de mais de uma perspectiva sobre uma situação e o respeito pela legitimidade moral de perseguir os próprios interesses. O moralmente correto é relativo à situação particular e à perspectiva do ator sobre a situação. Uma vez que o objetivo principal de cada pessoa é perseguir seus próprios interesses, a perspectiva do Estágio 2 é pragmática - maximizar a satisfação de suas necessidades e desejos enquanto minimiza as consequências negativas para o self. A suposição de que o outro também opera a partir dessa premissa leva a uma ênfase na troca instrumental como um mecanismo por meio do qual os indivíduos podem coordenar suas ações para benefício mútuo. Desse modo, o realismo moral do Estágio 1 não está mais em evidência. Uma limitação importante do Estágio 2 é que ele falha em fornecer um meio para decidir entre reivindicações conflitantes, ordenar ou definir prioridades sobre necessidades e interesses conflitantes.

Portanto, é um estágio em que a moralidade é relativa, e o ato moral é visto como instrumento para satisfação do prazer pessoal, apenas os interesses pessoais são levados em consideração. Ou seja, o raciocínio moral, que define a ação, parte de interesses próprios e se

ancora na troca concreta de benefícios, visando suprir as próprias necessidades e, assim, fazer o que se tem vontade.

A noção de honestidade, lealdade, está relacionada a uma troca de favores ou ofensas entre os indivíduos. O ato de cooperação é visto como um direito, mas o lema é de não interferência na esfera de outra pessoa: ‘não se meter onde não é chamado’. A ação é dirigida em termos de desejo e de uma recompensa ou benefício. Por ex.: ‘Deve-se salvar a vida de um amigo, já que este pode ser-lhe útil no futuro’ (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 35).

Prosseguindo com a descrição desse modelo, o segundo nível do desenvolvimento moral é o chamado *Convencional*, que é constituído pelos Estágios 3 e 4, cujo raciocínio baseia-se na conformidade às regras e à expectativa do grupo social de interesse em nome da amizade, da aceitação pelos pares (grupocêntrico) (Estágio 3), ou na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por autoridades, procurando manter a ordem social vigente (sociocêntrico) (Estágio 4). Nesse nível, dá-se muita importância às convenções sociais e às aparências, sendo extremamente significativo o desempenho “correto” de um papel ou norma social pré-determinado (STACH-HAERTEL, 2009).

Nesse sentido, Shimizu (2002, p. 31) esclarece que “o termo ‘convencional’”, adotado por Kohlberg, “significa conformidade e manutenção das normas mediante a identificação do indivíduo com a ordem social ajustada, a fim de ser preservada a lealdade para com a família, o grupo ou a nação”.

Diferindo-o do nível anterior, Biaggio (1998, p. 38) ressalta que “o nível convencional é o nível da internalização, por excelência”, contudo, “note-se que o respeito à ordem aqui é diferente do primitivo medo da autoridade e da punição que caracteriza o pensamento do Estágio 1”. Dessa forma, enquanto no nível pré-convencional as regras e expectativas sociais são externas, no nível convencional há uma identificação (internalização) com essas regras e expectativas sociais, especialmente àquelas provenientes de autoridades e de pessoas de referência (BORDIGNON, 2009).

Há um avanço em relação ao nível anterior no sentido de que já se percebe a presença de expectativas interpessoais, relações de mutualidade e conformidade interpessoal, de um sistema social e de consciência (BERETA, 2018), logo, as perspectivas pessoais de um sujeito são coordenadas com as perspectivas de terceiros, representadas pelo grupo de interesse ou pelas convenções sociais. Porém, essa coordenação de perspectivas ainda acontece sob a regulação do ponto de vista dos outros, é externa. Em outras palavras, um sujeito nesse nível passa a ter a perspectiva de um ator social, “levando em conta o que as pessoas mais próximas a ele pensam e, num estágio mais avançado, as razões para a ação moral são aquelas que visam

a proteger as instituições sociais por meio do respeito irrestrito às normas, códigos e leis” (SERODIO, 2013, p. 51).

O raciocínio de justiça desse nível, tal como em seus dois estágios, considera como correto “o que leva à aprovação dos outros e já existe uma compreensão da regra, mas há dificuldade em imaginar-se em dois papéis diferentes” (MORAES, 2016, p. 50). Ou seja, a ação ou o juízo que a define só são considerados corretos quando eles se pautam em regras e convenções sociais, determinadas por outras pessoas, por figuras de autoridade ou por uma instituição social. Isso desvela a limitação desse tipo de raciocínio, pois o respeito restringe-se ao contexto sócio-legal, e só acontece para que se possa ser bem-visto pelos outros ou para manter a ordem social vigente: “É pela concordância com as normas sociais e morais vigentes que se mede a justiça, desse modo, injustos e ilícitos são os que estão em desacordo com essas normas” (p. 40).

O sujeito não se conforma somente com a ordem e as expectativas sociais, experimenta também, em relação a estas um sentimento de lealdade e esforça-se por mantê-las, procurando a identificação com as pessoas e os grupos que garantam a ordem e as expectativas sociais. Por conseguinte, também a reciprocidade negativa da justiça consiste não na vingança e na reparação entre indivíduos, mas em pagar a sua dívida à sociedade, obedecendo as leis (KOHLBERG, 1981, p. 104, tradução minha).

Sobre a relação desse nível com as faixas etárias, Biaggio (1998, p. 36), baseando-se em uma série de pesquisas, nacionais e internacionais, ressalta que “o nível convencional é o da maioria dos adolescentes e adultos da sociedade americana. Diríamos também que isso provavelmente ocorre em outras sociedades ocidentais, inclusive na brasileira, e talvez mesmo nas sociedades não-ocidentais”.

Retomando a segunda situação descrita por Menin e Bataglia (2017, p. 46-47), protagonizada pela mãe de Daniel e Lúcia, as resoluções de perspectiva sociocêntrica fornecidas pró e contra o valor de igualdade abordado nessa situação, e que correspondem a este segundo nível moral, foram as seguintes:

C2 – Deixar as tarefas de casa com Lúcia, pois é quase uma regra que as mulheres façam essas coisas.

P2 – Dividir igualmente as tarefas entre os filhos, porque uma boa mãe deve ser justa.

Assim, o raciocínio de perspectiva social sociocêntrica dessas duas resoluções, que se concebe a partir do nível convencional, caracterizam-se como tal devido ao seu caráter exclusivamente legalista e baseado em convenções. Na primeira delas, contra o valor igualdade (C2), “[...] a mãe mantém a desigualdade por uma questão de convenções sociais; daquilo que é comum acontecer em seu meio social” (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 46), enquanto na

segunda, pró-valor (P2), “é *sociocêntrica*, já que a mãe leva em conta, novamente, um costume ou valor convencional (*uma boa mãe deve ser justa*)” (p. 47, grifos das autoras). As autoras (2017) não explicitam qual as resoluções de perspectiva sociocêntrica que forneceram para a situação protagonizada por Cristiano.

O raciocínio moral do nível convencional divide-se nos Estágios 3 e 4, demonstrando as duas formas que essa perspectiva sociocentrada desse nível pode seguir.

No Estágio 3, *Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais (Orientação pelas expectativas do grupo)*, o respeito às regras baseia-se na necessidade do cumprimento do que as pessoas próximas ou o grupo de interesse esperam do indivíduo, e por isso dá-se muita importância às aparências, em querer desempenhar o papel de (e ser reconhecido como) “bom” filho(a), amigo(a), cônjuge, colocando os interesses coletivos como mais importantes do que os interesses individuais. Segundo Kohlberg (1984, p. 628-629, tradução minha, grifos do autor):

No Estágio 3, as perspectivas separadas dos indivíduos são coordenadas em uma perspectiva de terceira pessoa, a dos relacionamentos de confiança mútua entre as pessoas, que é incorporada em um conjunto de normas morais compartilhadas de acordo com as quais as pessoas devem viver. Essas normas e expectativas morais transcendem ou são generalizadas em determinadas pessoas e situações. As normas do Estágio 3 podem ser distinguidas das regras do Estágio 1 em que as normas representam uma integração de perspectivas que foram reconhecidas como separadas, um acordo social geral sobre o que constitui um bom ocupante de papel, enquanto a orientação para as regras no Estágio 1 representa uma falha para diferenciar as perspectivas individuais. A primazia das normas compartilhadas no Estágio 3 implica uma ênfase em ser um ocupante de papel bom, altruísta ou pró-social e em motivos bons ou ruins como indicativos de moralidade pessoal geral. Esse reconhecimento da importância dos motivos também distingue as normas do Estágio 3 das regras do Estágio 1. Como resultado da perspectiva socialmente compartilhada, o indivíduo no Estágio 3 está particularmente preocupado em manter a confiança interpessoal e a aprovação social. As operações de justiça do Estágio 3 são mais claramente representadas na regra de ouro – assumir papéis – Faça aos outros o que você gostaria que eles fizessem a você. Logicamente, isso envolve a coordenação das operações inversas e recíprocas. Envolve uma operação de segunda ordem por meio da qual uma troca recíproca do Estágio 2 é submetida à avaliação por referência a uma norma subordinada ou compartilhada contra a qual sua justiça pode ser julgada. Ou seja, as trocas recíprocas não são necessariamente justas, mas devem ser negadas ou afirmadas em relação aos padrões de boa conduta moral que ficam fora da troca recíproca.

Um sujeito nesse estágio tem seus juízos e ações regulados pelas aparências, pelo o que os outros esperam e querem que ele faça, em estar de acordo com o que os outros esperam, sendo uma obrigação moral obedecer às normas e convenções estipuladas pelo grupo do qual faz parte ou buscar aprovação das pessoas cuja opinião lhe é importante. Em suma, deve-se

atender às expectativas alheias e a moralidade é ditada pela manutenção das boas relações, assim, os juízos morais de um sujeito no Estágio 3 são formulados com base nas regras do grupo social de interesse.

No que tange ao raciocínio de justiça desse estágio, “a ação justa é aquela que promove benefícios aos outros, mas também que gera para si próprio a aprovação dos demais. [...] A concepção de justiça nesse estágio 3 é relacionada à concepção de um bom relacionamento (positivo e estável) interpessoal” (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 37). Ou seja, julga-se como justo e correto quando se está em conformidade com as expectativas dos outros, a aprovação externa, e com as relações interpessoais.

No Estágio 4, *Sistema social e consciência (Orientação pela manutenção da ordem social vigente)*, a moralidade baseia-se na manutenção da ordem social, em conformidade ao que propõem as autoridades para mantê-la. Segundo Kohlberg (1984, p. 631-632, tradução minha, grifos do autor):

No Estágio 4, o indivíduo assume a perspectiva de um membro generalizado da sociedade. Essa perspectiva é baseada em uma concepção do sistema social como um conjunto consistente de códigos e procedimentos que se aplicam de forma imparcial a todos os membros. A busca de interesses individuais é considerada legítima apenas quando é consistente com a manutenção do sistema sociomoral como um todo. As normas compartilhadas informalmente do Estágio 3 são sistematizadas no Estágio 4 a fim de manter a imparcialidade e consistência. Uma estrutura social que inclui instituições formais e papéis sociais serve para mediar reivindicações conflitantes e promover o bem comum. Ou seja, há uma consciência de que pode haver conflitos até mesmo entre ocupantes de boas funções. Essa constatação torna necessário manter um sistema de regras para a resolução de tais conflitos. A perspectiva adotada é geralmente a de um sistema social, legal ou religioso que foi codificado em leis e práticas institucionalizadas. Alternativamente, a perspectiva pode ser a de alguma lei moral ou religiosa superior que está incorporada na consciência do indivíduo e que pode entrar em conflito com a mandíbula institucionalizada. Nesse caso, a consciência interna ou lei moral é equiparada a algum sistema de lei divina ou natural. Ou seja, os julgamentos morais no Estágio 4 são feitos em referência a instituições ou sistemas - instituições legais e sociais ou instituições morais e religiosas e sistemas de crença.

O sujeito nesse estágio apresenta uma necessidade de colaboração com a organização social e com as instituições, de obediência incondicional às leis, às regras e às convenções, pautando-se por obrigações definidas socialmente, com vista à manutenção da ordem social e do que é exigido por figuras de autoridade. Dessa forma, as normas são concebidas como “sagradas”, logo, imutáveis e inquestionáveis. Seus juízos baseiam-se, e procuram estar de acordo, com os códigos legais existentes, considerando a norma e a lei como critérios máximos de justiça.

O correto e o justo é, portanto, contribuir com a manutenção da sociedade e cumprir as leis que a regulam, pois:

Se no estágio 3 a tomada do lugar do outro e a justiça se estendem apenas à relação diádica interpessoal, no estágio 4 esse problema é resolvido pelo fato da justiça ser definida em termos de sistema: uma organização social de papéis e regras que são claras e aceitas pela comunidade e que constituem a própria comunidade. Em termos de tomada de papel, isso significa que cada indivíduo deve situar-se pela orientação dos outros e situar-se como parte de um sistema maior do qual pertencem e para o qual todos são orientados. Portanto, justiça não é mais um problema de real ou ideal reciprocidade ou igualdade entre indivíduos, mas um problema de relações entre cada indivíduo e o sistema (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 37).

O terceiro e último nível, o *Pós-Convencional*, atingido por uma quantidade mínima de adultos, é constituído pelos Estágios 5 e 6, cujo raciocínio moral rompe com o contexto sócio-legal e baseia-se na reciprocidade e em princípios éticos universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores morais, o que atribui a elas o caráter de mutabilidade (serem mudadas se injustas)¹⁵. Nesse sentido, como ressalta Biaggio (p. 2006, p. 24):

As pessoas no nível pós-convencional geralmente entendem e aceitam as regras da sociedade, mas essa aceitação se baseia na formulação e aceitação dos princípios morais gerais que sustentam essas regras. Esses princípios às vezes conflituam com as regras da sociedade e, nesse caso, os pós-convencionais julgam de acordo com seus princípios de consciência, não pela convenção.

Nesse nível, aceitam-se as normas da sociedade, desde que se baseiem em princípios morais, pelo entendimento de que as normas, leis ou convenções só existem para assegurar tais princípios. É nesse sentido que os princípios podem entrar em conflito com as normas sociais, e que se elabora a consciência de que as regras são mutáveis, passíveis de serem mudadas, para assegurá-los. Um sujeito nesse nível, portanto, tem seu juízo e ação moral regulados mais por princípios do que por acordos.

Dessa forma, diz-se que tais princípios são *universalizáveis* porque se enxerga além das normas e leis de uma sociedade, ou seja, de normas que são culturais, e se procura por princípios pelos quais qualquer sociedade, para se como definir como uma sociedade justa, possa ser construída. Nesse sentido, “só tem valor moral aquilo que possa vir a ser aplicado a todos indistintamente, independentemente de interesses pessoais ou convenções sociais” (STACH-HAERTEL, 2009, p. 28).

¹⁵ Tal como questionava Kohlberg (2006a), resgatando sua biografia, incipientemente desde sua escolarização e, sob mais evidência, durante sua missão na guerra, quando desobedeceu a lei para salvar os judeus transportando-os clandestinamente no navio em que servia na guerra (KOHLEBERG, 1948).

Diferenciando o nível pós-convencional dos níveis anteriores, segundo Biaggio (1998, p. 36, grifos meus),

Do ponto de vista das relações entre o *self* e as regras da sociedade, no nível pré-convencional as regras são extremas ao *self*; no convencional, o *self* se identifica ou internaliza as regras e expectativas dos outros, especialmente das autoridades; e no nível pós-convencional a perspectiva diferencia o *self* das regras e expectativas dos outros e define os valores morais em termos de princípios próprios.

Ainda segundo Biaggio (1998, p. 36), com relação às idades, “o nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos (em torno de 5%), geralmente depois dos 20 a 25 anos”. Assim, o nível pós-convencional, e principalmente o seu último estágio, é atingido por pouquíssimas pessoas. Kohlberg (1984; 1992) aponta algumas figuras históricas que representam o raciocínio desse nível, sugerindo que possam tê-lo alcançado: Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Jesus Cristo.

Retomando a história protagonizada por Cristiano, descrita por Menin e Bataglia (2017, p. 21), a alternativa oferecida como representativa do nível pós-convencional, então de perspectiva moral, foi: “Levar Cristiano, mesmo com as dificuldades, pois ele também é um estudante da escola e tem os mesmos direitos”. No caso da história protagonizada por Lúcia, a alternativa desse nível foi: “Dividir igualmente as tarefas entre eles, porque todos moram juntos e têm os mesmos deveres” (p. 21).

Ainda com relação à história de Lúcia, Menin e Bataglia (2017, p. 47, grifos das autoras) retomam as três alternativas oferecidas e esclarecem porque se diferenciam na sua qualidade moral:

Elas se diferenciam, também nas perspectivas sociais em que o valor da igualdade é adotado. Na primeira, P1, a mãe adota o valor apenas considerando seu próprio interesse predominando, portanto, o egocentrismo (*evitar que alguém fique bravo com ela*). A segunda alternativa pró-valor, P2, é sociocêntrica, já que a mãe leva em conta, novamente, um costume ou valor convencional (*uma boa mãe deve ser justa*). A terceira alternativa, P3, é moral, pois a mãe segue o princípio da igualdade entre as pessoas para decidir o que fazer (*todos têm os mesmos deveres*).

O nível pós-convencional divide-se nos Estágios 5 e 6, cujo sexto estágio é o mais evoluído dos estágios apresentados por Kohlberg (1984; 1992) e encerra esse seu modelo de desenvolvimento moral.

No Estágio 5, *Contrato social e direitos individuais (Orientação pelo utilitarismo e contrato social)*, o raciocínio moral considera o contrato social e os direitos individuais, concebendo como valor moral aquilo que é resultante de acordos que foram estabelecidos

coletivamente e que atinja o *maior bem* ao *maior número* de pessoas. De acordo com Kohlberg (1984, p. 634-635, tradução minha, grifos do autor):

A perspectiva do Estágio 5 anterior à sociedade é a de um agente moral racional ciente dos valores e direitos universalizáveis que qualquer um escolheria construir em uma sociedade moral. A validade das leis e sistemas sociais reais pode ser avaliada em termos do grau em que preservam e protegem esses direitos e valores humanos fundamentais. O sistema social é visto idealmente como um contrato livremente firmado por cada indivíduo a fim de preservar os direitos e promover o bem-estar de todos os membros. Esta é uma perspectiva de ‘criação de sociedade’ e não de ‘manutenção da sociedade’. A sociedade é concebida com base na cooperação e no acordo social. Na perspectiva do Estágio 5, o foco principal pode ser os direitos ou o bem-estar social. A primeira orientação enfatiza o ponto de que alguns direitos devem ser considerados invioláveis pela sociedade. Esses direitos não podem ser abreviados mesmo por meio de contratos livremente escolhidos. Cada pessoa tem a obrigação de fazer escolhas morais que garantam esses direitos, mesmo quando conflitem com as leis ou códigos da sociedade. Há uma preocupação com a proteção dos direitos da minoria que não pode ser derivada da perspectiva do sistema social do Estágio 4. A orientação do bem-estar social reflete uma filosofia utilitarista de regras na qual as instituições sociais, regras ou leis são avaliadas por referência a suas consequências de longo prazo para o bem-estar de cada pessoa ou grupo na sociedade.

Um sujeito nesse estágio baseia seu raciocínio na cooperação e no acordo social, considerando que o comportamento justo é aquele que respeita os direitos individuais, sendo “um elemento importante desse estágio a noção de utilitarismo da regra, isto é, uma regra sempre produz consequência definidas em termos de critérios para uma análise da sociedade, por meio dos quais uma lei ou sociedade pode ser tida como melhor do que outra” (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 38). Como ressaltam Colby e Kohlberg (1987, p. 29, tradução minha), no quinto estágio: “O sistema social é visto como um contrato livremente assumido individualmente pela pessoa em ordem a preservar os direitos e a promover o bem-estar de todos os membros”.

A base do estágio 5 é o contrato social. Este contrato é um princípio legislativo que pressupõe que, tanto o legislador, quanto os que seguirão a lei, tenham sua própria orientação e que o legislador tenha recebido o consentimento racional dos indivíduos que constituem a sociedade, para legislar. Nota-se que atenção é deslocada da defesa da lei e ordem para uma legislação necessária que maximize o bem-estar dos indivíduos, o que leva a uma atitude completamente diferente em termos de respeito à lei. A concepção de justiça nesse estágio pressupõe a reciprocidade entre as partes e a igualdade de oportunidades (MENIN; BATAGLIA, 2017, p. 38-39).

Por fim, o Estágio 6, *Princípios universais de consciência (Orientação por princípios éticos universalizáveis)*, é o estágio mais evoluído e nele estão presentes os princípios éticos universalizáveis. Ou seja, o raciocínio moral orienta-se por princípios racionais de justiça, como a igualdade, o respeito e a liberdade, sendo essa orientação por princípios uma escolha

voluntária do sujeito. Dessa forma, conforme Kohlberg (1984, p. 636-637, tradução minha, grifos do autor):

A perspectiva sociomoral do Estágio 6 é a do ‘ponto de vista moral’, um ponto de vista que idealmente todos os seres humanos deveriam assumir uns em relação aos outros como pessoas autônomas livres e iguais. Isso significa consideração igual das reivindicações ou pontos de vista de cada pessoa afetada pela decisão moral a ser tomada. Essa atuação prescritiva é governada por procedimentos projetados para assegurar justiça, imparcialidade ou reversibilidade na atuação. Procedimentos desse tipo são formalizados de várias maneiras. Uma formalização é a [...] manifesta em declarações explícitas do valor intrínseco, dignidade ou igualdade de todo ser humano, ou seja, na expressão da atitude de respeito ou cuidado pelas pessoas como fins em si mesmas, não apenas como meio para alcançar outros valores, não importa quão elevados ou desejáveis, como o bem da sociedade ou a sobrevivência e o desenvolvimento humanos. É manifesto no uso do critério de universalização, ou seja, eu gostaria que alguém na minha posição (ou na de Heinz) escolhesse o que eu faço? É manifesto, em quarto lugar, no uso de um ou mais princípios gerais para tomar uma decisão. Os princípios gerais são distintos de regras ou direitos, primeiro, por serem prescrições positivas em vez de proscições negativas (não mate, não roube ou trapaceie) e, segundo, porque se aplicam a todas as pessoas e situações. O respeito pela dignidade humana pode implicar, por vezes, quebrar as regras ou violar direitos reconhecidos pela sociedade (roubar a droga, dar uma dose letal de morfina a pedido de uma mulher moribunda com dor). Os princípios gerais no Estágio 6 podem ser um ou vários. Os princípios únicos incluem o princípio da justiça ou respeito pela personalidade ou dignidade humana e o princípio da utilidade ou benevolência, ou seja, agir de forma a maximizar o bem-estar de todos os indivíduos envolvidos, a atitude de cuidado humano universal ou *ágape*.

Nesse estágio, como também apontam Menin e Bataglia (2017, p. 39), “as pessoas têm um valor incondicional, ou como anunciou Kant no imperativo categórico: ‘Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio’”. Comparando os estágios cinco e seis, Kohlberg afirma que:

No estágio 5, o núcleo da justiça é (1) liberdade ou direitos civis, (2) igualdade de oportunidades, e (3) contrato. Estas três ideias estão unidas pelo respeito pela liberdade dos outros, tal como esta liberdade se materializa no direito civil e nas liberdades civis. No estágio 6, o sentido de justiça passa a estar claramente orientado para os direitos da humanidade, independentemente da comunidade política (*civil society*) e estes direitos são reconhecidos como tendo a sua base positiva no respeito pela igual dignidade de todos os seres humanos enquanto fins em si mesmos (KOHLBERG, 1981, p. 166-167, tradução minha, grifos meus).

Para exemplificar um raciocínio de Estágio 6, Biaggio (1998, p. 39-40) fornece a resposta de um filósofo ao dilema de Heinz: “‘Sim, foi errado legalmente, mas moralmente correto’. [...] a pessoa tem um dever *prima-facie* de salvar uma vida (quando se está em posição de fazê-lo), e neste caso, o dever legal de não roubar é nitidamente superado pelo dever moral

de salvar uma vida”. E ele ainda esclarece o porquê de esse ser o raciocínio moral mais elevado, sobretudo se comparado com raciocínios de nível convencional: “É minha opinião que sistemas de lei são válidos apenas na medida em que refletem ou encarnam o tipo de lei moral que a maioria dos homens racionais podem aceitar” (p. 40).

A progressão de um nível moral para o outro, e mais especificamente de um estágio para o estágio seguinte, é concebida dentro da tradição interacionista piagetiana (PIAGET, 1945/2010; 1975/1976), então fundamentação de Kohlberg (1984; 1992) desde a elaboração de sua teoria. Ou seja, ela ocorre por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação, em que o sujeito constrói e reconstrói estruturas mentais cada vez mais elaboradas para lidar com problemas morais com que se depara. Conforme Lima (2004, p. 15) “Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isso confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral”.

Desse modo, vários(as) autores(as) (LIND, 2000; LIMA, 2004; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) reafirmam o pertencimento da teoria kohlberguiana no grupo das teorias interacionistas, especificamente das teorias cognitivo-evolutivas, por pressupor transformações básicas das estruturas cognitivas que resultam dos processos interacionais entre o organismo e o meio. Cabe evidenciar, ainda, que essa progressão sucessiva pelos níveis e estágios ocorre em velocidades diferentes, que dependem do meio em que o sujeito se encontra, e em contexto maior, da cultura na qual se insere. Mesmo que haja um “estacionamento” do sujeito em algum nível ou estágio, a progressão dentro da sequência prevista na teoria de Kohlberg continua a mesma.

Por último, encerrando a presente apresentação dos níveis e estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, é importante esclarecer a relação da ética com o conceito de moralidade que se concebe dentro dessa teoria e da abordagem-cognitivo evolutiva que representa.

Como ressaltam Bataglia e Bortolanza (2012, p. 127), “os termos moral e ética são frequentemente utilizados hoje em dia e, pela proximidade etimológica, são confundidos e, outras vezes, se fundem”. Assim, quando empregados como sinônimos, geralmente referem-se “a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias” e, “segundo La Taille (2006), tal sinonímia é aceitável, já que os vocábulos derivam de duas culturas (romana e grega), que assim nomeavam o campo da reflexão sobre costumes” (p. 127). Desse modo, como também pontua Pedro (2014, p. 485) sobre esse uso indistinto dos termos, “[...] os termos ética e moral aplicam-se quer a pessoas quer a sistemas ou teorias morais, o que agrava, ainda mais,

o estado de confusão, pois, quando desejamos classificar a natureza da ação humana e de sistemas mais alargados em que os sujeitos se inserem”.

Ainda assim, há uma diferenciação bem aceita sobre ética é moral, quando se percebe o que liga um com o outro, isto é, de que:

[...] existe uma estreita articulação entre si, na medida em que a ética tem como objeto de estudo a própria moral, não existindo desligada uma da outra [...]. Neste sentido, tanto a ética implica a moral, enquanto matéria-prima das suas reflexões e sem a qual não existiria, como a moral implica a ética para se repensar, desenhando-se, assim, entre elas uma importante relação de circularidade ascendente e de complementaridade (PEDRO, 2014, p. 486).

No campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, e na abordagem cognitivo-evolutiva mais especificamente, “embora Piaget não tenha estabelecido as diferenças conceituais entre moral e ética, é possível considerarmos que, havendo diferentes níveis de desenvolvimento moral, a ética se relaciona a níveis mais evoluídos, uma vez que envolve a reflexão a respeito das regras e não necessariamente o seu cumprimento” (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012, p. 127). Assim, dentro do marco piagetiano, a tendência moral de autonomia estaria mais relacionada à ética.

No caso de Kohlberg (1984; 1992), assim como de Piaget (1932/1994), ele também não estabeleceu essa diferença claramente, mas, “na medida em que relaciona o imperativo categórico aos estágios pós-convencionais, também permite que pensemos na ética como uma superação do nível das regras para sua relativização em nome de princípios” (BATAGLIA, BORTOLANZA, 2012, p. 127).

Portanto, no âmbito desta dissertação, quando mencionamos o vocábulo *formação ética*, ou simplesmente *ética*, estamos nos referindo à alta capacidade reflexiva que é representada pelo nível (pós-convencional) e estágios (Estágios 5 e 6) mais evoluídos do modelo de desenvolvimento de Kohlberg. E nos referimos também ao desenvolvimento dessa capacidade reflexiva, que progride qualitativamente, de uma capacidade reflexiva menor e limitada para uma capacidade maior e mais elaborada, conforme se concebe no interior desse modelo de desenvolvimento.

1.1.3. Críticas ao paradigma cognitivo-evolutivo e as teorias pós-kohlberguianas erigidas a partir delas

Como referido anteriormente, ao passo em que cresceram as pesquisas de base piagetiana e kohlberguiana, desde a década de 1980 outras teorias sobre o desenvolvimento

moral surgiram, as quais partem dessa mesma perspectiva cognitivo-evolutiva. Em outras palavras, essas outras teorias, erigidas com base na tradição cognitivo-evolutiva, apresentam, cada uma, proposições próprias visando sanar as limitações de suas predecessoras, e que por isso poderiam se dizer *pós-kohlberguianas*.

Dada essa variedade de teorias morais hoje disponíveis para fundamentar investigações teóricas e empíricas no estudo da moralidade, menciono agora três teorias pós-kohlberguianas, sendo elas: a chamada abordagem neo-kohlberguiana de James Rest (1941-1999), a teoria dos domínios sociais de Elliot Turiel (1938-) e a teoria da Ética do Cuidado de Carol Gilligan (1936-).

Das teorias pós-kohlberguianas aqui revisitadas, a teoria de James Rest et al. (1999) é a que menos distancia-se da proposta original kohlberguiana, mantendo-se mais fiel à abordagem cognitivo-evolutiva que representa. Como tratam Silva (2021a) e Biaggio (2006, p. 68), vários autores(as) “acrescentaram, refinaram, criticaram, contestaram suas ideias em diversas direções, alguns mais fiéis ao mestre, outros propondo posições bastante opostas”. Desses dois grupos de autores(as) e respectivas teorias, um mais crítico e radical e outro mais sutil e que preserva a essência das ideias originais de Kohlberg, a teoria de Rest et al. (1999) inclui-se nesse último grupo.

A principal crítica a Kohlberg, da qual essa teoria erige, é a sequência invariável de estágios. Enquanto a evolução pelos estágios kohlberguianos se dá por uma mudança abrupta de um degrau para outro, como nos estágios cognitivos piagetianos, Rest et al. (1999) consideram o desenvolvimento moral como mudanças graduais no uso e preferência por raciocínios morais mais desenvolvidos, assim, à medida que estágios mais altos vão sendo mais utilizados, os estágios mais baixos têm seu uso diminuído, mas não se excluem: “a avaliação do desenvolvimento não consiste no enquadramento do indivíduo em determinados estágios; na verdade, repousa na análise do grau com que o sujeito usa vários tipos de pensamentos” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 28).

Além disso, ao invés de incorporarem os estágios ao modelo de sua abordagem neo-kohlberguiana, Rest et al. (1999) propõem o termo *esquema* para evidenciar que o tipo de estrutura que consideram é diferente dos estágios duros (*hard-stages*) e invariantes de Kohlberg. São três os esquemas de desenvolvimento propostos: *interesse pessoal*, que corresponde aos estágios 1, 2 e 3 de Kohlberg; *manutenção das normas*, derivado do estágio 4 de Kohlberg; e *pós-convencional*, que engloba os estágios 5 e 6. Em suma, a abordagem neo-kohlberguiana nasce da crítica à sequência invariável de estágios duros, propondo no lugar uma progressão mais fluida e por esquemas ao invés de estágios.

Elliot Turiel é o autor da chamada teoria dos domínios sociais, uma das principais teorias pós-kohlberguianas, com considerável hegemonia entre as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre moralidade, como considera Lourenço (2014). Essa teoria nasce, principalmente, a partir de uma discordância elementar de Turiel (1983) ao modelo de níveis e estágios de Kohlberg (1992) e sua sequência invariável, discordância a princípio parecida com a empreendida por Rest et al. (1999).

Enquanto na teoria kohlberguiana as pessoas progridem em um caminho de desenvolvimento sequencial, do nível pré-convencional para o convencional e, por fim, ao pós-convencional, “[...] para Turiel, as crianças bem pequenas já são capazes de distinguir meras convenções sociais de princípios morais obrigatórios, semelhantes ao que Kohlberg chama de pensamento pós-convencional” (BIAGGIO, 2006, p. 69). Em outras palavras, a moralidade convencional não precede a pós-convencional, na verdade, as duas seguem caminhos separados no desenvolvimento.

Como ressalta Martins (2015, p. 47-48), Turiel “propõe uma forma de explicação do processo de integração social da criança, ao mostrar como elas compreendem e classificam os fenômenos sociais de que fazem parte” e, a partir disso, “a tese central de Turiel é que a vida social é guiada por um processo racional, e que a construção das categorias fundamentais do conhecimento social começa na infância”. De acordo com o próprio Turiel (1983), a despeito de níveis e estágios, o desenvolvimento pode ser classificado em *domínios*, de acordo com as relações de interação com o ambiente social e as quais produzem três grandes domínios, sendo eles: o domínio social, que se refere aos sistemas e relações sociais organizadas, o domínio moral, relativo aos julgamentos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar, e o domínio pessoal (ou psicológico), relativo ao conceito de pessoa ou sistemas psicológicos – sendo o domínio pessoal o último a ser identificado em sua teoria e incluído em seu respectivo modelo (MARTINS, 1991; 2015).

Assim, retomando o principal ponto de discordância entre as teorias de Turiel e de Kohlberg, salienta-se que a teoria dos domínios não pensa o desenvolvimento por meio de um sistema de integração de estágios, progressivos e hierárquicos, de modo que um estágio inclui o anterior e o supera, como Kohlberg (1992) o pensa. Em Turiel (1983), distinguem-se, em domínios, as convenções sociais, cujo domínio se assemelha ao nível convencional de Kohlberg, dos princípios morais, também semelhante ao pós-convencional de Kohlberg, que se desenvolvem paralelamente, sem a proposição de uma relação hierárquica, e isso desde a infância. Logo, o modelo de desenvolvimento de Turiel (1983) é *horizontal*, ao contrário do modelo *vertical* de níveis e estágios de Kohlberg.

Citadas essas duas críticas e respectivas teorias erigidas com base nelas, cabe agora citar a crítica e a teoria de Gilligan. No entanto, assumimos a suma importância dessa autora para esta dissertação, pelos motivos de: 1) interseccionar a questão de gênero com o desenvolvimento moral de forma pioneira e de impulsionar pesquisas que realizam essa intersecção; de 2) anunciar a questão da complexidade envolvida no desenvolvimento moral, que contribuiu para dar abertura a um novo paradigma da Psicologia do Desenvolvimento Moral e, logo, a um novo grupo de teorias pós-kohlberguianas que buscam integrar os aspectos cognitivo e afetivo; e de 3) contribuir diretamente para a teoria da competência moral de Georg Lind, sendo uma dessas novas teorias pós-kohlberguianas que consideram o aspecto afetivo, teoria que fundamenta nossa investigação empírica.

Desse modo, abordo trabalho de Gilligan, sua crítica e teoria, de forma aprofundada a seguir, como segunda parte deste primeiro tópico do capítulo.



Créditos da imagem: Getty Images (2021)

1.2. Carol Gilligan e a Ética do Cuidado: interrogando a Psicologia moderna e cisionando a teoria moral

Entrevistadora: Como você disse, Kohlberg teve muitos críticos. Quem você acha que é o crítico mais importante?

Carol Gilligan: Sabe... É engraçado, porque você está me levando para uma conversa que eu realmente abandonei, **e eu a deixei por um bom motivo.**

Entrevistadora: Eu sei.

Carol Gilligan: Então isso realmente não me interessa muito.

Entrevistadora: Estou meio que rindo por dentro, porque quando eu olho para as fontes que falam sobre isso, elas citam você como a crítica mais importante.

Você se considera a...

Carol Gilligan: Não!

Entrevistadora: A crítica mais...

Carol Gilligan: Não, não!

Entrevistadora: Mas... Você está dizendo que não é uma de seus críticos...

Carol Gilligan: Nunca me vi como uma crítica, não.

[...]

Entrevistadora: Em 1982, você chamou Kohlberg de um bom amigo e professor...

Carol Gilligan: Sim, nos agradecimentos de meu livro [Uma voz diferente].

Entrevistadora: Exatamente. [...]. Em 1997, você descreve como continuaram suas conversas até a morte dele, mas que os seus caminhos haviam divergido e suas conversas se tornaram estressantes. Você sentiu que não estava sendo ouvida.

Carol Gilligan: Sim. Larry [Lawrence] queria que eu escrevesse com ele ainda naquele momento.

Entrevistadora: Então você diz, 'Kohlberg', entre aspas, e não diz Kohlberg como um nome, mas 'Kohlberg' entre aspas... Que ele criou o personagem chamado 'Gilligan', também entre aspas. O que diabos você quis dizer com isso?

Carol Gilligan: Que não havia mais duas pessoas, dois seres humanos que eram amigos, que se achavam interessantes para conversar, que iam às quintas-feiras tomar uma taça de vinho depois da aula. Mas eram como duas criaturas em batalha uma com a outra, que tinham muito pouca relação de amizade... Eu quis dizer que nossa conversa... Estava acontecendo em dois níveis [distintos].

– Fragmento retirado da entrevista de Carol Gilligan concedida à Gunnar Jorgensen em 15 de abril de 2003 (JORGENSEN, 2006, p. 192-193, tradução minha, grifos meus).

Carol Friedman Gilligan é uma psicóloga estadunidense, hoje aos 84 anos, atualmente professora da Universidade de Nova Iorque (2002-atualmente), sendo professora aposentada da Universidade de Harvard (1969-1997), onde conseguiu seu Ph.D. em Psicologia Social em 1964, e lecionado anteriormente na Universidade de Chicago (1965-1966) até ter sido contratada em Harvard. Cinco anos após seu doutoramento em Harvard, Gilligan colaborou com Kohlberg – depois de tê-lo conhecido em 1969 – nas pesquisas que ele desenvolveu durante a década de 1970 (KOHLBERG; GILLIGAN, 1971; GILLIGAN; KOHLBERG; LERNER; BELENKY, 1971; GILLIGAN; KOHLBERG, 1978).

Essa autora tornou-se referência mundial para os estudos do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral e, por conseguinte, dos Estudos Feministas e Estudos de Gênero durante o período da Segunda Onda do Feminismo – e não só ficou conhecida nesse período como ditou os seus rumos –, quando publicou resultados de suas próprias pesquisas que realizou nos Estados Unidos com mulheres, utilizando da teoria kohlberguiana do desenvolvimento moral e de dilemas morais sobre o aborto (GILLIGAN, 1977; 1980; 1982; GILLIGAN; MURPHY, 1979; MURPHY; GILLIGAN, 1980; GILLIGAN; BELENKY, 1980). Com o passar dos anos, o trabalho inicial de Gilligan, sua teoria decorrente dessas primeiras investigações e o modelo de desenvolvimento moral dela advindo, chamada de Ética do Cuidado, também foram ganhando notoriedade e sendo reconhecidos por outras áreas do conhecimento, a princípio na Filosofia e no Direito, para depois na Educação, Enfermagem e outras, assim como em vários campos da própria Psicologia, como salientam Sharpe (1992) e Silva (2021a; 2022).

Contudo, antes de nos aprofundarmos em seu trabalho de pesquisa, teoria, modelo de desenvolvimento e, portanto, elucidar porquê Gilligan se tornou uma referência de tamanha importância – para além de uma mera crítica à teoria de Kohlberg, como geralmente Gilligan tem sido redutivamente apontada no campo de pesquisa nacional da Psicologia do Desenvolvimento Moral (SILVA, 2020c; 2021a; 2022) –, ressalto como fundamental debruçarmo-nos nas circunstâncias biográficas que antecederam todo esse seu trabalho e reconhecimento consequente.

Assim como argumentei anteriormente, quando teci considerações sobre a relação entre vida e obra de Kohlberg, os antecedentes da vida de Gilligan também influenciaram diretamente nos caminhos dos quais trilharia e, logo, em sua obra. Todo esse *background* – como ela própria denomina (JORGENSEN, 2006) – formaria e implicaria em seus interesses de pesquisa, em sua abordagem feminista e forma de olhar para a Psicologia, ao desenvolvimento humano e à questão moral e de gênero. Além disso, é importante já deixar claro que não foi o objetivo de

Gilligan fornecer uma teoria sobre o desenvolvimento moral, tal como foi para muitos dos(as) críticos(as) da teoria de Kohlberg e que propuseram suas próprias teorias morais – as quais chamamos de teorias pós-kohlberguianas.

Para Friedman (2020, p. 671, tradução minha), “é tanto um prazer como um desafio apresentar Carol Gilligan”, ambiguidade da qual me identifico, pois também são para mim. Para ele, “[...] o prazer vem da oportunidade de falar de alguém que tem sido amiga, um exemplo de intelectual cuja perspectiva sobre a influência da sociedade sobre o indivíduo tem me ajudado no trabalho como psicanalista para compreender a importância do desenvolvimento de meus pacientes, o que ela chamaria de ‘uma voz própria’” (p. 671, tradução minha). Para mim, o prazer vem da oportunidade de honrar alguém cujo trabalho, junto aos de Lawrence Kohlberg, Georg Lind, Conceição Nogueira, Ângela Biaggio, e minhas orientadoras e orientador¹⁶, levou-me a encontrar meu lugar na Psicologia, na Educação e na pesquisa científica, e que sempre estarei em débito por isso.

Quanto ao desafio que é apresentar Gilligan, compartilho da mesma opinião de Friedman (2020, p. 671, tradução minha, grifos do autor), quando o autor ressalta que esse desafio:

surge da dificuldade de apresentar alguém que indubitavelmente já é conhecida por quem conhece a história do Feminismo nos Estados Unidos. Em 1982, *In a different voice: psychological theory and women's development* foi publicado e com o tempo estabeleceu Carol Gilligan como uma voz importante em nossa compreensão da Psicologia das mulheres; uma voz com poder muito convincente para resistir ao poder do saber e dos pronunciamentos psicológicos convencionais sobre como as mentes das mulheres funcionavam, como as mentes das mulheres eram inevitavelmente diferentes das mentes dos homens, que até então eram consideradas superiores em racionalidade em comparação aos seus pares femininos, mais emocionais.

Como mencionado na citação acima, o reconhecimento internacional de Gilligan veio logo após publicar, em 1982, o seu livro *In a different voice: psychological theory and women's development*, cujo título foi traduzido ao português no Brasil (Pt-Br) como *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta* (GILLIGAN, 1982) – tradução que, desde o lançamento do livro no país, tem sido criticada por não refletir exatamente o que o livro aborda¹⁷. Esse reconhecimento também pode ser evidenciado em termos quantitativos, como mostra Gottschalk (2007) em revisão na plataforma *Web of Science*

¹⁶ Tânia Brabo, Alessandra de Moraes, Patrícia Bataglia e Leonardo Lemos de Souza, que já mencionei em meus agradecimentos desta dissertação.

¹⁷ E como a própria Gilligan (2015, p. 19, tradução minha, grifos da autora) pontua: “[...] quando ouço *In a different voice* descrito como um livro sobre o desenvolvimento moral de meninas ou sobre o desenvolvimento moral de crianças, aprecio a ressonância que as pessoas encontram em meu trabalho com meninas e em minhas observações sobre crianças, mas não é sobre isso que o livro trata”.

dos principais trabalhos que a citaram, e que encontrou milhares de autores(as) que citaram Gilligan e sua obra. Em revisão própria¹⁸, encontrei um total de 91.779 mil citações em seu perfil da plataforma *Google Scholar*, sendo 17.049 citações datando desde 2016 e 57.678 mil citações apenas de seu livro de 1982.

Porém, antes disso, Gilligan teve de trilhar um longo caminho, cuja experiência adquirida seria seu referido *background* e que levaria consigo para a Psicologia. Assim, dada a necessidade de se compreender a biografia da autora e suas reverberações em sua obra, procurarei revisitar de forma concisa parte desse caminho trilhado, seus antecedentes e *background*, ciente das delimitações descritas por Assis et al. (2018) em uma empreitada como essa, junto dos limites do texto de uma dissertação. Então, nessa primeira parte de apresentação de sua vida e obra, ainda que seja breve, respaldar-me-ei na literatura que as abordam (FITE; ROSS-GORDON, 2013; MAUTHNER, 2019; FRIEDMAN, 2020), assim como em outros registros, principalmente entrevistas concedidas por Gilligan (GOLDBERG; GILLIGAN, 2000; LEEAT; GILLIGAN; 2009; JORGENSEN, 2006) e textos-memorais produzidos por ela (GILLIGAN, 1998; 2005; 2011; 2014; 2015).

Quando perguntada sobre “Como e quando você começou a desenvolver uma identidade feminista?”, em entrevista¹⁹ concedida à Leeat Granek no ano de 2009, Gilligan (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 2, tradução minha) responde que isso retoma muito antes de ter adentrado na Psicologia, logo, antes da publicação de seu livro supracitado:

[Começou] No início da segunda onda do movimento de mulheres. Eu participei do Movimento dos Direitos Cívicos. Eu fiz parte do recenseamento eleitoral, do Movimento Antiguerra e do movimento para parar os testes atmosféricos de armas nucleares. Então, em outras palavras, eu estava muito envolvida em todos os movimentos dos anos de 1960. [...] E o feminismo foi apenas uma extensão disso.

De origem judaica e filha única de William Friedman, um advogado, e de Mabel (Caminez) Friedman, uma professora de creche, Gilligan nasceu em 28 de novembro de 1936, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Ela cresceu em uma comunidade judaica e frequentou a progressista escola privada *Walden School*. Graduiu-se pela *Swarthmore College* em 1958, aos 22 anos, estudando literatura inglesa, História e Psicologia, e dois anos depois,

¹⁸ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=ttTV9KIAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao>. Acesso em: 01 jun. 2021.

¹⁹ Essa entrevista faz parte do projeto “História oral das vozes feministas da Psicologia” desenvolvido pela *Psychology's Feminist Voices*, um arquivo digital multimídia *on-line* que contém as histórias de psicólogas feministas que transformaram a Psicologia. Disponível em: <https://feministvoices.com/files/profiles/pdf/Carol-Gilligan-Oral-History.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

em 1960, obteve seu Mestrado em Psicologia Clínica pelo *Radcliffe College* (MAUTHNER, 2019).

Como ressaltam Fite e Ross-Gordon (2013, p. 57, tradução minha, grifos meus) “*ela experimentou a ética do cuidado de seus pais*, especialmente quando ajudaram refugiados que fugiram da Europa”. Em entrevista concedida a Mark Goldberg em 2000, Gilligan rememora que, desde criança, sempre tratou de questões muito ligadas à realidade: “Eu era uma criança durante o Holocausto. Meus pais estavam muito envolvidos com refugiados da Europa” (GOLDBERG; GILLIGAN, 2000, p. 701, tradução minha). Seu pai, William, filho de imigrantes húngaros, tornou-se um advogado bem-sucedido e contratava “advogados que fugiam de Hitler para seu escritório de advocacia” (p. 701, tradução minha). A mãe de Gilligan, Mabel, filha de imigrantes ucranianos e alemães, “estava muito envolvida em ajudar refugiados a se estabelecerem em Nova Iorque” (p. 701, tradução minha).

Após graduar-se no final da década de 1950, Gilligan casou-se com James Frederick Gilligan (1935-), na época um estudante de Medicina da *Case Western Reserve University*, hoje um conhecido psiquiatra e professor da Universidade de Nova Iorque (2002-atualmente), tendo sido anteriormente membro do corpo docente da *Harvard Medical School*, na Universidade de Harvard, onde atuou de 1966 a 2000.

Assim, tendo crescido em um ambiente considerado progressista para a época, e já casada, Gilligan passou a se envolver em importantes movimentos sociais que eclodiam nos Estados Unidos da década de 1960. Cabe salientar que esse é um período da História estadunidense muito marcado pela segregação racial, pela violência, inclusive policial (portanto, institucional), à população negra, bem como à diversidade sexual e de gênero, ainda às vésperas da Revolta de *Stonewall*. Como observa Goldberg em sua entrevista com a autora, “Gilligan passou muito tempo no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 como ativista social” (GOLDBERG; GILLIGAN, 2000, p. 701, tradução minha).

Na entrevista de 2009, a própria Gilligan (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 3, tradução minha, grifos meus) rememora esse período, em que conciliava seu casamento e a maternidade – dado o nascimento de seus primeiros filhos – com sua atuação nos movimentos sociais, a carreira de dançarina moderna – que iniciou ao ingressar em uma companhia de dança onde morava – e seu Ph.D. em Psicologia Social em Harvard, como se segue:

[...] depois que terminei a Faculdade fomos para Cleveland porque meu marido entrou para a Faculdade de Medicina lá. Isso deve ter sido em 1962, durante as *midterm elections*. Na época ocorria o recenseamento eleitoral que registraria eleitores afro-americanos para votar. Eu já tinha um filho de dois anos na época, era verão, e lembro-me de entrar na área de Hough, em Cleveland, que era ‘o’ bairro negro da cidade, o gueto. Eu ia para lá de

qualquer maneira porque eu era dançarina moderna e estava envolvida com uma companhia de dança moderna localizada em Hough, chamada *Karamu House*, companhia que era – na palavra usada na época – ‘inter-racial’. [...] Assim, eu estava familiarizada com o bairro porque essa companhia de dança estava no meio dele. [...] Eu tinha um filho de dois anos, era verão, e então coloquei meu filho no carrinho e fui bater de casa em casa pelo bairro. Se você fizesse isso com uma criança de dois anos, você seria bem-vindo. E eu batia nas casas [...] e as pessoas me convidavam para entrar. Isso foi antes de eu fazer qualquer trabalho [de pesquisa]. E eu me sentava e conversava com elas sobre a importância de se ter uma voz e, portanto, a importância do voto. Foram longas conversas. [...] Assim me envolvi no Movimento dos Direitos Civis... Até chegar no feminismo. [...] Então eu estava fazendo o recenseamento eleitoral, estava dançando nessa companhia de dança inter-racial, e logo voltaria para a Psicologia [em Harvard].

Em meio a essa conciliação entre vida pública (atuação em movimentos sociais e carreira de dançarina moderna) e vida privada (casamento e cuidado dos filhos), conciliação que interrompeu seus estudos na Psicologia por um curto intervalo de tempo, após ter defendido seu Mestrado em 1960, Gilligan retomou seus estudos ao ingressar no curso de Doutorado em Harvard.

Como ressalta a autora (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 4, tradução minha, grifos meus) sobre sua formação inicial: “como estudante de graduação em Swarthmore, me formei em literatura inglesa e havia um *Honours program* em que você tinha um *major* e dois *minors*. Meu *major* era literatura inglesa e meus *minors* eram História e Psicologia”. E sua identificação com a Psicologia decorreu de a “psicologia em Swarthmore ser a psicologia da Gestalt [a abordagem predominante], que tratava apenas da percepção, o que era fascinante para mim. [...] E eu pensei que queria ser uma terapeuta” (p. 5, tradução minha).

Essa identificação, no entanto, logo findou, “quando fui para a pós-graduação em Harvard, que era a Psicologia Clínica convencional [a abordagem predominante]” (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 5, tradução minha), pois, como ressalta a autora,

Quando cheguei lá [em Harvard], fiquei horrorizada com o campo da Psicologia. Essa é a única coisa que posso dizer. Minha compreensão do mundo humano foi moldada por Tolstoy, Faulkner, Virginia Woolf, Jane Austen, etc. Como você poderia pensar na vida humana sem entender a história? [...] E quando encontro esse mundo clínico, vejo uma linguagem do tipo ‘mãe é fria e pai é distante’, e penso ‘o quê?’. Isso parecia ser tão reducionista. [...] Eu pensei que ficaria louca (p. 5, tradução minha).

Além de não se identificar com a abordagem da Psicologia que ali predominava, Gilligan sabia de seu interesse em temas éticos – assim como Kohlberg também já sabia em seu período de doutoramento –, e mesmo assim ela ficou decepcionada com os estudos ali eram desenvolvidos:

[...] o que realmente me chateou é que para estudar moralidade, desenvolvimento moral... [...] Eles estavam fazendo estes estudos sobre o chamado ‘comportamento pró-social’, e o que faziam era levar alguém para a *Harvard Square* que imitaria um ataque cardíaco para ver se as pessoas parariam para ajudar. Então, eu pensei: ‘então você, em primeiro lugar, tenta confundir o senso das pessoas sobre se deve ou não ajudar enganando as pessoas, mentindo para as pessoas. Você está enganando para estudar como *ELAS* são morais?’. A coisa toda simplesmente não funcionou para mim (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 5, tradução minha, grifos meus).

Em outra passagem dessa mesma entrevista, Gilligan (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 5, tradução minha, grifos meus), em diálogo com sua entrevistadora, faz outra observação sobre essa sua *insatisfação* – como podemos denominar – em Harvard, que demonstra um dos principais pontos que difere sua própria abordagem, naquele contexto ainda em formação, da referida abordagem predominante na Psicologia:

Carol Gilligan: Em nosso treinamento clínico, tínhamos supervisores que nos diziam para dizer às crianças: ‘Esta não é a maneira feliz de ser’ [risos]. Eu não poderia fazer isso. Achei que a linguagem do mundo clínico era uma espécie de desdém velada, muito julgadora. / *Leeat Granek:* Nem tão velada. / *Carol Gilligan:* Sim, exatamente.

A despeito desse choque e decepção com a abordagem predominante da Psicologia na época, no ano de 1964 em Harvard Gilligan defendeu sua tese de Doutorado intitulada *Responses to temptation: an analysis of motives* (*Respostas à tentação: uma análise dos motivos*, em tradução livre) (GILLIGAN, 1964), em que questionava “por que nós fazemos o que fazemos?” (GILLIGAN, 1998, p. 127, tradução minha). Nessa pesquisa que desenvolveu, analisou a mudança de comportamentos diante de determinados contextos, lendo histórias a seus entrevistados e manipulando os conflitos presentes nessas histórias: “Eu escrevi uma dissertação muito curta [...] onde mostrei como você pode transformar trapaceiros em não-trapaceiros e não-trapaceiros em trapaceiros, lendo histórias para eles. A situação nelas é uma situação de conflito. Você manipula o conflito e muda seu comportamento” (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 5, tradução minha).

Mauthner (2019, p. 2, tradução minha) pontua que, nesse período, “desiludida com a psicologia dominante, Gilligan deixou a academia por um breve período. Ela seguiu a carreira de dançarina moderna e se envolveu no Movimento dos Direitos Civis e em protestos contra a Guerra do Vietnã”. O que a própria Gilligan (LEEAT; GILLIGAN, p. 5, tradução minha) confirma: “então meu estudo saiu e eu o publiquei. Enviei minha tese de 75 páginas, que era basicamente uma crítica ao campo. E eu pensei: ‘É isso’, me tornarei uma dançarina moderna, me tornarei uma ativista social, e não voltarei mais para a Psicologia”.

Apesar desse aparente rompimento definitivo com a Psicologia, para se dedicar a sua vida privada e outros aspectos de sua vida pública, um novo retorno ao campo foi inevitável, agora mais por necessidade do que por interesse, como descreve a autora (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 5, tradução minha):

Então eu tive um segundo filho, e tive um terceiro filho. Eu era uma dançarina moderna, estava envolvida no registro de eleitores, meu marido estava cursando a Faculdade de Medicina. Ele fez seu estágio na Universidade de Chicago. Não tínhamos dinheiro. E o assistente Dean, um amigo do meu marido, me disse: ‘Você tem um PhD em Harvard, por que não leciona?’. ‘Sim, porque não?’.

Assim, entre 1965 e 1966, Gilligan atuou como professora na Universidade de Chicago, onde seu marido era médico interno, sendo ela “[...] um dos membros do corpo docente que se recusou a dar notas porque elas estavam sendo usadas como base para o recrutamento [da guerra] do Vietnã” (GOLDBERG; GILLIGAN, 2000, p. 701, tradução minha)”. Conforme descreve Goldberg, “ela participou de protestos e se tornou ativa no registro de eleitores, no movimento pelos direitos civis, no movimento antinuclear e na greve das mulheres pela paz”, logo, “a importante questão de como as pessoas tomam decisões morais remetia ao trabalho de doutorado de Gilligan, e continuou a se infiltrar em sua vida diária e em seu pensamento, mas o assunto estava longe de ser o centro de qualquer trabalho acadêmico que ela estivesse fazendo [naquele momento]” (p. 701, tradução minha).

Em 1966, James foi contratado pela *Harvard Medical School*, e Gilligan e sua família se mudaram definitivamente para Cambridge. Como ressalta Gilligan (2005, p. 729, tradução minha), “no final da década de 1960, cinco anos após completar meu Ph.D., voltei a Harvard para dar aulas em meio período e, por sorte, tive a oportunidade de ensinar com Erik Erikson em seu curso sobre o ciclo da vida humana, e depois com Lawrence Kohlberg em seu curso sobre escolha moral e política”.

No curso de Erikson (1902-1994), já na época um importante psicanalista e que viria a ser conhecido como um dos principais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento, “ele começava sua aula exibindo o filme de [Ingmar] Bergman ‘Morangos Silvestres’ sobre o ciclo de vida. O problema que ele evidencia é que você não consegue entender história de vida separada da história. História de vida e história estão interligadas. E eu conseguia me relacionar com isso. (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 6, tradução minha). A autora reconhece que, “ele me mostrou uma maneira de trabalhar em psicologia que, para mim, tinha integridade” (p. 6, tradução minha).

Quanto a Kohlberg, Gilligan o parafraseia quando “ele disse que, depois do Holocausto, ‘as ciências sociais não podem assumir uma posição de neutralidade moral. Não podemos dizer que os valores são relativos à sua cultura’. Esta foi a época de Martin Luther King [Jr.], [...]. E todas essas questões, nas quais eu estava tão envolvida em termos de ativismo, de repente estavam sendo comentadas” (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 6, tradução minha). Seu encontro com Kohlberg definiria os seus próximos passos no campo da Psicologia, como a própria Gilligan (1998, p. 126-127, tradução minha) rememora em seu primeiro contato pessoal com ele:

Eu conheci Larry [Lawrence] pela primeira vez na primavera de 1969, em uma festa na casa de Herb Saltzstein. Ao contrário de alguns rumores, eu não era aluna de Larry, eu não era sua orientanda de pós-doutorado. [...] Alguns dias após a festa de Saltzstein, Larry me ligou para perguntar se eu conduziria um estudo com adolescentes. Eu estava interessada no raciocínio das pessoas sobre as decisões da vida – o que era chamado de ‘dilemas da vida real’, e o estudo era sobre o raciocínio dos adolescentes sobre a tomada de decisões sexuais em suas próprias vidas e também nos pais.

Então após conhecê-lo pessoalmente e interessar-se pelo seu trabalho (GILLIGAN, 1998), Gilligan aceitou o convite de Kohlberg de participar junto dele em suas pesquisas como Pesquisadora Assistente (*Research Assistant*), colaboração da qual, no decorrer da década de 1970, chegaram a publicar trabalhos em conjunto (KOHLBERG; GILLIGAN, 1971; GILLIGAN et al., 1971; GILLIGAN; KOHLBERG, 1978): “Então tive a chance de trabalhar com Larry Kohlberg. Fui contratada como assistente de pesquisa para ele” (LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 6, tradução minha). É a partir desse trabalho anterior com Kohlberg que Gilligan pôde seguir para seu próprio programa de pesquisa, pioneiro e que a deixou conhecida mundialmente.

1.2.1. “Epifania”: ouvindo a voz diferente e erigindo a Ética do Cuidado

Durante o período em que foi contratada pela Universidade de Harvard, a autora passou a trabalhar com dilemas morais reais²⁰ em suas próprias pesquisas e, dado o contexto estadunidense de início da década de 1970, utilizou do aborto como tema/objeto para esses dilemas:

[...] em 1973, ano em que a Suprema Corte dos EUA legalizou o aborto, deu-se às mulheres uma voz decisiva. Resumindo meu estudo, concentrei-me na

²⁰ Dilemas podem ser hipotéticos, quando mais abstratos e difíceis de ocorrerem, ou reais, quando encontrados mais facilmente no cotidiano da vida real. As críticas de Gilligan, quanto à metodologia kohlberguiana, também se voltaram ao recorrente uso de dilemas hipotéticos, tal como o mais famoso dos dilemas criados por Kohlberg, o dilema de Heinz, em detrimento dos dilemas reais (KOHLBERG, 1992).

decisão das mulheres em continuar ou abortar uma gravidez. Eu estava totalmente cega para a variável gênero na época, mas o que começou como um estudo envolvendo homens [com o trabalho junto de Kohlberg] se tornou um estudo com mulheres. E naquele momento histórico, após a decisão da Suprema Corte no caso Roe versus Wade, o altruísmo, há muito visto como o epítome da bondade feminina, de repente pareceu moralmente problemático (GILLIGAN, 2011, online, tradução minha).

Em 1977, Gilligan (1977) publicou os primeiros resultados dessas suas pesquisas, utilizando da teoria kohlberguiana e dos dilemas sobre o aborto, aplicando-os com mulheres grávidas em clínicas de aborto. Embora tenha encontrado a progressão da moral pré-convencional à pós-convencional nas respostas das mulheres aos dilemas, os raciocínios delas pareciam diferir dos homens. Gilligan (1977, p. 492, tradução nossa) argumentou que o dilema do aborto revela a existência “de uma linguagem moral distinta cuja evolução informa a sequência do desenvolvimento das mulheres. Essa linguagem [...] define o problema moral como uma obrigação de exercer cuidado e evitar danos [e que] diferencia as mulheres dos homens”.

Desde quando Kohlberg começou a realizar novos estudos, inclusive em diferentes culturas, para consolidação de sua teoria, vários desses estudos demonstravam um baixo desempenho por parte das mulheres em relação aos homens, como o autor mesmo pontua: “alguns estudos mostram diferenças entre os sexos, com adolescentes e adultos homens pontuando mais que as mulheres. Isso inclui os estudos de Holstein [1976], de Haan, Smith e Block [1968], e de Kuhn[, Langer, Kohlberg & Haan, 1977]” (KOHLBERG, 1982, p. 517, tradução minha). Avaliadas a partir do modelo desenvolvimental de níveis e estágios da teoria de Kohlberg, as mulheres geralmente chegavam a atingir somente até o estágio três, *Orientação pelas expectativas do grupo*, em que a moralidade se caracteriza pela necessidade de estar de acordo com o que pessoas próximas esperam, enquanto os homens as transpassavam. Gilligan (1977), na época colaboradora de Kohlberg nesses estudos, lançou um olhar diferente sobre esses resultados de diferenças de gênero. Para ela (1977), essas diferenças entre homens e mulheres, e o baixo desempenho por parte delas, dar-se-iam pela orientação moral distinta das mulheres para responder aos dilemas morais.

Em 1982, a autora publicou seu livro, que se tornou *best-seller*, *Uma voz diferente* (GILLIGAN, 1982), que trata de três das pesquisas que realizou, a primeira sobre identidade e desenvolvimento moral (com 25 estudantes universitários), a segunda com mulheres grávidas sobre a temática do aborto com (29 mulheres selecionadas em um serviço de aconselhamento para clínicas de gravidez e aborto em uma área metropolitana) e a terceira sobre direitos e responsabilidades (com 144 sujeitos, sendo homens e mulheres), cujos resultados reiteraram

suas constatações anteriores (GILLIGAN, 1977) sobre o desenvolvimento moral das mulheres diferir dos homens, sendo suas amostras diversificadas em termos etários, étnicos, de gênero e de classe social.

Além de trazer fortes críticas ao entendimento androcêntrico e sexista deixado por Kohlberg em seus estudos de que as mulheres apresentam um desenvolvimento deficitário, também constatou a presença desse entendimento em várias outras teorias psicológicas do desenvolvimento, tais como as teorias de Piaget, Erik Erikson, Sigmund Freud (1856-1939) e outros.

Gilligan (1982) atribuiu esse aparente déficit do desenvolvimento moral feminino a um problema na teoria de Kohlberg em dois aspectos: tanto de metodologia, considerando as amostras de pesquisa iniciais do autor – em sua tese (KOHLBERG, 1958), por exemplo, o público participante foi totalmente masculino, 84 meninos brancos de classe média –, quanto, consequentemente, de teoria, com o desempenho inferior das mulheres. No primeiro aspecto, de metodologia, para ela, tanto Piaget quanto Kohlberg, em suas respectivas teorias, conservam um viés masculinizante, isto é, assumem a experiência masculina como regra (androcentrismo) e, no segundo aspecto, de teoria, qualquer diferença que apareça entre as mulheres e os homens na trajetória do desenvolvimento que traçam é “em geral considerada como significando um problema no desenvolvimento das mulheres” (sexismo) (GILLIGAN, 1982, p. 11).

Enquanto no estudo de Piaget do julgamento moral da criança, as meninas são um à parte, uma curiosidade a quem ele se dedica quatro curtos verbetes num índice que omite também ‘meninos’ – porque se presume ‘a criança’ como masculina – na pesquisa da qual Kohlberg extrai sua teoria, as mulheres simplesmente não existem (GILLIGAN, 1982, p. 28).

Em suas teorias, Piaget e Kohlberg negligenciaram a abordagem e problematização das diferenças de gênero: Piaget (1932/1994) dividiu sua metodologia de investigação pelo gênero dos(as) participantes, não problematiza e tira conclusões sobre o desempenho supostamente inferior das meninas no desenvolvimento moral. Já Kohlberg (1984; 1992), fundamenta sua teoria numa amostra de pesquisa restrita ao público masculino, validando-a como universal e, na aplicabilidade da teoria, conclui que as mulheres atingem um desempenho inferior em relação aos homens.

Do estudo do primeiro autor (1932/1994), em momento em que investigou como as crianças aprendem as regras de jogos, observando-as separadamente pelo gênero, meninos e meninas, enquanto jogavam “bolinha” e “pique/amarelinha”, Piaget (1932/1994, p. 69) aponta diferenças entre os gêneros e enfatiza que mesmo uma observação superficial pode revelar que as meninas: “têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos”, e que são

“mais tolerantes e mais facilmente satisfeitas com as inovações [...] e é nisso que podemos considerá-las como menos preocupadas com a elaboração jurídica” (PIAGET, 1932/1994, p. 73). Dos estudos feitos inicialmente pelo segundo autor, durante o processo de construção de sua teoria do desenvolvimento moral, Kohlberg (1984; 1992; BIAGGIO, 2006) acompanhou longitudinalmente uma amostra restrita para a empreitada de validá-la como uma teoria universal, uma vez que a amostra foi composta apenas pelo público masculino. Como já referido, nos estudos seguintes desenvolvidos pelo autor e seus colaboradores(as) nas décadas de 1960 e 1970 em diante, verificou-se, ainda assim, que o público feminino apresenta um desempenho menor que o masculino no desenvolvimento moral, apresentando juízos oriundos de níveis e estágios inferiores. De outras formas, esse entendimento se estende ao trabalho de Erikson e Freud.

Gilligan (1982) conclui que a teoria de Kohlberg não estaria adequada para avaliação das mulheres, pois elas partiriam de uma estrutura de raciocínio moral que prioriza o cuidado e bem-estar do outro, que chamou de *Ética do Cuidado*, subvalorizada na teoria de Kohlberg, enquanto os homens partiriam de uma *Estrutura de Justiça*, a qual a teoria estaria exclusivamente voltada. Logo, o problema em questão estaria na teoria, e no modo como foi construída, e não no desenvolvimento das mulheres. Ademais, essa orientação moral pelo cuidado representaria uma alternativa complementar, e não substituta, à orientação pela justiça traçada por Kohlberg.

Vale ressaltar, no entanto, que Gilligan (1982) logo na introdução de seu livro deixa claro que a orientação moral ao cuidado que encontra é identificada não por gênero, mas por tema. Ou seja, no livro a *Ética do Cuidado* representa apenas uma maneira diferente de se responder a problemas morais e que sua associação às mulheres é uma constatação empírica, não sendo sua intenção naquele momento propor um modelo desenvolvimento específico das mulheres, tampouco uma teoria.

Para a autora, enquanto no nível pós-convencional a moralidade transcende interesses particulares, guiando-se por princípios universalizáveis deontológicos, as mulheres, predominantemente, não estariam preocupadas com essa organização de princípios, mas sim preocupadas com sua responsabilidade com o bem-estar do outro, em cuidar. Como resultado disso, Kohlberg as considera como atrofiadas no estágio três quando, na verdade, elas proporcionam uma alternativa ao raciocínio moral pautado exclusivamente na racionalidade e na justiça.

Em vista da evidência de que as mulheres percebem e formulam a realidade social diferentemente dos homens e que essas diferenças centram-se em torno

de experiências de ligação e separação, as transições da vida que invariavelmente envolvem essas experiências deverão envolver as mulheres de um modo distintivo. [...] o senso de integridade das mulheres parece interligado com uma ética do cuidado, de modo que se verem como mulheres é se verem num relacionamento de conexão (GILLIGAN, 1982, p. 183).

Se foi o objetivo de Gilligan (1982, p. 12), em *Uma voz diferente*, contrastar “dois modos de pensar e focalizar um problema de interpretação mais do que representar uma generalização sobre ambos os sexos”, isto é, de contestar a universalidade da teoria kohlberguiana que excluía as mulheres e de enfatizar uma outra forma de se responder a problemas morais (pelo cuidado), ela não esperava que seu trabalho suscitaria a elaboração de uma nova teoria sobre o desenvolvimento moral, uma vez que, como menciona a citação, esse não era o seu foco.

Desde seu trabalho com Kohlberg e suas próprias constatações acerca do desenvolvimento das mulheres, Gilligan (1977; 1982) teve o intuito de revisar a teoria kohlberguiana de modo a evidenciar os problemas cometidos por seus predecessores, tanto por Kohlberg quanto por outros teóricos do desenvolvimento. Nessa empreitada, no entanto, quando escutou as vozes não ouvidas (das mulheres), a autora percebeu que elas expressavam uma forma diferente de a moralidade se basear que não pela justiça. E a Ética do Cuidado apareceu empiricamente vinculada às mulheres.

Assim, ao contrário do que equivocadamente muitos trabalhos da literatura apontam, conforme ressalta Silva (2020c; 2021a; 2022), Gilligan (1982) não propõe em seu livro de 1982 uma teoria moral e um modelo de desenvolvimento subjacente. Todavia, admite-se que o livro é seminal também nesse sentido e que fornece as bases para essa teoria e modelo, então retomados e consolidados em pesquisa por suas(seus) continuadoras(es) pouco depois. Sem abandonar a perspectiva estruturalista de Kohlberg, desde seu livro Gilligan (1982) deixou anunciado níveis de desenvolvimento moral do cuidado.

Gilligan (1977; 1982) propôs, então, seu modelo de desenvolvimento moral alternativo ao modelo kohlberguiano, a Ética do Cuidado, que se aplicaria melhor à perspectiva feminina. Nesse novo modelo, mantém-se a divisão do desenvolvimento moral em *três níveis*, tal como em Kohlberg pelos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional, porém o traçando de forma diferente e, agora, com *cinco estágios* respectivos, sendo dois deles transicionais (os estágios 1.5 e 2.5), como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 5 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Carol Gilligan

Nível I: Sobrevivência individual	Estágio 1: Sobrevivência individual (cuidar de si)
	Estágio 1.5: Transição de sobrevivência para o cuidado com os outros
Nível II: Bondade como auto-sacrifício	Estágio 2: Bondade como auto-sacrifício (cuidar dos outros)
	Estágio 2.5: Transição de uma perspectiva de cuidado convencional para uma perspectiva reflexiva
Nível III: Responsabilidade pelas consequências da escolha	Estágio 3: Responsabilidade pelas consequências da escolha (cuidar de si e dos outros)

Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro nível, denominado de *sobrevivência individual*, que abrange os estágios 1 e 1.5, o raciocínio moral tem como foco as necessidades do próprio sujeito, sendo equivalente ao nível pré-convencional de Kohlberg. O segundo nível, *bondade como auto sacrifício*, corresponde aos estágios 2 e 2.5, cujo raciocínio orienta-se por um conceito “maternal” de moralidade, o qual visa a proteção de pessoas dependentes e desiguais. No terceiro nível, *responsabilidade pelas consequências da escolha*, que concerne ao estágio 3, a moralidade é regida por um princípio universal de não-violência e condenação à exploração e ao dano. Na transição de cada nível, é resolvido um conflito entre o Eu (*self*) e os Outros, isto é, entre a responsabilidade consigo mesmo e a responsabilidade com os outros. O desenvolvimento se dá em direção a um equilíbrio entre a satisfação dessas necessidades, em que, para as mulheres, “tem a ver tanto com conexão quanto com separação” (GILLIGAN, 1977, p. 509, tradução minha), o que difere da Ética da Justiça, em que “a separação em si mesma se torna o modelo e a medida do crescimento” (GILLIGAN, 1977, p. 509, tradução minha).

A definição mais recente dos níveis e estágios do modelo gilliginiano foi proporcionada com a elaboração da *Ethics of Care Interview* (ECI) pela norueguesa Eva Skoe (1993), instrumento de medida que consiste em roteiro de entrevista e sistema de pontuação, que equivale ao MJJ de Kohlberg (COLBY; KOHLBERG, 1987), mas que avalia o desenvolvimento moral a partir desse modelo alternativo de Ética do Cuidado na proposta original gilliginiana.

Após *Uma voz diferente*, as pesquisas de Gilligan (1998; 2014; 2015; GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988) se voltaram para a avaliação do constructo de *orientação moral*, além de outros temas de pesquisa, constructo que ela mesma deu origem ao constatar que os juízos poderiam se orientar tanto pela justiça como pelo cuidado, e não para a avaliação dos níveis e estágios da Ética do Cuidado que ela esboçou em seu livro.

As críticas de Gilligan tiveram importantes implicações para o campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, bem como reverberaram para outros campos da Psicologia e, até,

demais áreas do conhecimento (SHARPE, 1992). Como salienta Fleming (2006, p. 16, tradução minha), o trabalho de Gilligan vai além de “críticas a preconceitos sexistas”, pois “ela desenvolveu ideias teóricas próprias, principalmente quanto a mulheres e homens diferirem em suas concepções de moralidade”. Desdobrada dessas críticas, a teoria do cuidado, ou teoria da Ética do Cuidado, foi continuada por Gilligan (1986; 1998; 2005; 2011; 2014; 2015; GILLIGAN; ATTANUCCI, 1988) juntamente de outras(os) autoras(es), como a citada Skoe (1993) e outras como Joan Tronto, Nel Noddings e Virginia Held, ainda que algumas dessas(es) autoras(es) tenham dado à Ética do Cuidado novas roupagens, diferentes da proposta original gilliginiana.

Passados 40 anos desde a publicação de *Uma voz diferente*, as ideias de Gilligan continuam atuais, sendo ainda trazidas e discutidas na pesquisa científica, em âmbitos nacional e internacional. Hoje, reconhecem-se as contribuições do trabalho de Gilligan, tanto suas críticas quanto teoria, principalmente em dois campos de estudos, a Psicologia do Desenvolvimento Moral e os Estudos Feministas e de Gênero.

Do primeiro campo, uma das principais contribuições diz respeito à inclusão da afetividade entre os fatores que influenciam no desenvolvimento moral. Devido às teorias de Piaget e Kohlberg conceberem razão e emoção como fenômenos separados e opostos, valorizando a primeira em detrimento da segunda, o que provém de sua herança kantiana, predominou-se nesse campo uma visão reducionista e fragmentada da moralidade (MONTENEGRO, 2003). Gilligan, por meio da Ética do Cuidado, fez a dimensão afetiva evidente no desenvolvimento moral, desvelando a insuficiência dessa visão predominante do campo, ao mesmo tempo em que tenta superá-la e abrir caminho para uma análise de maior complexidade da moralidade.

Também como contribuição ao campo, e nesse caso à própria Psicologia, Gilligan inseriu-se em uma literatura, como também se tornou referência nela, que denuncia a resistência da Psicologia para “um inevitável compromisso ético-político que [... historicamente] sempre se recusou a fazer” (OLIVEIRA, 2017, p. 9). Essa literatura, feminista e de gênero, que Gilligan faz parte, denuncia que a Psicologia, construída a partir de referenciais e metodologias positivistas e experimentalistas (LE MOS DE SOUZA, 2017a), por muito tempo recusou a assunção de qualquer compromisso político, tal como o feminista, o que permitiu a geração de interpretações androcêntricas e sexistas sobre o desenvolvimento humano, como ocorre nas teorias morais de Piaget e Kohlberg. A partir de Gilligan e outras autoras dessa literatura, provocaram-se revisões e deslocamentos aos modos de se conceber e fazer a Ciência

psicológica, o que leva ao segundo campo de estudos que muito se beneficiou das contribuições da autora.

Assim, no que tange aos Estudos Feministas e de Gênero, Lemos de Souza (2017a, p. 22) ressalta que a crítica feminista vem sinalizando diversos equívocos no modo de condução das pesquisas que implicam também o questionamento de seus fundamentos, e “dentre elas, destacam-se duas críticas: a) a da condução dos resultados em função das hipóteses formuladas previamente pelos cientistas; b) as teorias científicas serviam a determinadas posições androcêntricas ou estruturas de poder”.

As críticas de Gilligan (1982) em *Uma voz diferente* envolvem essas duas críticas da literatura feminista sinalizadas pelo autor (2017). Na primeira crítica, a) ao empregar, de maneira inovadora, o uso das narrativas de mulheres sobre a decisão em fazer ou não aborto, Gilligan não as incita a raciocinarem pela Ética de Justiça e deixa suas respostas aparecerem livremente, sob o entendimento de que “[...] precisamos alterar nossa estrutura interpretativa para ouvir suas histórias como histórias morais” (HEKMAN, 1995, p. 07, tradução nossa). Na segunda crítica, b) constatando a presença nula, ou quase nula, das mulheres nas amostras que as teorias psicológicas tiveram sua elaboração baseada, salienta que elas não podem representar as mulheres, pois não contemplam suas experiências, sendo o resultado de que as mulheres apresentam um desenvolvimento deficitário um reflexo disso e da tendência de, ao se perceber diferenças entre homens e mulheres, de atribuir essa diferença como um problema de desenvolvimento das mulheres, então as desviantes.

É imperativo salientar que, com tais reconhecimentos, Gilligan não só ficou conhecida no campo dos Estudos Feministas nesse período como também ditou os seus rumos. Assim, recebido no período de Segunda Onda do Feminismo, em finais da década de 1970 e início da década de 1980, nos Estados Unidos, o trabalho de Gilligan teve fortes implicações em relação ao pensamento feminista de sua época, em um momento autocrítico no qual o Movimento Feminista revisava, do ponto de vista teórico, suas pautas quanto às questões de gênero. Tais implicações foram tamanhas a ponto de ajudar na emersão de uma corrente intelectual feminista, o chamado *Feminismo da Diferença* (NOGUEIRA, 2017).

Apesar desse reconhecimento, Gilligan também foi alvo de várias críticas, inclusive provindas desses dois campos mais beneficiados pelo seu trabalho.

A despeito dessas várias outras críticas à autora, e como último aspecto abordado nesta discussão, enfocarei aquelas que deram prosseguimento ao debate sobre as diferenças de gênero no desenvolvimento moral e a universalidade desse constructo, então iniciado por ela e o qual até hoje segue sem conclusão: as críticas de Kohlberg, que no caso são réplicas às críticas dela

à sua teoria, e de seus(suas) apoiadores(as). Como ressaltam Flanagan e Jackson (1987, p. 623, tradução minha) em artigo publicado contemporaneamente ao ápice do debate nos Estados Unidos, “apesar do fato de a teoria de Kohlberg ter dominado o pensamento dos psicólogos morais, as críticas são abundantes. Um dos desafios mais conhecidos da teoria de Kohlberg vem de sua colega e ex-colaboradora, Carol Gilligan”.

Logo, resta saber “o que Kohlberg fez da Ética do Cuidado e das várias disposições e experiências que a constitui”, como também questionam Flanagan e Jackson (1987, p. 631, tradução minha) em uma passagem de seu artigo: “Que tipo de reconhecimento ele [Kohlberg] acha que essa perspectiva ética merece? Qual é a sua relação com a concepção de moralidade como justiça que ele mais do que qualquer outra pessoa defendeu?”, questionamentos os quais se procura responder, junto às tréplicas de Gilligan e de suas(seus) apoiadores(as) a tais réplicas, a seguir.

1.2.2. O debate Kohlberg-Gilligan: réplicas, tréplicas e a recepção do debate

Carol Gilligan: Lembro-me que logo após o lançamento de ‘Uma voz diferente’, fui chamada e me disseram: ‘É muito importante para você discutir seu livro publicamente porque o problema que Maccoby e Jacklin tiveram é que elas não defenderam seu livro sobre diferenças sexuais [*The psychology of sex differences*]. Vamos ter um simpósio na SRCD [Sociedade para Pesquisa em Desenvolvimento Infantil] sobre Uma voz diferente’. [...] Eu era muito jovem na época. Eu era Professora Assistente. No caminho para o painel, um colega me parou e disse: ‘Vejo você no tiroteio’.

Entrevistadora: Quem estava no painel, você lembra?

Carol Gilligan: Eleanor Maccoby, que posteriormente escreveu sobre o assunto e se retratou publicamente, o que foi muito interessante. Ela se desculpou comigo. Além disso, Zeller Luri, defendendo Kohlberg, e Catherine Snow que, Deus a abençoe, como uma linguista disse: ‘Se você está escrevendo um livro chamado ‘Uma voz diferente’, tudo o que você precisa é de uma voz para defender seu ponto de vista’, o que, claro, é verdade. A coisa mais comovente para mim foram minhas alunas que não tinham dinheiro, mas vieram para Toronto, onde essa reunião batia com seus horários [de aula]. Entrei no salão e havia um grupo de estudantes, minhas alunas, e elas disseram: ‘Achamos que você não deveria ficar aqui sozinha’, e pensei: ‘**Este trabalho é realmente sobre alguma coisa**’.

Entrevistadora: Em que ano foi isso?

Carol Gilligan: 1983, 1984.

– Fragmento da entrevista de Carol Gilligan concedida à Leeat Granek em 15 de setembro de 2009

(LEEAT; GILLIGAN, 2009, p. 29, tradução minha, grifos meus) Embora as constatações de Gilligan datem desde o final da década de 1970 (GILLIGAN, 1977), como ela mesma cita em seu livro, “[...] de cinco anos pra cá, comecei a ouvir uma distinção nessas vozes [morais], dois modos de falar sobre problemas morais” (GILLIGAN, 1982, p. 11), foi com a publicação de *Uma voz diferente*, em 1982, que suas ideias ganharam maior visibilidade, chamando atenção tanto do próprio Kohlberg quanto da comunidade acadêmica mundial, ligada ou não ao estudo da moralidade. Por isso, considera-se o início do debate simbolicamente com a publicação desse livro, e debate que ainda nessa década alcançaria o seu ápice.

Kohlberg sempre fez questão de responder diretamente a seus críticos, e Gilligan não foi exceção. Em artigo publicado no mesmo ano que o livro de Gilligan, Kohlberg (1982b) traz suas primeiras réplicas, que também podem ser encontradas em Kohlberg (1981), nesse debate que começava a tomar grandes proporções. Primeiro, ele se justifica por só naquele momento voltar-se às ideias de Gilligan, as quais:

[...] embora interessantes, não foram muito bem-vindas por duas razões. Primeiro, os anos de 1970 a 1978 foram usados por nós no desenvolvimento de um manual para pontuar os dilemas padrão. [...] Por causa dos desafios colocados pelo trabalho e pelas interpretações de Gilligan, durante muito tempo não pudemos fazer uso construtivo de suas explorações psicológicas na tomada de decisões morais. Em 1980, no entanto, a reflexão sobre os nossos dados encaminhou-nos a levar mais a sério as ideias de Carol Gilligan (KOHLBERG, 1982b, p. 514, tradução minha).

Kohlberg (1981; 1982b), a princípio, rejeitou a hipótese erigida por Gilligan (1982). Embora admitisse que “minha abordagem de pesquisa foi deliberadamente restrita a dilemas e raciocínios sobre justiça” e reconhecesse que “o trabalho de Gilligan [...] questiona o limite no domínio do julgamento moral que minha orientação sobre justiça estabelece”, o autor foi enfático: “minha leitura da literatura de pesquisa disponível não apoia que o raciocínio sobre justiça difere acentuadamente entre os sexos, nem sugere que os princípios da justiça são invenções masculinas, em vez de construções emergentes da experiência de homens e mulheres” (KOHLBERG, 1982b, p. 519, tradução minha).

Os dados empíricos que Kohlberg (1982b, p. 517, tradução minha) dispunha na época davam “suporte claro ao nosso conceito de estágios [morais] em relação aos homens”, contudo, ele reconhecia que “sua aplicação ao desenvolvimento feminino é um assunto de ambiguidade e disputa”, pois, como anteriormente ressaltado, alguns estudos indicavam diferenças de gênero. Porém, como também ressalta, “em um número igual de outros estudos, nenhuma diferença de sexo é relatada. Isso inclui estudos de Keasey [1972], Levine [1976] e Weisbroth [1970]” (KOHLBERG, 1982b, p. 518, tradução minha), impelindo-o de aceitar um outro, ou adaptar o

seu, modelo de desenvolvimento. Essa sua rejeição, obviamente pela influência que dispunha, repercutiu e, como consequência, causou uma cisão no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, então dividindo-o entre autores(as) que com base em seus achados empíricos, de um lado, apoiavam Kohlberg e sua Ética da Justiça universal e, de outro, apoiavam Gilligan e sua proposta de Ética do Cuidado.

Em outro texto de Kohlberg (1981, p. 241, tradução minha, grifos meus), fica evidente essa sua primeira posição às ideias de Gilligan, rejeitando-as, e o modo como encarou o modelo proposto de Ética do Cuidado:

Não negamos a possibilidade de que pesquisas sobre a resolução de dilemas diferentes dos nossos possam validamente levar a definições de estágios diferentes daquelas sugeridas por nossa pesquisa sobre dilemas da justiça. Tais estágios, no entanto, interpretaríamos como estágios no desenvolvimento de um processo mais amplo de ética ou avaliação. [...] essa ética ainda deve se basear nos princípios de justiça do Estágio 6 para resolver problemas de justiça. Em nossa opinião, [...] *Gilligan não elaborou um relato alternativo de um estágio moral mais alto, mas, ao contrário, apontou atitudes alternativas para o desenvolvimento de estágios mais altos* de orientação ética.

Com o campo cisãoado, instaurou-se um programa de pesquisa, a nível global, que buscou testar empiricamente a veracidade da tese gilliginiana – não mais “hipótese” para as pesquisas que a apoiam, em razão dos seus achados que começaram a atestá-la – sobre as diferenças de gênero, como também ressalta Vasudev (1988, p. 241, tradução minha): “as ideias de Gilligan encorajaram uma investigação séria dos resultados de pesquisa e do viés sexual na teoria de Kohlberg”.

Quanto aos(as) autores(as) apoiadores(as) de Kohlberg, nos Estados Unidos, Walker (1984, p. 688, tradução minha) realizou uma das primeiras revisões dessa literatura que ascendia na época, todavia, afirma que “foram encontradas muito poucas diferenças sexuais no desenvolvimento moral” e, em tom radical, ainda sugere que “talvez esteja na hora de focar nossa atenção em outras preocupações”. Brabeck (1983), além de revisar essa mesma literatura e também concluir que as evidências sobre as diferenças de gênero são mínimas, questiona haver certa tendência em aceitar as alegações de Gilligan mesmo quando não há evidências empíricas claras, atribuindo como possível resposta a isso a necessidade cultural de se querer perceber homens e mulheres como diferentes.

Em Portugal, pesquisas desenvolvidas por Lourenço (1989) naquela época, que envolveram crianças de 7 a 10 anos, demonstraram não haver distinção de gênero nas orientações morais na infância, para a justiça e para o cuidado. Na Índia, Vasudev e Hummel (1987) também não encontraram diferenças de gênero com uma amostra de indianos de 11 a 50 anos. No Brasil, Koller, Viñas e Biaggio (1992) também não as encontraram, embora em um estudo anterior, e

pioneiro no país, Biaggio (1976) encontrou alta adesão ao estágio 3, principalmente entre meninas, com uma amostra de 10, 13 e 16 anos.

Vale ressaltar que essas pesquisas investigam a ocorrência de diferenças de gênero a partir de diversos caminhos metodológicos, seja pelo uso de dilemas morais hipotéticos e/ou reais, que enfocam justiça e/ou cuidado, seja pela pontuação em testes psicométricos de avaliação do juízo moral. Nesse sentido, Blum (1988), em análise taxionômica dos argumentos levantados na literatura contrários às ideias de Gilligan, demonstra que esses(as) autores(as), apesar de apoiarem Kohlberg, na verdade dispõem de posições heterogêneas e estabelece oito diferentes posições possíveis, tanto por parte de Kohlberg quanto de apoiadores(as), que vão desde uma perspectiva de negação mais enfática das ideias de Gilligan, como o próprio autor se posicionou inicialmente (KOHLBERG, 1981; 1982), até a admissão de que, pelo menos, a moralidade não se resume à justiça, embora ainda neguem o modelo alternativo de cuidado, tal como também fez Kohlberg (1986; KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984) mudando de posicionamento, da primeira para essa última posição, após as tréplicas de Gilligan e apoiadoras(es) no prosseguimento do debate.

Gilligan (1986, p. 327, tradução minha) publicou, em 1986, o texto *Reply by Carol Gilligan*, que sintetiza suas críticas aos(às) críticos(às) de seu trabalho, bem como suas tréplicas às réplicas de Kohlberg e apoiadores(as), sendo elas respectivas às “três questões que eles levantam: a questão do método, a questão da teoria ou interpretação e a questão de objetivos”. Interessa-nos, aqui, as críticas referentes à primeira e segunda questão, embora visitemos as três.

Sobre a primeira, referente à crítica de que *não há dados suficientes* “para apoiar as reivindicações que fiz”, aparentemente o principal motivo para rejeição de sua tese, Gilligan (1986, p. 326, tradução minha) responde que seu argumento “não foi estatístico, ou seja, não se baseou na representatividade das mulheres ou na generalização dos dados a uma população maior. Em vez disso, foi interpretativo e articulado na demonstração de que os exemplos apresentados ilustravam uma maneira diferente de ver”. Em seguida, a autora pontua várias pesquisas que evidenciaram a Ética do Cuidado empiricamente, desconsideradas por seus(suas) críticos(as). Além de uma réplica a eles(as), essa é uma tréplica direta às réplicas de Kohlberg (1981; 1982b).

A segunda questão envolve duas críticas: a primeira em relação ao seu *conceito de cuidado*, em que Gilligan (1986, p. 326, tradução minha) revida expondo que ele é erroneamente compreendido a partir de “um ideal romantizado de cuidado feminino do século XIX” quando, na verdade, ela retrata “mulheres do século XX optando por abortar, assim como

universitárias, advogadas e médicas”, cujo conceito de cuidado subjacente de sua teoria parte de “[...] uma perspectiva ética crítica que põe em causa a equação tradicional de cuidado com auto-sacrifício”. A segunda crítica é acerca da *associação do cuidado às mulheres*, compreendida como intransigente por seus(suas) críticos(as): a Ética do Cuidado como orientação moral exclusiva às mulheres e a Ética da Justiça aos homens. Gilligan (1986, p. 327, tradução minha) esclarece que “o título do meu livro foi deliberado, lê-se ‘Uma voz diferente’, não ‘Na voz de uma mulher’” e que logo na introdução dele deixa claro que essa voz é identificada não por gênero, mas por tema.

Em trabalho mais recente, Gilligan e Attanucci (1988) deixam mais explícito que tanto mulheres quanto homens podem se orientar a partir de ambas as perspectivas morais, ainda que continue a ressaltar a predominância das mulheres ao cuidado e dos homens à justiça. Na terceira questão, a crítica se volta à “*dissociação da experiência das mulheres do pensamento das mulheres* – como se as experiências comuns às mulheres não deixassem vestígios psicológicos” (GILLIGAN, 1986, p. 327, tradução minha, grifos meus). Por fim, desabafa: “fica cada vez mais evidente que o livro que estão discutindo é diferente do livro que escrevi” (GILLIGAN, 1986, p. 326, tradução minha).

Ainda nesse artigo, Gilligan (1986) cita Walker (1984) como exemplo do que dizem Kohlberg e apoiadores(as) às suas ideias. Porém, em artigo publicado no mesmo periódico e edição que o de Gilligan (1986), Baumrind (1986) responde a Walker (1984) mais diretamente: para ela, Walker tende a ignorar evidências sobre diferenças de gênero encontradas nas pesquisas de sua revisão, enviesando-a, o que Gilligan (1986, p. 331, tradução minha) diz concordar, “a prontidão de meus críticos em descartar as descobertas de diferenças sexuais é evidente”, e o oposto do que diz Brabeck (1983). Em artigo de resposta à Baumrind (1986) nessa mesma edição, solicitada pelo periódico, Walker (1986) posiciona-se: “Recentemente, testemunhamos a ressurreição da questão controversa [...] das diferenças sexuais no desenvolvimento moral e do viés sexual”, refuta as críticas de Baumrind (1986) ao seu método e ainda resalta que “uma revisão atualizada da literatura confirma a conclusão de que não há diferenças sexuais consistentes”.

Contudo, não há como concordar com Walker (1986), inclusive nesse seu característico tom radical, quando diz que suas revisões, suficientemente, encerram o debate em torno dessa questão. E embora ele tivesse acesso ao artigo de Baumrind (1986) para confecção de sua resposta, ele não teve acesso ao artigo de Gilligan (1986) antes que fosse publicado nessa edição do periódico. Nele, quando responde à primeira questão levantada pelos(as) seus(suas) críticos(as), Gilligan (1986), no mínimo, desestabiliza as análises de Walker (1984; 1986), do

próprio Kohlberg e demais apoiadores(as): além de citar as pesquisas que encontraram dados empíricos que a apoiam, também evidencia que quando dizem não haver diferenças de gênero no desenvolvimento moral porque elas não aparecem a partir da avaliação pelo modelo de Kohlberg,

[...] eles não entendem o meu argumento. Meu trabalho concentra-se na diferença entre duas orientações morais e não na questão de saber se mulheres e homens diferem nos estágios de raciocínio de Kohlberg. [...] pontuações mais baixas na medida de Kohlberg não refletem necessariamente níveis mais baixos de desenvolvimento moral, mas podem significar uma mudança na perspectiva ou orientação moral (GILLIGAN, 1986, p. 328-329, tradução minha).

Referenciadas por Gilligan, estão as pesquisas de Haan (1985), que relata diferenças de gênero entre crianças, e de Baumrind (1986), que observa mulheres pouco propensas a enquadrarem problemas morais em termos de princípios abstratos de justiça, pois se orientam ao cuidado. Também citadas são Lyons (1983), que relatou um procedimento sistemático para identificar orientações a justiça e ao cuidado em respostas a dilemas morais reais, Langdale (1983), que mostrou que o procedimento de Lyons poderia ser adaptado para dilemas hipotéticos, e Johnston (1985), que encontrou diferenças significativas entre ambas as orientações. Gilligan (1986) ressalta que essas e outras investigações confirmam sua tese, de modo a evidenciar que, embora sejam comuns a todos(as), homens tendem mais a definir e resolver problemas morais dentro da estrutura da justiça, enquanto as mulheres tendem ao cuidado, o que é reafirmado em Gilligan e Attanucci (1988).

Apesar de não ter se manifestado imediatamente, Walker posteriormente publicou resultados de um estudo (WALKER, 1989) que parece admitir sua falta quanto à resposta – ou tréplica, se se considerar o debate Kohlberg-Gilligan – de Gilligan, em que tenta repará-la ao investigar desta vez as orientações à justiça e ao cuidado a partir do procedimento de Lyons (1983), que Gilligan (1986) apontou que ele desconsiderava. Em outras palavras, Walker (1989) parece ter compreendido a real proposta de Gilligan (1986), de que uma pontuação mais baixa no modelo de Kohlberg pode significar que o sujeito tem seu raciocínio baseado em uma outra orientação moral que não de justiça, no caso, de cuidado.

Assim, ao invés de procurar por diferenças de gênero pela avaliação do modelo kohlberguiano, como fez em 1984 em revisão dessa literatura (WALKER, 1984), Walker (1989) investiga a procedência de uma moral do cuidado, bem como sua relação com o gênero. Mesmo que ainda faça parte do grupo de apoiadores(as) das ideias de Kohlberg, Walker (1989) encontra correlações positivas em indivíduos que, com orientação maior ao cuidado, pontuam em um nível mais baixo quando avaliados pelo modelo de justiça.

Embora não trate de evidências empíricas, vale ressaltar que outro importante apoiador de Gilligan foi Flanagan (1982a; 1982b), o qual, da mesma forma que Baumrind (1986), protagonizou uma subtrama nesse debate, só que agora diretamente com o próprio Kohlberg. Em artigo publicado em 1982, Flanagan (1982b, p. 507, tradução minha) ressalta que na rejeição da Ética do Cuidado por Kohlberg, “nada foi dito, senão retoricamente, para negar a tese de que o desenvolvimento moral feminino é, em média, diferente e inferior ao desenvolvimento moral masculino”. A resposta de Kohlberg (1982, p. 521, tradução minha) ao autor veio no mesmo artigo em que traz suas primeiras réplicas a Gilligan, ressaltando que essa crítica é, na verdade, resultado da incompreensão de Flanagan sobre sua teoria. O autor responde a Kohlberg em Flanagan (1982a) e retoma a discussão, anos depois, em Flanagan e Jackson (1987).

Após as tréplicas de Gilligan e apoiadores(as), Kohlberg (KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984, p. 227, tradução minha) mudou seu posicionamento inicial, revisou alguns aspectos da teoria e admitiu limites de abrangência, como pontua: “a ênfase na virtude da justiça em meu trabalho não reflete totalmente tudo o que é reconhecido como parte do domínio moral. [...] o princípio do altruísmo, cuidado ou amor responsável não tem sido adequadamente representado em nosso trabalho”, levando-o de um extremo ao outro nas oito posições contrárias à tese gilliginiana segundo a análise taxionômica de Blum (1988). A partir daí, Kohlberg admitiu que, além da justiça, a moralidade inclui a virtude (ou princípio) enfocada por Gilligan: “essa virtude, *ágape* em grego, é a virtude que chamamos de caridade, amor, carinho, fraternidade ou comunidade. Na pesquisa americana, essa virtude foi chamada de [...] ética do cuidado e responsabilidade” (KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984, p. 227, tradução minha, grifo do autor).

Como também discorre Montenegro (2003, p. 468), todavia, o autor continuou a discordar de que “[...] homens e mulheres percorram trajetórias de desenvolvimento moral diversas, ou de que sua própria teoria tenha algum viés masculinizante”. Nesse sentido, Flanagan e Jackson (1987, p. 632, tradução minha) argumentam que “é difícil depreender que Kohlberg foi completamente sincero nas suas concessões”, pois “ele também apresenta uma variedade de alegações que estão em desacordo com elas. Por exemplo, embora Kohlberg agora reconheça que sua teoria não é abrangente, ele continua a promover uma concepção restrita de moralidade que desmente essa concessão”. Esse, contudo, foi seu último pronunciamento no debate antes de seu falecimento, também presente em um de seus últimos escritos, em Kohlberg (1986).

A partir da análise desse último escrito deixado por Kohlberg (1986) e de uma entrevista concedida por Gilligan em 2003, Jorgensen (2006) traz uma visão diferente sobre esse debate, diferente em relação a como ele tem sido apontado na literatura. Seu argumento é de que Gilligan não foi uma crítica da teoria de Kohlberg, que não quis corrigi-la, mas sim ampliá-la e que, por isso, não poderia ser considerada como uma crítica, tal como ela mesma se manifesta nessa entrevista ao ser perguntada sobre isso: “Jorgensen [Entrevistadora]: [...] quando eu olho para as fontes [...] elas citam você como a crítica mais importante. Você se considera a... / Carol Gilligan: Não! / Jorgensen [Entrevistadora]: A crítica mais... / Carol Gilligan: Não, não!” (JORGENSEN, 2006, p. 193, tradução minha). A meu ver, a questão que se coloca aqui é sobre se a crítica de Gilligan deve ser encarada como uma antítese ou como uma expansão da teoria de Kohlberg, embora rejeitem a nomenclatura “crítica”.

Outrossim, na Noruega, Skoe (1993) desenvolveu a já citada ECI, uma alternativa ao sistema desenvolvido por Lyons (1983) para avaliação da Ética do Cuidado, e, em revisão das pesquisas que a utilizam (SKOE, 2014), demonstra a mesma ambiguidade encontrada nas pesquisas que comparam o desempenho de homens e mulheres no modelo de Kohlberg. Essas e outras pesquisas, utilizando da ECI ou não, levam a um terceiro grupo de autores(as) que, desde quando surgiu o debate e seu respectivo programa, começaram a demonstrar que tanto homens quanto mulheres podem raciocinar moralmente a partir das estruturas morais de justiça e cuidado, porém sem distinção ou relação rígida de predominância de gênero (DERRY, 1989; SENGUPTA, SARASWATHI; KONANTAMBIGI, 1994; KUHNEN, 2014).

No Estados Unidos, os resultados de Derry (1989, p. 861, tradução minha), por exemplo, “não apoiam a tese de Gilligan de que os dois modos de raciocínio moral, justiça e cuidado estão relacionados ao gênero”, tal como os de Sengupta, Saraswathi e Konantambigi (1994) na Índia, em que ambos os gêneros apresentaram orientações de justiça e cuidado, porém com as mulheres com predominância no cuidado e os homens numa combinação de justiça com cuidado. No Brasil, Kuhnén (2014) explora que a Ética do Cuidado não deve ser implementada em detrimento da Ética da Justiça, e vice-versa, pela importância da complementaridade de ambas orientações para a formação moral das pessoas.

Pessoalmente, insiro-me neste último grupo de autores(as), também porque ele evidencia um outro desafio pelo qual esse debate precisa atualmente enfrentar, que é insistir na assunção acrítica de *diferenças entre os gêneros*, muitas vezes meramente como sinônimo de sexo biológico, quando se reconhece, hoje, a complexidade da identidade de gênero que transcende o essencialismo das identidades homem e mulher – essencialismo aqui entendido

como a atribuição de qualidades fixas, inatas e próprias a homens e mulheres (NOGUEIRA, 2017).

Se a Ética do Cuidado é realmente predominante em mulheres, deve-se questionar se há alguma relação disso com o fato de a educação feminina ser voltada à passividade, ao sentimentalismo e à afabilidade, tal como questionam algumas das pesquisas desse terceiro grupo, que mesmo que encontrem alguma relação de predominância entre os gêneros sobre as estruturas de justiça e cuidado, recorrem à variável da cultura para explicá-la.

Nessa perspectiva, partindo do referencial de base pós-estruturalista dos Estudos Feministas e de Gênero (NOGUEIRA, 2017), o debate Kohlberg-Gilligan, que se arrasta inconclusivo à contemporaneidade, não se sustenta mais. A simples ligação de diferenças encontradas na moralidade com o gênero não é suficiente para dar conta da complexidade das relações e dos processos psicológicos envolvidos e que dão vazão ao desenvolvimento moral. O sujeito mulher não é único, homogêneo, estável, universal, assim como o homem também não é. Dessa forma, além de novas pesquisas para evidenciar mais dados empíricos, o debate precisa se renovar quanto a natureza de sua própria proposta. Temos explorado esta questão, no entanto, em outros textos (SILVA, 2021a; SILVA; LEMOS DE SOUZA, 2022; SILVA; CHIARI; MIGUEL; BATAGLIA, 2022).

Cabe ressaltar, por último, que aqui interpelou-se a relação entre Kohlberg e Gilligan, e não entre Carol e “Larry” (GILLIGAN, 1998). Em 1997, na *23rd Annual Conference of the Association for Moral Education*, Gilligan (1998, p. 128, grifos meus) foi a palestrante do *10th Annual Kohlberg Memorial Lecture* e, em sua fala, evidenciou duas *conversas* que tem feito parte, uma pública, protagonizada por “*Kohlberg and Gilligan* [...] um lugar onde tenho tendência a aparecer na terceira pessoa” – e que aqui se reconstituiu –, e outra privada, protagonizada por “*Carol and Larry* [...] onde Larry e eu falamos sobre nós mesmos e nos interessamos por nossas vozes diferentes”.

Na época do debate travado por ambos, enquanto docentes de Harvard, um convidava o outro para palestrar em suas respectivas turmas sobre suas ideias (GILLIGAN, 1998) e, apesar da comoção de todo o debate, ambos continuaram amigos ao longo dos anos, como confidencia Gilligan (1998, p. 132, tradução minha) em sua última memória com Kohlberg: “[...] cerca de uma semana antes de ele morrer, tomamos café da manhã em minha casa”.

2. DIMENSÕES INTELECTUAIS E AFETIVAS: ESGOTAMENTO DOS REFERENCIAIS CLÁSSICOS E A QUESTÃO DA COMPLEXIDADE

Após um século de reflexões e investigações, como era de se esperar, a Psicologia Moral apresenta sinais de esgotamento de seus referenciais teóricos clássicos. [...] No final do século XX, assiste-se, como era de se esperar, a certo esgotamento do referido modelo teórico, que costuma responder pelo nome de construtivismo, não que ele se mostrasse ‘errado’ (tantos dados comprovaram sua relevância), mas porque não somente não oferecia grandes perspectivas de novos e relevantes achados empíricos e teóricos, como, **centrado no aspecto racional da moralidade, relegava a uma zona obscura os motivos humanos da ação moral** (que não se reduz ao juízo moral, embora dele indissociável). **Novas perspectivas, então, foram encetadas.**

– Yves de La Taille

Moral e Ética: uma leitura psicológica
(LA TAILLE, 2010, p. 105, grifos meus).

2.1. Carol Gilligan e a questão da complexidade: o papel da afetividade

De acordo com La Taille (2007; 2010, p. 105), “no final do século XX, assiste-se, como era de se esperar, a certo esgotamento do referido modelo teórico”, isto é, da referida abordagem cognitivo-evolutiva representada pelas teorias morais de Piaget e Kohlberg, “[...] porque não somente não oferecia grandes perspectivas de novos e relevantes achados empíricos e teóricos, como, centrado no aspecto racional da moralidade, relegava a uma zona obscura os motivos humanos da ação moral”. Ainda assim, há décadas a possibilidade desse esgotamento já era apontada na literatura especializada.

Uma das críticas para a ocorrência desse esgotamento se deve, como mencionado por La Taille (2010) e também como encontrado na literatura em outros(as) autores(as) (BAIER, 1987; BLUM, 1988; ARANTES, 2000; 2003; BRAUNSTEIN, 2012; ARAÚJO, 2017), à ênfase no racionalismo por essas teorias. Diante da complexidade das relações e dos aspectos psicológicos envolvidos e que dão vazão ao desenvolvimento moral, a ênfase no racionalismo atribui uma visão fragmentada e reducionista do desenvolvimento moral. Um desses outros aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento moral, e que será objeto de boa parte da discussão deste subtópico, é a *afetividade*.

Como mencionado, as teorias pós-kohlberguianas dividem-se tanto em teorias mais críticas às ideias de Kohlberg e que propuseram outros caminhos de teorização a serem tomados quanto teorias que propuseram somente algumas mudanças às ideias de Kohlberg. Uma teoria que se coloca entre esses dois grupos – um mais crítico e radical e outro mais sutil e que preserva a essência das ideias originais do autor – e que lhes foi seminal, é trazida pela psicóloga estadunidense Carol Gilligan.

Gilligan (1977; 1982) é reconhecida na literatura (ARANTES, 2000; 2003; TOGNETTA, 2009; LIMA, 2011; FRANZI; ARAÚJO, 2013) como pioneira na identificação dos limites provenientes da teoria de Kohlberg, de seu modelo de desenvolvimento moral por níveis e estágios e da abordagem cognitivo-evolutiva que representa. A autora é responsável pela crítica de viés de gênero e da ênfase racionalista na teoria de Kohlberg, bem como pela proposição de um modelo de desenvolvimento alternativo ao kohlberguiano, a Ética do Cuidado. Embora suas próprias proposições também apresentem problemas e necessitem de revisões, o ponto de partida de Gilligan (1982) foi e ainda é crucial para a contemplação de uma teoria moral mais integrativa, que dê conta da referida complexidade do desenvolvimento moral – por isso reconhecida como pioneira e na vanguarda do movimento para expandir os horizontes da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Assim, das várias contribuições fornecidas pelo trabalho de Gilligan e várias potencialidades de seu modelo de desenvolvimento para correção das limitações do modelo de Kohlberg, interessa-nos aqui apenas duas delas: a primeira, referente à inclusão da afetividade entre os fatores que influenciam no desenvolvimento moral e, a segunda, à inclusão de outras virtudes, para além da justiça, como centrais ao desenvolvimento moral, especificamente a virtude do cuidado.

Quanto à inclusão da afetividade, são vários os(as) autores(as) que consideram que “Gilligan constrói de forma pioneira um caminho que seria trilhado por muitos outros posteriormente” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 83), como se segue: ela “resgata uma dimensão esquecida talvez por outras pesquisas, a importância e a necessidade de pensar o outro não só como sujeito de direitos, mas como sujeito também composto, enquanto totalidade, de aspectos afetivos” (TOGNETTA, 2003, p. 42); considera “a representação de valores sociais e as necessidades afetivas dos sujeitos, inerentes aos conflitos morais enfrentados no cotidiano” (ARANTES, 2000, p. 139); e estabelece “uma relação entre o Eu e o desenvolvimento moral, sendo a Ética da Justiça relacionada a um Eu separado e autônomo e a Ética do Cuidado relacionada a um Eu interconectado e interdependente” (FRANZI; ARAÚJO, 2013, p. 57-58), sendo que essa última, a Ética do Cuidado, implica na consideração dos desejos, emoções e sentimentos “do Eu, ou *self*, apontadas pelas necessidades afetivas” (LE MOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 347, grifo do autor).

Em síntese, como ressaltam Tognetta e Assis (2006, p. 53),

[...] é preciso que nos atentemos a [...] evidência dos afetos como variáveis imprescindíveis para uma ação moral. Não obstante, o cotidiano nos dá mostras de que saber qual o dever a cumprir não impede um sujeito de agir mal. Há uma energia que move, uma necessidade de satisfação pessoal a ser

considerada. As pesquisas de Gilligan evidenciam a existência desses últimos interferindo na formulação de um juízo ou na ação moral. Tal autora defende que será preciso enxergar as contribuições desse campo afetivo, que consolidam uma nova dimensão de pensar a moral: o cuidado.

Contudo, como relembra Vasconcelos (2004, p. 616), “não é recente a discussão sobre o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana”. O que é relativamente recente na literatura, desde a publicação dos primeiros trabalhos de pesquisa de Gilligan (1977; 1982), é a discussão de aportes teóricos que igualmente considerem os aspectos cognitivo e afetivo no desenvolvimento moral.

Desde os grandes debates filosóficos, razão e afetividade são discutidos separadamente, ao mesmo tempo em que se ressalta a superioridade de um aspecto, a razão, sobre o outro, a afetividade (VASCONCELOS, 2004; BRAUNSTEIN, 2012). Também historicamente, “dentro de uma tradição positivista, experimentalista, universalista, mecanicista, sistêmica, funcionalista, individualista e atomista da ciência e na Psicologia”, conforme ressalta Braunstein (2012, p. 81), o “sentimento, um objeto subjetivo associado à dimensão afetiva, muitas vezes é visto, ou encarado, como um objeto de estudo inviável cientificamente, frente às demandas metodológicas cartesianas, quantificáveis e de mensuração”.

Dessa forma, para a Psicologia moderna, “a afetividade, os sentimentos e as emoções são incertezas e imprecisões científicas, subjetividades inconsistentes no campo de investigação psicológica” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 79) e Piaget e Kohlberg, contemporâneos a esse modelo de Ciência, seguiram nessa tradição ao elaborarem suas teorias. Além disso, depois que “o comportamento humano foi considerado sujeito a princípios universais e que se admitiu a ciência psicológica como possível, alguns dos problemas filosóficos foram transferidos para a psicologia” (VASCONCELOS, 2004, p. 616), como o paradigma kantiano que superestima a razão e menospreza a dimensão afetiva.

Fundamentação comum a ambos os autores, Kant, “destacando a supremacia da razão, construiu uma perspectiva negativa das emoções e dos sentimentos, chegando a afirmar que as paixões são a enfermidade da alma” (VASCONCELOS, 2004, p. 616). Assim, o filósofo defende como moral apenas os juízos ou ações justificadas por princípios de justiça, o que se reflete nas teorias de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), “defensoras da racionalidade e da ‘justiça’ enquanto objeto e virtude moral prioritária no campo da psicologia moral” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 68). Piaget e Kohlberg, respectivamente, elegem a justiça como objeto moral prioritário e como o princípio (ou virtude) moral prioritária, em que a estrutura de moralidade é centrada (BRAUNSTEIN, 2012).

Contudo, essa visão dicotômica de razão/emoção, cognição/afetividade, em que o sujeito psicológico é pensado a partir de duas metades separadas, “pouco tem contribuído para o desenvolvimento científico, para o incremento de pesquisas socialmente relevantes, interventivas e transformadoras” (BRAUNSTEIN, 2012, p. 80). Nesse sentido, o trabalho de Gilligan, sua crítica e teoria subjacentes chegaram em um momento oportuno da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

De acordo com Blum (1988, p. 476, tradução minha), para Gilligan, “a moralidade necessariamente envolve um entrelaçamento de emoção, cognição e ação, não facilmente separável”. Essa ideia é certamente próxima ao que propõe Georg Lind, autor cuja teoria pós-kohlberguiana se discute a seguir neste texto, apesar dele não fazer menção a Gilligan em seu trabalho e nem reconhecer seu pioneirismo. Lind (2019, p. 35, tradução minha) questiona cognição e afetividade serem conceituados “como se fossem ‘coisas’ separadas. [...] parecem acreditar que ambos são objetos separáveis e que podem ser observados e medidos separadamente”. No caso de Gilligan e de sua proposta de Ética do Cuidado, “saber o que fazer envolve conhecer outras pessoas e estar conectado de maneiras que envolvem emoção e cognição. A ação atenciosa expressa emoção e compreensão” (BLUM, 1988, p. 476, tradução minha).

Gilligan percebeu que a ênfase racionalista de Kohlberg e de sua abordagem cognitivo-evolutiva, centrada na justiça, limita a análise das variáveis envolvidas no desenvolvimento moral, quando, na verdade, uma decisão moral também abrange os *sentimentos*, o aspecto afetivo envolvido, e a *materialidade do sujeito*, o contexto em que o problema moral se apresenta, e isso só para ficar nesses. Como também comentam Dunkel, Gladden e Mathes (2016, p. 8, tradução minha), Kohlberg “coloca incorretamente a tomada de decisão moral sob a jurisdição da razão. [...] embora a razão possa ser aplicada a dilemas morais, na maioria das vezes não é. As decisões morais tendem a ser carregadas de emoção, e as reações instintivas conduzem as respostas aos dilemas morais”.

Das várias outras formas em que a afetividade pode interferir ou influenciar no desenvolvimento moral, Lima (2011, p. 15) referencia uma série de estudos que as elenca: “ligações afetivas como parentesco, a exposição de sua intimidade, o sentimento de vergonha, a amizade, entre outros, são fatores de grande importância na determinação da moralidade, inclusive na diferenciação entre o juízo moral expresso e a ação correspondente realizada em determinadas condições”.

Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), fundamentados em Kant (1785/2005), consideram que tudo que não for orientado pela racionalidade compreende uma moral inferior,

heterônoma, oriunda dos níveis e estágios mais baixos do desenvolvimento moral. Ou seja, não há espaço para a análise do papel da afetividade em seus respectivos modelos, pois o juízo ou a ação moral ideal, elevado, é aquele feito exclusivamente pela razão, que se baseia em princípios morais universalizáveis. Ao contrário disso, Gilligan propôs (1982) uma teoria e um modelo de desenvolvimento em que há espaço para a afetividade e para a realidade concreta em que ela se expressa, postulando que agir pelo cuidado é tão valioso quanto agir por princípios kantianos.

Kant [...] pregava que a única moral que merece este nome é a moral autônoma, não via como não baseá-la na razão, assim como o fariam Piaget e Kohlberg. A desconfiança de Kant em relação à afetividade decorria do fato de não podermos dominar nossos sentimentos, não podermos decidir quais experimentar, ou seja, de sermos prisioneiros de nossa vida afetiva. Dito de outra maneira, Kant via na afetividade uma fonte incontornável de dependência, logo, de heteronomia. E como a autonomia implica o usufruto da liberdade, sem a qual não há responsabilidade, ele rechaçava a participação da afetividade na vida moral. A razão seria a única fonte legítima dos deveres, a inspiração moral que nos faz agir (LA TAILLE, 2006, p. 22-23).

Seria uma inverdade, porém, ressaltar que ambos os autores não consideram a afetividade em suas teorias. E alguns autores(as) da literatura (TOGNETTA, 2003; 2009; LIMA, 2011), bem como os próprios Piaget e Kohlberg, vão em sua defesa.

Como mencionado anteriormente, o foco de Piaget (1932/1994) foi o desenvolvimento cognitivo, enquanto a afetividade e outros aspectos, embora considerados, ocupam um espaço menor, como é o caso da afetividade, tanto em seu modelo cognitivo quanto moral. Nesse sentido, Tognetta (2009, p. 42) ressalta que “Piaget foi um autor que se preocupou com a presença de dois aspectos inseparáveis no psiquismo humano: razão e afetividade”, todavia, optou por investigar o primeiro em detrimento do segundo. Lind (2019) também referencia Piaget como um dos primeiros a elaborar o modelo que chama de *duplo aspecto*, o qual sua teoria sobre a competência moral refere-se, que considera as dimensões cognitiva e afetiva como inseparáveis.

Ainda segundo Tognetta (2009, p. 37), aponta-se que “Piaget se dedicou a investigação a noção de justiça presente nos juízos, e não o aspecto afetivo porque não dispunha que instrumentos suficientes para medir a influência dos afetos”. Isso está anunciado desde o seu livro de 1932:

[...] se o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade escapa ao interrogatório, há uma noção, a mais racional, sem dúvida das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muitas dificuldades: a noção de justiça. Portanto, é principalmente sobre este ponto que versará nosso esforço (PIAGET, 1932/1994, p. 156).

Da mesma forma que Piaget, Kohlberg também considerou a dimensão afetiva, isto é, reconheceu a interferência de outras variáveis na elaboração de juízos morais e na concretização da ação moral, porém também só a anunciou e, conscientemente, posicionou-se sobre este não ser o foco de seu trabalho: “estamos de acordo de que sua construção está, muito provavelmente, influenciada por suas relações com a emoção, imaginação e sensibilidade moral, e alertamos a quem está interessado em fazê-lo, que investigue essas relações” (KOHLBERG, 1989 apud TOGNETTA, 2003, p. 42).

Ainda assim, por mais que tenham considerado a afetividade, como referido, suas teorias e modelos respectivos não permitem uma análise de sua relação com o aspecto cognitivo que, este sim, é elevadamente considerado e contemplado por eles. Como ressalta Blum (1988, p. 476, tradução minha): para Piaget e, principalmente, “para Kohlberg, o modo de raciocínio que gera princípios que governam a ação correta envolve apenas a racionalidade formal. As emoções desempenham, no máximo, um papel remotamente secundário, tanto na derivação quanto na motivação para a ação moral”.

Então, como Gilligan conseguiu considerar o afetivo de maneira mais significativa em detrimento de Piaget, que alegou não dispor de instrumentos suficientes para tal, e de Kohlberg, que assumiu não ser esse seu propósito? Para responder esse questionamento, considera-se, sobretudo, o método original empregado por Gilligan (1977; 1982) e sua postura no uso desse método.

Foi a revisão de Gilligan sobre o método de Kohlberg que possibilitou a emergência dos raciocínios orientados ao cuidado, quando o utilizou em um formato aberto. Ao invés de ir ao encontro de sua amostra participante com um modelo pronto a ser avaliado, como faz Kohlberg (1992), a autora deixou as respostas das mulheres de seu estudo aparecerem livremente, fez suas vozes serem ouvidas, e não as incitou para que raciocinassem pela Ética de Justiça. *Voz diferente* foi uma inteligente metáfora utilizada por Gilligan (1982) na ocasião, pois, tratando-se de um método de entrevista, as vozes das mulheres pareciam não ouvidas quando confrontadas com os dilemas de Kohlberg. E a não escuta dessas vozes implicou em serem consideradas com desenvolvimento deficitário.

Além disso, o uso de dilemas reais também foi muito pertinente, uma vez que os aspectos afetivos ficam mais evidentes em dilemas morais facilmente encontrados no cotidiano, que as pessoas têm um vínculo. Arantes (2000, p. 139) aponta que “a representação de valores sociais e as necessidades afetivas dos sujeitos [são] inerentes aos conflitos morais enfrentados no cotidiano”, assim, nos dilemas hipotéticos utilizados por Kohlberg, “[...] por causa de sua

natureza abstrata, tenderão a suscitar considerações sobre direitos, enquanto dilemas da vida real, por causa de sua natureza contextualizada, suscitarão considerações sobre responsabilidade” (WALKER, 1989, p. 158, tradução minha).

A outra contribuição e potencialidade da teoria de Gilligan (1982), que pelo menos merece ser aqui mencionada, é a inclusão de outras virtudes, para além da justiça, como centrais ao desenvolvimento moral, potencialidade que posteriormente o próprio Kohlberg reconheceu: “a ênfase na virtude da justiça em meu trabalho não reflete totalmente tudo o que é reconhecido como parte do domínio moral. [...] o princípio do altruísmo, cuidado ou amor responsável não tem sido adequadamente representado em nosso trabalho” (KOHLBERG; LEVINE; HEWER, 1984, p. 227, tradução minha). Essa potencialidade, embora diferente da anterior, remonta a crítica ao racionalismo das teorias em questão e que foi discutida até aqui.

O ponto de partida de Gilligan foi e ainda é crucial para a contemplação de uma teoria moral mais integrativa, que dê conta da referida complexidade do desenvolvimento moral, e sanar várias outras das limitações trazidas pelas teorias cognitivo-evolutivas. Apesar disso, suas próprias proposições também apresentam problemas e necessitam de revisões, sendo também alvo de várias críticas. A despeito de todas elas, alguns dos limites que seus críticos lhe chamaram a atenção concernem à *criação de dualismos*, entre “masculino” e o “feminino”, “emocional” e “racional”, e o princípio de “justiça” e o de “cuidado”, buscando valorizar o outro oposto que não era considerado, ao invés de, de fato, integra-los (ARANTES, 2000; 2003); e ao *essencialismo identitário* (MONTENEGRO, 2003), uma vez que seu modelo sugere diferenças inatas entre homens e mulheres, como a interpretação de que o ato de cuidar é uma atividade “natural” às mulheres.

Em suma, o papel da afetividade no desenvolvimento moral, seja em sua interferência na emissão do juízo moral, seja em seu papel na concretização da ação moral, foi colocado como nova (e necessária) perspectiva de pesquisa no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Toda essa discussão vai ao encontro do debate acerca da complexidade (MORIN, 2001; LEMOS DE SOUZA, 2008).

Em sua busca para explicação do mundo físico e social, as Ciências geral operam com os conceitos de *disjunção* (separar as interações e relações possíveis entre fenômenos), *redução* (produzir explicações a partir de uma só via) e *abstração* (valorizar conceitos e expurgar a realidade concreta), enquanto a complexidade, segundo Morin (2001), ressalta que tal paradigma não é suficiente para a referida busca. Sendo a complexidade “compreendida pela quantidade de interações possíveis num/entre um conjunto de sistemas” (LEMOS DE SOUZA,

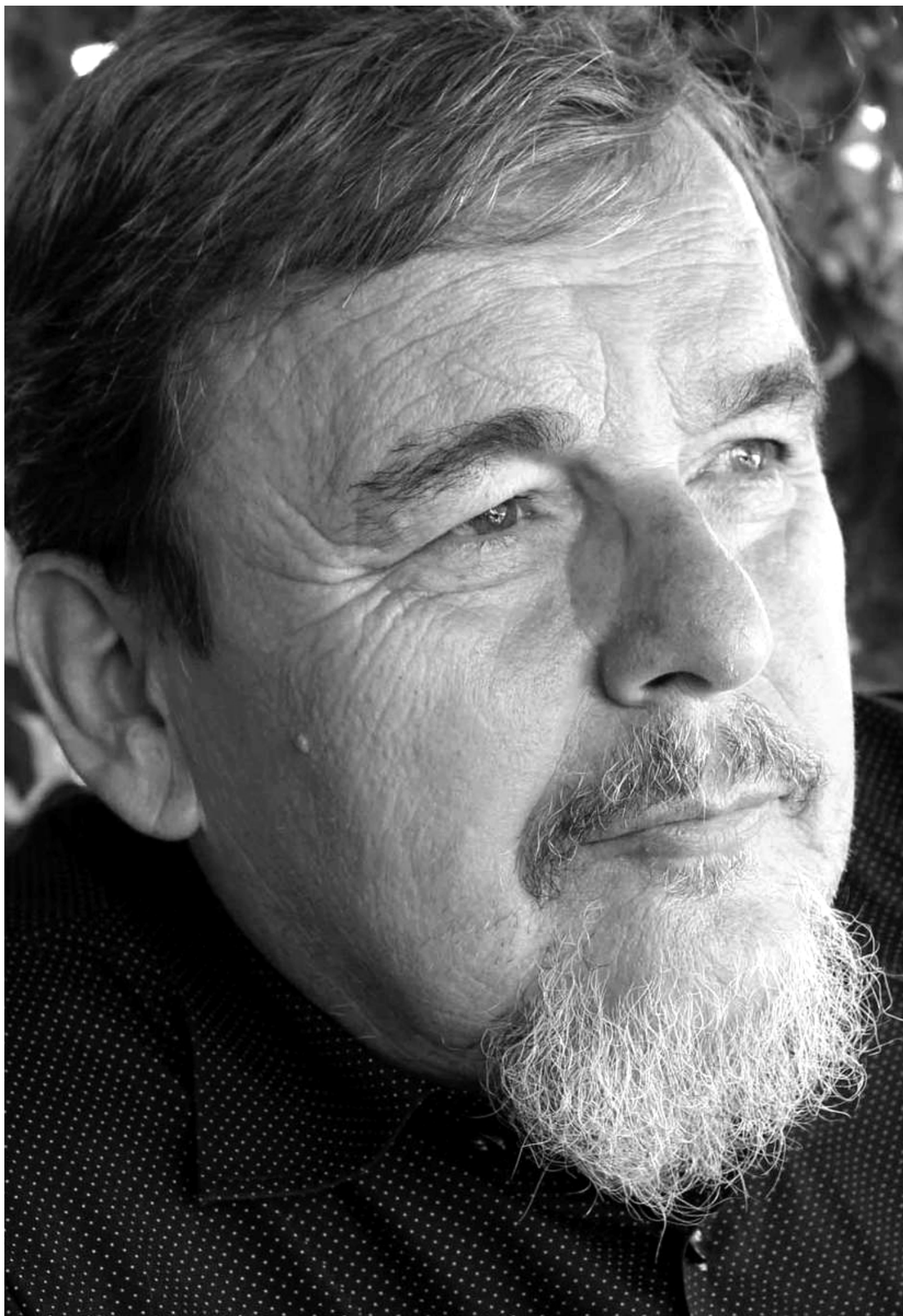
2008, p. 89), somente essa pode garantir a obtenção de um conhecimento mais fidedigno da realidade que se objetiva investigar.

No caso do desenvolvimento moral, como foi exaustivamente exposto, são várias as variáveis que interferem em como um sujeito julga e age moralmente, em particular a variável afetiva, e também várias as relações possíveis entre essas variáveis. As teorias cognitivo-evolutivas, a partir de sua ênfase racionalista, atribuíram uma visão fragmentada e reducionista do desenvolvimento moral e, com o marco teórico de Gilligan (1977; 1982) nesse sentido, diversas teorias foram elaboradas visando contemplar essa complexidade envolvida no desenvolvimento moral. Ou seja, diante do problema da complexidade, evidenciou-se a limitação das teorias cognitivo-evolutivas, evidenciada pioneiramente por Gilligan, em contemplar outros aspectos que interferem no desenvolvimento moral, especificamente a afetividade.

Dentre as mais relevantes, e mais conhecidas no contexto brasileiro da Psicologia do Desenvolvimento Moral, podem-se citar a teoria dos modelos organizadores do pensamento, de Vilarrasa e Marimón (2000), a teoria da construção da personalidade moral, de Josep Maria Puig (1998), e a teoria do duplo aspecto da competência moral, de Georg Lind (2000; 2019). Em nossa pesquisa, elegemos trabalhar com a teoria de Lind, apresentando-a como uma dessas alternativas no estudo psicológico da moralidade para contemplar o processo de desenvolvimento moral em sua complexidade, considerando igualmente os aspectos afetivos e cognitivos e, assim, permitindo uma análise mais ampla sobre os diferentes fatores que influenciam no desenvolvimento moral.

Várias das teorias pós-kohlberguianas que também procuraram contemplar uma visão mais ampla da moralidade tiveram como referência a crítica e o trabalho pioneiro de Gilligan (1982). E apesar de não creditar ou fazer menção à teoria e ao pioneirismo da autora, uma delas é certamente a teoria de Lind.

Lind (2000; 2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou o conceito de competência moral anunciado por Kohlberg em sua teoria. Em síntese, a competência moral refere-se à capacidade de emitir juízos morais e agir de acordo com eles e, nesse sentido, corresponde a um dos constructos mais potenciais no paradigma atual da Psicologia do Desenvolvimento Moral, que busca a investigação e aportes teóricos que contemplem a referida complexidade. No tópico a seguir, abordo a teoria desse autor, que foi escolhida, dentre todos os(a) apresentados(a) anteriormente, para fundamentar a investigação empírica desta dissertação.



Créditos da imagem: Getty Images (2021)

2.2. Georg Lind e a competência moral: uma alternativa para a contemplação da complexidade no desenvolvimento moral

Helen Haste [Entrevistadora]: Vou começar perguntando sobre seu conceito de competência moral.

Georg Lind: Deixe-me explicar o que quero dizer com competência moral. Ficamos intrigados com o fato de que muitas vezes há uma grande lacuna entre nossos ideais e atitudes morais, por um lado, e nosso comportamento, por outro. Mesmo quando temos boas intenções, muitas vezes não nos comportamos ou não podemos nos comportar moralmente. Essa lacuna é menos surpreendente quando levamos em conta o quão difícil é agir de acordo com os princípios morais de alguém. [...] Costumávamos pensar que, se as pessoas respondem de maneira diferente a essas questões, é porque têm princípios morais diferentes. As pessoas se comportam mal porque, pensávamos, elas tinham ideais morais inexistentes ou deficientes. Mas a pesquisa refutou claramente essa crença. [...] Sharon McNamee descobriu que a intenção de ajudar era uma condição necessária, mas não suficiente para ajudar. Ajudar ocorreu principalmente quando os entrevistados não apenas pretendiam ajudar, mas também tinham um alto nível de competência de julgamento moral. Obviamente, certas situações apresentam uma tarefa moral difícil para nós, que só podemos resolver se tivermos desenvolvido um nível suficiente de julgamento moral competência. Apenas ter boas intenções ou altos ideais morais não é suficiente.

Helen Haste [Entrevistadora]: Algumas pessoas podem perguntar sobre emoção moral. Muitas pessoas, especialmente as que não são treinadas em psicologia moral, imediatamente fazem a pergunta. “E as emoções e sentimentos das pessoas?” Que papel, se houver, a emoção moral desempenha em seu modelo de competência ou você ainda não abordou isso?

Georg Lind: Eu abordei isso explicitamente. De acordo com Jean Piaget, [...] não se pode separar cognição e emoção. Pode-se diferenciar entre eles, olhar para diferentes aspectos do comportamento em termos de emoção e cognição, mas ambos são sempre parte inseparável do comportamento humano. Na verdade, comecei com emoções morais, afetos morais. Os afetos morais geralmente surgem primeiro em uma situação de dilema, em uma situação de comportamento concreto, e isso constitui a tarefa real a ser resolvida: como lidar com as emoções, como lidar com elas? É fácil resolver um problema moral em teoria, mas é difícil resolvê-lo quando suas emoções morais e outras emoções são despertadas. Portanto, minha definição de competência moral inclui o lado emocional do processo tanto quanto o lado cognitivo.

– Fragmento da entrevista de Georg Lind concedida à Helen Haste, verão de 2002
(HASTE; LIND, 2002, p. 188-190, tradução minha, grifos meus)

Georg Lind, falecido em 2021 aos 74 anos, foi um psicólogo alemão e professor aposentado da Universidade de Konstanz (1993-2010), na Alemanha, onde conseguiu seu Ph.D em Ciências Sociais em 1984 (HASTE; LIND, 2002) defendendo a tese *Inhalt und Struktur des moralischen Urteils. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden* (Conteúdo e estrutura do julgamento moral. Estudos teóricos, metodológicos e empíricos sobre o julgamento do aluno e habilidades democráticas, em tradução livre).

Dentre outros feitos, Lind é um autor que muito contribuiu para a teorização da relação entre os aspectos cognitivo e afetivo no desenvolvimento moral²¹. Quanto à essa relação, embora tenha dado pouca atenção à ação e aos sentimentos morais, Kohlberg (1992) deixou anunciado em sua teoria o conceito de *competência moral*. Lind (2000; 2013; 2019), em estudos que realizou nos últimos quarenta anos, retomou, desenvolveu e operacionalizou o conceito de competência moral anunciado por Kohlberg.

Lind (2000) considera que o termo “competência” pode ser definido como um conjunto de habilidades necessárias para a atuação em um ou mais domínios da vida, sendo “uma habilidade ou proficiência mais que uma atitude” (p. 409). Nesse sentido, a competência moral seria uma habilidade de suma importância para alcançar comportamentos genuinamente morais na convivência em sociedade.

Como afirma o próprio autor, a “definição de Kohlberg para a competência moral era a ‘capacidade de tomar decisões e emitir juízos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos’” (KOHLBERG, 1964, p. 425 apud 2019, p. 52, tradução minha). Para Lind (2000, p. 404), portanto, o termo *competência do juízo moral*, ou simplesmente competência moral, consiste na “habilidade de um indivíduo ver as implicações de uma situação moral, organizar e aplicar regras morais e princípios em situações concretas” e representa “a ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral, ou entre ideais morais e ação moral”.

Assim, como complementa Bernardo (2011, p. 67), “a moralidade não pode ser entendida somente como um conjunto de ideias ou ações, mas carrega um componente de competência para ser aplicada em situações reais”. Ou seja, para que os raciocínios morais, investigados por Piaget e Kohlberg, saiam do plano do discurso, do juízo, e se concretizem na

²¹ Lind e, hoje, a sua equipe, mantém um *website* que reúne suas publicações, biografia, notícias e materiais de pesquisa acerca do desenvolvimento moral, especificamente sobre competência moral e o *Moral Competence Test* (MCT), que se discutem a seguir. O *website* encontra-se disponível em: <http://moralcompetence.net/mut/mjt-engl.htm>.

ação, faltaria uma competência que, integrando o aspecto cognitivo ao afetivo, conduzisse-os ao comportamento moral.

Dessa forma, “Kohlberg e Piaget costumavam usar o termo juízo para descrever o raciocínio moral verbal”, sendo esse (o raciocínio) um fenômeno interno, mas externamente observável por intermédio do juízo emitido verbalmente, “enquanto a competência moral é um processo inconsciente do qual as pessoas podem não estar cientes e não revelam em suas reflexões éticas” (LIND, 2019, p. 52, tradução minha), ou seja, que não pode ser coletado mediante os métodos usuais para mensuração do juízo moral.

Essa dificuldade em se investigar a ação ou comportamento moral provém principalmente de dois impasses: 1) de não ser possível saber a intenção que se coloca por detrás de uma ação ou comportamento empreendido; e 2) nem de saber se essa ação foi empreendida coerentemente com o juízo moral que foi originalmente emitido. Em outras palavras, provém da impossibilidade de se saber se uma ação partiu de princípios morais e de alta capacidade reflexiva (conforme o nível pós-convencional de Kohlberg) ou de perspectivas hedonista (pré-convencional) e legalista (convencional); e da impossibilidade de se saber se, mesmo com a capacidade reflexiva e de emitir juízos baseados em princípios, a ação empreendida por um sujeito partiu desses juízos mais altos que é capaz de emitir ou, incoerentemente, de juízos mais baixos do desenvolvimento moral.

Nesse sentido, ressalta Serodio (2013, p. 55-56, grifos meus):

Os psicólogos usam o termo ‘ignorância pluralística’ (*pluralistic ignorance*) para a diferença que existe entre o modo como as pessoas se percebem e o modo como os outros as veem. Por exemplo, se perguntássemos a cada pessoa se ela deseja ser boa, todas elas responderiam que sim. Se perguntássemos a essas mesmas pessoas se todas as pessoas desejam ser boas, elas provavelmente diriam que não. Uma explicação para esta contradição é que cada um conhece, ou presume que conhece, suas próprias intenções: eu sei que quero ser uma boa pessoa. *Quanto aos outros, os conhecemos por suas ações, não temos acesso às suas intenções*, e como observarmos com frequência ações maleficientes, presumimos que nem todos desejam o bem. Lind (2007, 2008a, 2010a) acredita que *o mau comportamento moral não é fruto de más intenções, mas da incapacidade de transformar as boas intenções em boas ações*, o que explicaria o fenômeno da ‘ignorância pluralística’.

Portanto, para se emitir juízos morais e agir de acordo com tais juízos, necessita-se do desenvolvimento dessa capacidade que Kohlberg (1964 apud LIND, 2019) chamou de competência moral. O raciocínio moral, externado pelo juízo emitido por um sujeito, é condição imprescindível para o comportamento moral. Como ressalta Gualtieri (2010, p. 58), essa imprescindibilidade se dá, pois sem ele estaríamos estacionados no “estado de completa anomia, tal como supunha Piaget, em que, dada a ausência de valores e princípios próprios, o

comportamento moral seria totalmente controlado e dirigido por instâncias externas ao indivíduo”. No entanto, mesmo que possamos dispor de princípios morais, poder-nos-á faltar a competência para aplicá-los de modo consistente nas tomadas de decisão do cotidiano, como afirma Lind (2000, p. 404):

Kohlberg (1984), como Piaget (1976), afirmou que a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas que a moralidade tem um forte aspecto cognitivo ou aspecto de competência. O que conceitua como raciocínio moral é uma competência cognitiva. Uma criança pode possuir altos princípios morais, tais como justiça e manutenção de uma promessa, já em uma idade bastante precoce, mas faltar-lhe-á competência para aplicá-los de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo dia.

Assim, agir moralmente depende do desenvolvimento de uma capacidade (ou competência, na terminologia empregada por Lind), a de refletir e aplicar consistentemente princípios em situações difíceis, dilemáticas. Quando nos defrontamos a essas situações que exigem de nós uma resposta e os cursos de ação possíveis são conflitantes e mutuamente excludentes, somos mobilizados afetivamente e, nesse momento, exibimos ou não a capacidade de agir de acordo com princípios, apesar da comoção. É essa capacidade a competência moral (SILVA; BATAGLIA, 2020).

Em sua retomada e desenvolvimento do conceito de competência moral, Lind (2000; 2019) propôs a chamada teoria do duplo aspecto, cujo nome prenuncia a existência dos dois aspectos – afetivo e cognitivo – que, quando integrados, constituem a competência moral. Como argumenta Lind (2000; 2013; 2019), o modelo proveniente dessa teoria não é novo, mas há muito tem sido ignorado. Ele (2000, p. 404) cita Piaget como um dos primeiros a propor um modelo que considerasse esses dois aspectos, apesar de seu foco no estudo do juízo moral e ênfase na cognição:

O dito de Piaget (1976) é muito instrutivo quando se pensa na mensuração. Embora ele esteja convencido de que os aspectos afetivo e cognitivo do comportamento humano sejam ‘inseparáveis’, ele diz que eles são ‘distintos’, isto é, que eles são passíveis de ser distinguíveis por algum meio de observação ou mensuração. Mas sendo inseparáveis, significa que eles não podem ser tomados a parte como componentes, e, portanto, não podem ser medidos usando-se diferentes conjuntos de comportamentos, mas devem sim, ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos.

A figura disposta a seguir, presente em seu livro mais recente (LIND, 2019), apresenta esse modelo sobre a competência moral.

Figura 1 – O modelo de duplo aspecto e dupla camada do Eu moral

	Aspecto Afetivo	Aspecto Cognitivo
Reflexão ética (camada consciente)	Princípios éticos articulados	Julgamento ético e raciocínio
Comportamento moral explícito (camada inconsciente)	As orientações morais, tal como se manifestam no comportamento	Competência moral, como manifestada no comportamento

Fonte: Adaptado de Lind (2019)

Partindo da teoria kohlberguiana, primeiro cabe ressaltar que Lind adota o termo *orientação* moral no lugar de *estágio*, sendo essa apenas uma mudança terminológica à estrutura dos raciocínios que os estágios representam. Orientação moral, no entanto, também é o termo empregue na pesquisa sobre as evidências empíricas das Ética da Justiça e Ética do Cuidado para denominar tal constructo que procuram mensurar: se os juízos morais se orientam pela justiça ou pelo cuidado.

Voltando-se à Figura 3, o modelo de duplo aspecto se refere à afetividade e cognição como aspectos e não de componentes separáveis. Além de abrangê-las, o modelo também inclui a questão da consciência sobre os processos psicológicos.

Quando falamos da competência moral das pessoas, queremos dizer uma capacidade que se manifesta no seu comportamento real. Não nos referimos à declaração que eles fazem sobre ela. Piaget e Kohlberg distinguiram claramente entre estas duas camadas do eu moral. Eles argumentaram que [...] o comportamento moral não poderia ser adequadamente descrito sem referência a processos internos. Então eles decidiram focar a avaliação apenas nos relatos conscientes dos participantes sobre seus comportamentos (LIND, 2019, p. 47, tradução minha).

A competência moral é um aspecto interno, proveniente da camada inconsciente. Assim, de um lado estão as orientações morais, conscientes no juízo moral, mas inconscientes no comportamento moral explícito, que dependem do aspecto afetivo para que a competência moral se manifeste ou não a partir da integração das disposições afetivas com o raciocínio escolhido no curso de uma ação. Como ressalta Bernardo (2011, p. 68): “o afeto e a cognição se completam no processo de tomada de decisão do comportamento moral. Um aspecto fundamental do trabalho de Lind é a preocupação em considerar os dois aspectos do desenvolvimento moral como inseparáveis”.

Em entrevista concedida à Helen Haste (2002, p. 3, tradução minha), Lind explicita que: “é fácil resolver um problema moral na teoria, mas é difícil resolvê-lo uma vez que suas emoções morais e outras emoções estão excitadas”. Assim, somente o juízo moral baseado em

princípios, referente ao aspecto cognitivo, não é suficiente para compreender a ação moral, uma vez que “meramente ter boas intenções ou altos ideais morais não é o suficiente [para agir moralmente]” (p. 4), e nem garante que é a partir desse juízo moral que foi emitido que a ação se realizará.

Conforme Oliveira (2014, p. 31), dada a fundamentação kantiana das teorias de Piaget Kohlberg, e como discutido no tópico anterior, a supervalorização da razão e menosprezo da dimensão afetiva que aconteciam na Filosofia foram transferidas para a Psicologia, originando as tão criticadas ênfases racionalista e visão reducionista, linear e fragmentada dessas teorias sobre o desenvolvimento moral:

Obviamente, numa visão fragmentada de emoção e razão, Kant aborda a moral como sendo uma faculdade racional, busca superar o ‘naturalismo’, trazendo o âmbito da moralidade para a autonomia, a conservação e promoção da vida de todos e em cada um. Para ele, a razão não possui interação com o aspecto afetivo para uma decisão moralmente correta, atribuiu aos atos morais, atos desconectados do afeto.

Lind (2000), portanto, ao trabalhar com o conceito de competência moral, baseou-se na teoria kohlberguiana, mas buscou integrar o aspecto afetivo que esse conceito envolve, o que fez dele mais um dos(as) autores(as) que criticam Kohlberg por não ter buscado realizá-lo em seu trabalho de pesquisa. Na interpretação de Bernardo (2011, p. 68) sobre o modelo defendido por Lind (2000), a autora ressalta que:

Lind defende o modelo dual do comportamento moral que agrega propriedades do pensamento (razão) e sentimentos (inclinações). Os aspectos cognitivos, que abarcam a razão, o pensamento e o discurso, dependem da estrutura. Estrutura essa que segundo Lind (2000) seria o arranjo e inter-relações das partes como um todo, ou de acordo com Kohlberg (1984, p.408, apud LIND 2000) é ‘[...] um constructo garantido apenas sob as bases de ordenação ‘inteligível’ de itens manifestos. Os aspectos cognitivos seriam as estruturas cognitivas implícitas refletidas diretamente no comportamento de julgar de uma pessoa’. Por conseguinte, no exercício de uma ação moral, os aspectos afetivos, que contemplam as inclinações, impulsos, sentimentos e princípios internos, como a moralidade da ‘boa intenção’ ou da ‘manutenção de valores e atitudes morais’ são comumente agregados, mas insuficientes se forem olhados de forma isolada.

O modelo de Lind (2019) não é exatamente um modelo de desenvolvimento moral como propõem as demais teorias revisitadas anteriormente, mas sim um modelo sobre um aspecto que se coloca entre o juízo e a ação morais, que é a competência moral. Mais do que procurar saber em qual estágio de Kohlberg (1992) um sujeito se encontra, Lind (2000; 2019) quer saber a consistência pela qual esse sujeito utiliza seus raciocínios em seu comportamento moral, em sua ação.

Assim, o trabalho de pesquisa de Lind (2000; 2013; 2019) direcionou-se, em grande parte, ao desenvolvimento de uma metodologia que pudesse mensurar a competência moral, diante de sua impossibilidade, como já citado, mediante os métodos para a mensuração do juízo moral. Como ressalta Bernardo (2011, p. 69), os métodos “até então propostos como meio de averiguar o julgamento moral não alcançaram o duplo aspecto do comportamento moral. O que alguns estudos mostraram é que, mesmo inseparáveis, esses dois aspectos podem ser mensurados e avaliados separadamente.

Na década de 1970, Lind elaborou o *Moral Competence Test* (MCT)²², instrumento psicométrico fechado proposto para avaliação da competência moral. Dos vários instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral atualmente disponíveis (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), esse é até hoje o único que mensura a competência moral, enquanto a MJJ (COLBY; KOHLBERG, 1987) e outros instrumentos posteriores, como o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM) de Gibbs, Arnold e Burkhart (1984) e o *Defining Issues Test 1 e 2* (DIT e DIT-2) de Rest et al. (1999), voltam-se apenas ao aspecto do juízo moral. Todos esses instrumentos, como ressaltam Bataglia, Morais e Lepre (2010), seguem em uso em pesquisas sobre moralidade no Brasil.

O MCT, atualizado ao longo dos anos, considera a capacidade de uma pessoa avaliar situações dilemáticas não só com base em sua posição a favor ou contrária ao tema em discussão, mas levando em consideração o valor dos argumentos opostos à sua própria opinião, o que tornou possível a mensuração da competência moral. Nesse sentido, conforme expõe Bataglia (2010, p. 84):

Lind argumenta que é fácil para alguém que tenha habilidade para argumentação e conhecimento dos estágios ou de filosofia, responder a um dilema em níveis superiores de juízo moral, falsificando o seu próprio estágio de desenvolvimento. A retórica não garante a competência na ação. Sendo assim, Lind se preocupou antes do que avaliar o nível de juízo moral do sujeito, um tipo de experimento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência em aplicar sua estrutura em situações adversas, isto é, situações com as quais ele não compartilhe a opinião ou ajuíze de modo contrário.

Além de uma metodologia de mensuração, Lind (1999) também elaborou uma metodologia que pudesse desenvolvê-la, o *Konstanz Method of Dilemma Discussion* (KMDD). Segundo Bernardo (2011, p. 67), depois de desenvolver o MCT, “Lind [...] propôs formas de educação moral através do método de discussão de dilemas e testagem a partir de seu instrumento”.

²² O instrumento foi elaborado originalmente com o nome de *Moral Judgement Interview* (MJJ), sendo renomeado para *Moral Competence Test* (MCT) em 2014.

No caso do MCT, ele foi traduzido para 41 diferentes idiomas, cujas novas versões foram validadas em seus respectivos contextos e certificadas rigorosamente. No Brasil, ele foi trazido, sendo traduzido, adaptado e validado, pela pesquisa de doutoramento de Bataglia (2001) no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Sua utilidade, conforme Bernardo (2011, p. 69), serve a dois propósitos: “permite-nos testar as modernas teorias de desenvolvimento moral e educação e permite-nos avaliar métodos educacionais em relação à sua efetividade de elevar a competência moral”.

O MCT é composto originalmente por dois dilemas morais, o primeiro chamado de dilema dos operários (*Workers' dilemma*), que trata de uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, e o segundo denominado de dilema do médico (*Doctor's Dilemma*), relacionado à eutanásia. Após a leitura dos dilemas, o(a) respondente do instrumento deve avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma *escala Likert*, referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião e que carregam diversas orientações morais, de acordo com os estágios kohlberguianos (KOHLEBERG, 1984), para resolução dos dilemas.

Também segundo Bernardo (2011, p. 70):

O MJT [MCT] propõe uma tarefa moral de confrontar o sujeito a contra-argumentos, isso significa que serão evidenciadas a habilidade e a competência moral do sujeito em julgar argumentos mesmo que não esteja de acordo com o conteúdo da argumentação. Neste ponto, nota-se evidentemente o duplo aspecto, ou as duas dimensões do comportamento moral incutidos no MJT, pois o sujeito terá que agregar aspectos cognitivos para julgar a qualidade dos argumentos mesmo que este argumento seja contrário com sua opinião e princípios internos.

No Brasil, em razão do fenômeno denominado de segmentação moral, desenvolveu-se uma versão estendida do MCT, o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt) pelas pesquisas seguintes que procuraram aprimorar sua primeira versão validada (BATAGLIA et al., 2003; 2006).

A segmentação moral refere-se à queda da qualidade moral na resolução de dilemas morais que compõem o MCT quando esses apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente. Com a versão estendida do instrumento, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado dilema do juiz (*Judge's Dilemma*), que tem como tema a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. Desde a primeira pesquisa que o validou no Brasil (BATAGLIA, 2001), o MCT segue em uso no país pelas pesquisas sobre moralidade, em suas

ambas versões, original e estendida. Mais detalhamentos sobre o MCT e suas propriedades serão abordados mais adiante.

Quanto às críticas ao trabalho de pesquisa de Lind, encontramos poucos trabalhos que as discutem (COLESANTE; BIGGS, 2003; VILLEGAS; POSADA, 2005; SOUZA, 2018, p. 49), mas as quais parecem girar em torno de um mesmo questionamento, sobre o seu método proposto para avaliação da competência moral: “o fato do sujeito avaliar argumentos coerentemente significa que ele irá agir de acordo com seu julgamento?”. Assim, se a competência moral é definida como a coerência entre o juízo e o comportamento moral, presume-se que se pode confiar na conduta do sujeito moralmente competente, de que sua ação será coerente com seus juízos.

No entanto, Souza (2018) questiona que não está claro como a competência moral, medida pelo MCT, se relaciona com a capacidade de julgar e agir de acordo com tais julgamentos e, por conseguinte, que isso releva existir uma discrepância entre a *expectativa de comportamento* e a *ação na prática*, já que só é possível presumir que o sujeito aja de acordo com seu julgamento. Logo, na metodologia que compreende o MCT, seu escore²³ indica o quanto o sujeito é capaz de reconhecer validade em argumentos opostos à sua própria opinião, mas de que modo isso se relaciona com a capacidade de o indivíduo julgar e agir coerentemente?

Como segue ressaltando Souza (2018, p. 50):

Para confirmar a coerência entre as intenções morais e o comportamento moral, seria necessário conhecer o sujeito mais a fundo. Para garantir que o sujeito aja de acordo com seu juízo moral, seria preciso medir suas intenções, objetivos e até o próprio caráter do indivíduo, que não estão implícitos no MCT. O teste fornece informações nas quais se pode apenas inferir que o pesquisado agiria daquele modo. Portanto, não é possível afirmar categoricamente que o escore [do MCT] se relaciona com o conceito original de competência moral definido por Kohlberg, pois alguém que raciocina de maneira consistente não necessariamente pode ser considerado moralmente competente. A tarefa de contrabalançar argumentos parece avaliar um aspecto mais restrito da competência moral ao invés de um conceito mais amplo como o proposto por Kohlberg.

À vista disso, Souza (2018) cita Colesante e Biggs (2003), que afirmam que o escore do MCT está mais relacionado com a ideia de consistência moral do que com o conceito de competência moral proposto por Kohlberg. Outra autora citada por Souza (2018) é Posada (2005), que corrobora dessa ideia ao questionar o uso de consistência moral como um padrão

²³ Este escore do instrumento é denominado de *C-Score*, o qual, como citado, será abordado detalhadamente junto das demais propriedades do MCT no quarto capítulo desta dissertação, referente à metodologia de nossa pesquisa.

para a definição de competência moral, se a consistência em aceitar argumentos racionais deve ser considerada uma competência moral.

Por fim, Souza (2018) considera que a definição de competência moral proposta por Lind (2000) não contempla a definição original de Kohlberg de maneira clara, mas afirma que o conceito continua sendo fundamental para as democracias contemporâneas. Para Lind (2006, p. 3, tradução minha, grifos do autor),

[...] um dos princípios centrais das democracias modernas é resolver conflitos ou dilemas a partir da negociação e da discussão ao invés do uso do poder, força ou violência. Obviamente, um pré-requisito importante para negociações pacíficas é a habilidade dos participantes para escutarem uns aos outros, apesar de serem oponentes ou até inimigos. Se quisermos encontrar a base moral para a solução de um conflito, devemos estar aptos a *apreciar* argumentos não apenas advindos de pessoas que apoiam nossa posição, mas também daquelas que são nossas *oponentes*. Tal competência é crucial para a participação em uma sociedade pluralística e democrática.

Nesse sentido, o estudo da competência moral tem relevância tanto científica, sendo um constructo potencial para contemplação do atual paradigma da complexidade fomentado no interior do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, quanto social, porque para a vida cidadã tais características evidenciadas pela competência moral (reflexividade, flexibilidade, respeito e capacidade de diálogo) são mais do que desejáveis em sociedade, são necessárias (SILVA; BATAGLIA, 2020).

Na convivência democrática, em qualquer espaço, instituição ou nação que se assume democrática, requerer-se-ão o diálogo, a troca de opiniões e o intercâmbio de ideias, os quais darão abertura para as pessoas se depararem com argumentos e os avaliarem, estejam eles de acordo com suas próprias opiniões ou não, possibilitando inclusive em mudarem de opinião após avaliar e coordenar tais perspectivas destoantes das suas. É nesse sentido que Lind (2006) salienta a importância da construção dessa competência para a participação em uma sociedade pluralística e democrática, para que seus membros possam regulá-la com base em princípios morais que se comprometem.

Quanto às potencialidades de seu modelo e da promoção da competência moral, Lind (2006; 2019) reitera que a democracia contribui para a competência moral. Por isso, o autor reforça a ideia de que a sociedade é uma força poderosa para moldar o comportamento. Contudo, a fonte do desenvolvimento moral reside principalmente nas próprias pessoas. Se uma democracia quer preservar a si mesma e evoluir, ela deve propiciar a todos os seus cidadãos Educação e, principalmente, oportunidades suficientes para aplicar e praticar ali a competência moral para que ela se desenvolva.

Can morality be taught? (A moralidade pode ser ensinada?, em tradução livre), esta é a pergunta na qual Lind (2019) se debruçou para responde-la em boa parte de sua carreira acadêmica. Para ele, o desenvolvimento da competência moral e das demais capacidades morais, como o próprio raciocínio moral, são proporcionadas pelos processos educativos vivenciados em todos os contextos em que nos inserimos, como a família, a escola e outras instituições formadoras. Assim, o desenvolvimento da competência moral dependerá da formação proveniente das bases educativas em que nos inserimos (LIND, 2000; 2019). Seu método KMDD de discussão de dilemas foi elaborado nesse sentido, como ferramenta para fomentar esse desenvolvimento, e o MCT como instrumento de avaliação, verificando a progressão ou não desse desenvolvimento.

Como ressalta o próprio autor (2000, p. 414):

[...] apenas através de medidas significativas e válidas poderemos convincentemente demonstrar os efeitos de um bom ensino e portanto melhorar nosso sistema educacional em áreas que acreditamos ser verdadeiramente importantes, mas que têm sido consideradas não pesquisáveis por um longo tempo. Portanto, eu não devo esquecer de mencionar que a pesquisa da década passada, utilizando o MJT ou outras ferramentas de medida, unanimemente demonstrou que a quantidade e qualidade de processos educacionais que adolescentes receberam em suas famílias, escolas, faculdades e universidades, e também em seus locais de trabalho, é uma condição muito importante, senão decisiva para o desenvolvimento das competências morais.

Em suma, dado o exposto até aqui, e concluindo o presente tópico deste segundo capítulo, como subsídio teórico para o novo paradigma da Psicologia do Desenvolvimento Moral, que considera a complexidade dos fenômenos que lhes são pertinentes, apresentamos a teoria de Lind, dentre várias outras teorias pós-kohlberguianas erigidas com propósitos semelhantes, uma vez que essa integra os aspectos cognição e afetividade em sua proposta de análise da competência moral.

Portanto, se a Psicologia do Desenvolvimento Moral se encontra, de fato, esgotada em seus aportes teóricos (LA TAILLE, 2007; 2010), os(as) pesquisadores(as) desse campo parecem estar cada vez mais ativos(as) a procura de aprimorar suas teorias e de sanar essa falta de perspectiva e inovação nas atuais investigações. Com as novas teorias que consideram a complexidade, o campo parece ter se renovado, ou estar se renovando, para mais um ciclo de décadas de estudo sobre o desenvolvimento moral.

Georg Lind faleceu, após uma curta doença, em sua casa em Konstanz, Alemanha, em 30 de novembro de 2021, momento em que me encontrava escrevendo o texto desta dissertação. Duas semanas antes dessa data, havíamos trocado e-mails, referentes à tradução em andamento

de seu livro de 2019 *How to teach moral competence (Como ensinar competência moral*, em tradução livre) (LIND, 2019) ao português pela Gradus Editora e para o compartilhamento de publicações suas e de uma gravação da Conferência que realizou por videoconferência na *University of New South Wales*, na Austrália.

Sua morte inesperada é uma grande perda para a família, amigos(as) e para a Psicologia do Desenvolvimento Moral. Ele era casado com Gisela Kusche, morava em Konstanz e tinha três filhos, Gregor, Antonio e Glenda.

3. O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE INTERSECCIONAM GÊNERO E MORALIDADE?

Assim como realizado no capítulo anterior, disponho aqui um quadro de referências, agora de pesquisas que interseccionam o gênero com o desenvolvimento moral. Essas referências foram obtidas a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica que realizei na graduação em Psicologia da UNESP de Assis (SILVA, 2019b; 2020a), orientada pelo professor Leonardo Lemos de Souza. A pesquisa teve como objetivo reunir, mapear e analisar a produção nacional e internacional de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral, no período de 1982 a 2019, que tem gênero como tema²⁴.

Portanto, com este quadro de referências, buscamos reconhecer o lugar que nossa investigação ocupa nesse campo de pesquisa, além de identificar produções que possam subsidiá-la.

Foram consultadas as bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Journal Storage (JSTOR), Portal de Periódicos da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasisbr). As estratégias de busca, aplicadas nessas bases, foram definidas com a junção de descritores concernentes ao tema de desenvolvimento moral com o descritor “gênero”, utilizando-se para isso o operador booleano “AND”. O levantamento dos materiais se deu com o esgotamento das buscas em cada uma das quatro bases de dados consultadas. Todos os resultados encontrados

²⁴ Realizada sob orientação do Prof. Dr. Livre-docente Leonardo Lemos de Souza, a pesquisa teve como título *O gênero na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento moral: mapeamento e análise em periódicos internacionais de língua inglesa (1982-2019)*, com vigência de 01/08/2019 a 29/02/2020 e foi vinculada à FAPESP pelo processo de n.º 19/08942-1 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/187806/o-genero-na-producao-de-pesquisa-em-psicologia-do-desenvolvimento-moral-mapeamento-e-analise-em-per/>. Acesso em: 30 set. 2021.

com as buscas e em cada base de dados, bem como os descritores que constituem cada estratégia de busca, foram registrados conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Resultados das buscas nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Oasisbr, Portal Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO) segundo as estratégias de busca definidas

Estratégia de busca (descritores e operador booleano AND)	Quantidade de resultados encontrados				
	BVS	CAPEs	Oasisbr	SciELO	Total
1 Desenvolvimento moral and gênero	06	04	13	03	26
2 Psicologia do desenvolvimento and gênero	15	10	25	04	54
3 Psicologia do desenvolvimento moral and gênero	00	01	01	00	02
4 Psicologia moral and gênero	04	10	03	00	17
4 Piaget and gênero	16	03	06	05	30
5 Kohlberg and gênero	03	03	06	01	13
7 Gilligan and gênero	01	09	11	04	25
8 Gilligan and ética do cuidado	06	05	05	00	16
9 Ética do cuidado and gênero	05	07	10	00	22
10 Teoria moral and gênero	00	01	04	00	05
11 Julgamento moral and gênero	05	06	10	00	21
Total	61	59	94	17	231

Fonte: Silva (2020a)

Apesar de se ter registrado 231 resultados, vários resultados se repetiram entre as bases e os descritores empregados, além de alguns resultados que não realizavam a intersecção dos temas gênero e moralidade, sendo descartados. Ao todo, foram 29 artigos diferentes encontrados (N=29). Na pesquisa de IC, após localizados, recuperados e reunidos, os 29 artigos foram selecionados e organizados em um instrumento de pesquisa (SILVA, 2019a), ressaltando no instrumento os seguintes aspectos dos materiais: ano de publicação, autoria, título do artigo, periódico em que foi publicado, resumo, palavras-chave, base de dados em que foi encontrado e com quais estratégias de busca o encontrou.

Para a presente proposta, esses 29 artigos foram lidos, dos quais 09 foram descartados, por não se fundamentarem nas teorias aqui pertinentes, ora expostas, da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Assim, a seguir, disponho o quadro de referências com a síntese do conteúdo dos 20 artigos restantes.

No artigo *Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral*, Koller, Vinas e Biaggio (1992) verificaram a influência do sexo do protagonista do dilema no julgamento moral de homens e mulheres andróginos, tipificados e

indiferenciados. Participaram da pesquisa 180 estudantes universitários, sendo 90 de cada sexo, 60 de cada gênero, entre 18 e 25 anos de idade, que responderam ao *Bem Sex-Role Inventory* (BSRI) e ao *Moral Judgment Interview* (MJi). Uma Análise de Variância (ANOVA) revelou que o sexo do protagonista do dilema não produz diferenças significativas no julgamento moral entre os gêneros, ou entre os sexos.

No artigo *Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças*, Leitão (1999) investigou diferenças sexuais e de faixa etária no sentimento de culpa e responsabilidade pessoal para com outras pessoas expressos por crianças em idade escolar. Uma série de dilemas morais foi apresentada a 48 crianças, entre sete e onze anos, recrutadas aleatoriamente de uma escola em Kent, Inglaterra. Foi observado que as meninas deram mais respostas de culpa depressiva do que os meninos. Os meninos mais novos deram mais respostas de culpa persecutória e menos respostas de culpa depressiva do que as meninas e os meninos mais velhos. Estes resultados foram interpretados como indicando diferenças sexuais na expressão de preocupação moral por outras pessoas.

No artigo *Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral*, Vilarrasa e Marimon (2000) investigaram a inclusão das abordagens de Ética da Justiça e Ética do Cuidado em situações dilemáticas por sujeitos de 06 a 21 anos, que implicam na escolha de uma, das duas abordagens ou a integração de ambas as abordagens. Por meio de análise baseada na teoria dos modelos organizadores, verificou-se que a evolução das duas abordagens éticas está longe de ser linear, indicando a necessidade de modelos teóricos que contemplem a complexidade e de abandono dos modelos lineares.

No artigo *Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres*, Montenegro (2003) revisa algumas explicações feministas para as diferenças de gênero e estabelece um diálogo entre esses estudos e a Psicologia do Desenvolvimento Moral. Por meio de revisão bibliográfica, a autora analisa o trabalho de Carol Gilligan, seu rompimento com a teoria moral modernista representada pelas teorias de abordagem cognitivo-evolutiva do campo, e sua proposição de Ética do Cuidado. Reconhece-se a importância do trabalho de pesquisa de Gilligan e também suas limitações, que, embora critique o paradigma que baseia as teorias do campo, ainda se encontra vinculado a ele.

No artigo *De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia, um caminho para o estudo das virtudes*, Lima (2004) revisa as teorias de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan sobre o desenvolvimento moral. Por meio de revisão bibliográfica, a autora revisita as principais características dessas teorias, a concepção da moralidade por meio

de fatores cognitivos e baseados na justiça, para Piaget e Kohlberg, e a alternativa baseada no princípio do cuidado, para Gilligan.

No artigo *A vulnerabilidade da gestante na situação conjugal de sorodiferença para o HIV/Aids*, Azevedo e Ghilhem (2005) investigam as percepções sobre a vivência da conjugalidade de casais sorodiferentes para o HIV em que a mulher está no curso da gestação. Participaram do estudo 07 casais a partir de entrevistas abertas. Concluiu-se que a vulnerabilidade conjugal das gestantes ocorre em função da desigualdade de gênero que caracteriza suas trajetórias e a situação de vida atual. O homem oscila entre o julgamento e a solidariedade, e a mulher teme o abandono.

No artigo *Orientação social, papel sexual e julgamento moral: uma comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa*, Biaggio, Vikan e Camino (2005) compararam uma amostra 120 estudantes universitários brasileiros com uma amostra semelhante de estudantes Noruegueses. Utilizaram-se o teste de moralidade de justiça de Gibbs, o teste ECI da ética do cuidado, do inventário de papéis sexuais de Bem, e o teste de orientação cultural de Triandis. Os brasileiros estabeleceram uma diferenciação em relação aos papéis sexuais e obtiveram escores mais altos na orientação cultural para o coletivismo. Os noruegueses mostraram mais altos escores no ECI. Não houve diferenças, entre o Brasil e a Noruega, nem na orientação cultural para o individualismo, nem no teste de Gibbs. De uma forma geral, os homens obtiveram escores mais altos na medida do individualismo total e as mulheres no coletivismo.

No artigo *Liberalismo y género: una perspectiva contextual*, Beltrán (2006) discute a categoria gênero no contexto liberal peruano. Analisam-se autores(as) como Kolberg, Gilligan, Rawls, entre outros(as). Por meio de revisão bibliográfica, conclui-se que os esquemas teóricos tradicionais, ainda existentes, dificultam a possibilidade de se alcançar amplos consensos e atrasam o equacionamento de problemas práticos, tais quais, no caso peruano, aqueles oriundos da tradução do discurso de equidade em ações e em práticas cotidianas concretas, que permitam aos cidadãos um verdadeiro acesso à justiça.

No artigo *Gênero e família em uma sociedade justa: adesão e crítica à imparcialidade no debate contemporâneo sobre justiça*, Biroli (2010) analisa o debate sobre justiça e suas implicações para a crítica feminista. Por meio de revisão bibliográfica, analisam-se critérios de justiça nas obras de John Rawls e Susan Okin. Expostas essas posições, o artigo discute o valor da imparcialidade e conclui que a adesão aos pressupostos liberais restringe o potencial de uma teoria feminista da justiça.

No artigo *A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings*, Kuhnen (2010) apresenta uma análise crítica acerca da concepção de Ética do Cuidado proposta por Nel Noddings. Averiguaram-se os pontos nos quais Noddings distancia-se da abordagem teórica sobre o desenvolvimento moral de Carol Gilligan. O ponto central da divergência entre ambas se situa no fato de que Noddings defende a proposta de uma ética do cuidado em detrimento de uma ética de princípios, ao contrário do que é sugerido por Gilligan por meio da noção de complementaridade entre as duas vozes distintas da moral por ela identificadas.

No artigo *Conflitos morais e atenção à saúde em Aids: aportes conceituais para uma ética discursiva do cuidado*, Oliveira, Ayres e Zoboli (2011) apresenta aspectos teóricos que sustentam uma Ética do Cuidado de base discursiva. Partiu-se, para isso, de revisão bibliográfica. Com base na Bioética deliberativa, define conflito moral como um conflito de deveres. Foram utilizadas a Ética do Discurso e as proposições do Cuidado, assumindo que o trabalho em saúde é eminentemente relacional e comunicacional. Conclui que a Ética do Cuidado de base discursiva reconhece a racionalidade nas decisões que envolvem aspectos morais no cotidiano da assistência.

No artigo *A importância da concepção de sujeito implícita na Ética do Cuidado*, Pereira (2011) analisa a concepção de sujeito implícita na chamada Ética do Cuidado. Por meio de revisão bibliográfica, procura explicitar dois pontos: a) a diferença entre a Ética do Cuidado e outras teorias morais – notadamente a Ética da Justiça –; b) a Ética do Cuidado pode contribuir de forma relevante para as discussões contemporâneas acerca da relação entre ética e identidade pessoal.

No artigo *Discursos sobre o feminino: um mapeamento dos programas eleitorais de Dilma Rousseff*, Mendonça e Ogando (2013) discutem o modo como os programas do Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral de 2010 da então candidata Dilma Rousseff mobilizaram a temática do feminino. Em revisão bibliográfica, trazem teorias feministas com vistas a mapear quatro discursos recorrentes sobre gênero: (1) o discurso da igualdade; (2) a marcação da diferença; (3) a ética do cuidado; e (4) o desconstrucionismo. Realizam uma análise dos programas televisivos de Dilma, de primeiro e segundo turnos, e discutem as consequências da mobilização do discurso da ética do cuidado, indicando a tensão entre a essencialização e o essencialismo estratégico.

No artigo *Autonomia e justiça no debate sobre aborto: implicações teóricas e políticas*, Biroli (2014) discute o vínculo entre o direito ao aborto e o exercício da autonomia pelas mulheres para discutir elaborações distintas da relação entre autonomia e aborto no debate

teórico e nos embates políticos. Depois de apresentar a argumentação liberal que dá sustentação ao direito ao aborto, expõe deslocamentos produzidos por abordagens feministas que a ampliam ou tencionam. A autora argumenta que as teorias feministas que extrapolam o liberalismo trazem contribuições ao debate porque têm como ponto de partida as relações de gênero, dando centralidade às experiências das mulheres.

No artigo *O cuidado empático: contribuições para a ética e sua interface com a educação moral na formação em saúde*, Mayernyik e Oliveira (2016) apresentam alguns pontos essenciais do pensamento do filósofo Michael Slote. Evidenciam, sobretudo, a questão de gênero que atravessa essa perspectiva ética. Mediante revisão bibliográfica, trazem interlocutores fundamentais para se pensar a empatia como componente fundamental da ética do cuidado. Em sequência, resgatam o sentido ontológico do cuidado e da responsabilidade. Ao final, destacam a importância da ética do cuidado e empatia no processo de formação moral dos profissionais de Saúde no Brasil.

No artigo *Dialética entre direito e reconhecimento: a percepção bioética das questões de gênero*, Silva (2017) buscou embasar a percepção bioética das diferenciações de gênero, abordagem apta a lidar com assimetrias relacionais e contribuir para o aperfeiçoamento ético das sociedades complexas contemporâneas. Adotou-se, para tanto, revisão de literatura. Ressalta-se que a percepção das diferenciações de gênero nos estudos de Bioética foi motivada pelos movimentos sociais e intelectuais responsáveis por descortinar a natureza dessas assimetrias, relacionando suas causas a discursos alimentados no bojo dos processos culturais que naturalizam a sujeição das mulheres.

No artigo *Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”*, Silva, Brabo e Moraes (2017), analisam os contrapontos em meio a conjuntura política contemporânea apresentados à educação em direitos humanos, especificamente às temáticas de gênero e sexualidades, na formação docente. Desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e análise documental, o texto discute afirmação da educação em direitos humanos no sistema educacional brasileiro, as conquistas dos movimentos Feminista e LGBT para reconhecimento formal e pleno de seus direitos, diante da criação da “ideologia de gênero” e, por fim, apropriando-se da teoria kohlberguiana, propõe uma reflexão sobre a influência da religiosidade quando processada de forma dogmática e literal, entre os vários aspectos culturais, na formação moral brasileira, que se evidencia como um dos fatores responsáveis pelos contrapontos à educação em direitos humanos.

No artigo *HIV/AIDS e a ética do cuidado a partir da experiência de mulheres ativistas no Rio de Janeiro*, Cajado e Monteiro (2018) refletem sobre a noção do cuidado entre mulheres integrantes do Movimento Nacional das Cidadãs Positivas (MNCP) no Rio de Janeiro. O trabalho descreve a entrada dessas mulheres no movimento social após o diagnóstico do HIV e analisa as suas práticas de (auto)cuidado. O trabalho de campo envolveu oito entrevistas e observação participante das atividades do MNCP entre 2014 e 2015. Os depoimentos ilustram a naturalização do cuidado de outros como uma responsabilidade das mulheres. Predominam situações de desigualdades sociais e de gênero que comprometem a qualidade de vida e o autocuidado.

No artigo *“No próximo recreio a gente briga”*: interação social e disputa de meninas, Marques e Müller (2019) exploram interações de crianças no decorrer de uma partida de jogo de damas no recreio escolar. Por meio de observação regular prolongada e de gravações de áudio e vídeo, foi possível descrever práticas e regras do jogo e interpretar o seu significado cultural para as crianças. Os resultados demonstram que questões de gênero emergiram na disputa e contrariaram argumentos do campo da Psicologia vinculados à falta de complexidade existente nos jogos de meninas. O foco das interações não se voltou para as regras do jogo em si, mas para como estas eram mantidas, burladas e/ou reinterpretadas pelas jogadoras e jogador durante a partida.

No artigo *Segurança internacional e cuidado: uma reflexão sobre as missões de paz sob uma perspectiva da ética feminista do cuidado*, Santos (2019) apresenta como a ética feminista do cuidado tem se relacionado com a ética militar, seguido por uma análise que busca compreender quais são os valores inerentes à incorporação de mulheres nas missões de paz, primeiramente, do ponto de vista da Organização das Nações Unidas (ONU) e posteriormente, do ponto de vista de mulheres que atuaram em missões de paz, relacionando suas experiências com a ética do cuidado. Foi possível perceber que a ética feminista do cuidado e a ética militar tradicional apresentam múltiplas tensões, visto que são bastante distintas. A instituição militar e sua ética imbuídas de valores essencialistas contribuíram para as mulheres permanecerem à margem por muito tempo.

Dado o exposto, com a análise desses 20 artigos, viu-se que 08 artigos tratam de pesquisas empíricas e que 12 artigos tratam de pesquisas teóricas, sendo 11 resultantes de revisão bibliográfica e 01 de análise documental. No que se refere aos 08 artigos de pesquisas empíricas, 04 concerniram a investigações com crianças, 02 concerniram a investigações com estudantes universitários e outros 03 artigos a investigações com outros públicos (respectivamente casais, mulheres soropositivas e adolescentes). Quanto às teorias da

Psicologia do Desenvolvimento Moral que embasaram as pesquisas retratadas nesses 20 artigos, 09 abordaram a teoria kohlberguiana, 04 abordaram a teoria piagetiana e 16 abordaram a teoria gilliginiana sobre o desenvolvimento moral.

Essa revisão demonstrou que, no que tange às pesquisas divulgadas em formato de artigo, nossa investigação, que intersecciona a formação ética com a formação em gênero e sexualidades de graduandos(as) em Pedagogia, é inédita, sendo encontrado apenas um artigo que realiza essa intersecção entre os temas (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), resultante de nossa pesquisa anterior de Iniciação Científica, mas o qual trata somente de discussão teórica sobre os temas.

III

TERCEIRO CAPÍTULO

RELIGIOSIDADE: DEFININDO O CONSTRUCTO E MENSURANDO SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES



Legenda (da esquerda para a direita): Society for the Psychology of Religion and Spirituality (American Psychological Association/APA Division 36); símbolos religiosos: Budismo (Dharmachakra, ou “roda do darma”), Cristianismo (cruz cristã), Taioismo (Yin-Yang), Hinduísmo (Aum), Judaísmo (estrela de Davi), Jainismo (Darmacakra), Bahá’í (estrela de nove pontas), Wicca (Pentáculo), Xintoísmo (Torii), Siquismo (Khanda), e Islamismo (lua crescente com uma estrela); Revista Religião e Sociedade; Dirk Hutsebaut; Bart Soenens; Jimena Furlani; Dirk Hutsebaut; Ronaldo de Almeida; David Wulff; José Pereira Coutinho; Sônia Corrêa; Olga Tavares; David Wulff; Pintura “Criança Viada”, de Bia Leite; Bart Soenens; Capa da Revista Nova Escola.

III. RELIGIOSIDADE: DEFININDO O CONSTRUCTO E MENSURANDO SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES

A religiosidade é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. O campo de estudos multidisciplinar denominado de *Estudos de Religião*, também referido como *Ciência* (ou Ciências) *da Religião*, há um tempo considerável acumula um corpo significativo de conhecimento sobre seu objeto, nas mais diferentes perspectivas em que se é estudado, como pontua Coutinho (2012, p. 172): “nos séculos XVIII e XIX [...] a religião passa a ser estudada pelas disciplinas emergentes (sociologia, antropologia, história e psicologia) de forma crítica e, assim pretensamente, mais objetiva”.

Dessas várias áreas do conhecimento interessadas pelo estudo da religião, destaco a Psicologia, que hoje dispõe de um campo específico e formalizado para o seu estudo, a *Psicologia da Religião*, definida por Loewenthal (2000, p. 13, tradução minha) como “o estudo do comportamento, pensamento e sentimento religiosos”. A Psicologia difere das demais áreas, e por isso destaca-se, em razão de não ter a religião em si como seu objeto de estudo, mas sim por ter como seu objeto a relação que as pessoas possuem com a religião na qual se vinculam, sendo esta relação denominada de *religiosidade*.

Assim, já anunciando a distinção entre os termos “religião” e “religiosidade”, distinção que aplico com base nas suas definições fornecidas pela literatura consultada (LOEWENTHAL, 2000; ZINNBAUER; PARGAMENT, 2005; COUTINHO, 2012; GOMES; FARINA; FORNO, 2014), a religião pertence à dimensão normativa, refere-se a um conjunto de dogmas e normas sobre o divino ou o sagrado, enquanto a religiosidade compreende a dimensão subjetiva, refere-se às experiências e expressões religiosas das pessoas. Muitos termos que aparecerão a partir daqui (além dos de religião e religiosidade, como *espiritualidade*, *crenças*, *dogmas*, *divino*, *sagrado*, etc.) carecem de definições, as quais também se procurará fornecer na discussão do presente capítulo.

Wulff (2019, p. 1, tradução minha) considera que, se a Psicologia da Religião é classicamente referida como a “aplicação sistemática dos métodos e estruturas interpretativas da psicologia ao amplo domínio da religião”, ela deve ser cuidadosamente diferenciada de vocábulos como *Psicologia Religiosa*, *psicologia e religião*, *psicologia como religião*, e *integração de psicologia e religião*, os quais nada tem a ver com a proposta original desse campo, como se segue:

[...] é diferenciada de ‘*psicologia religiosa*’, que é a psicologia que em vários graus é explícita nos textos e ensinamentos de uma tradição religiosa; de

‘psicologia e religião’, uma frase destinada a sugerir um diálogo mutuamente respeitoso entre teorias psicológicas e várias perspectivas nos estudos religiosos; da *‘psicologia como religião’*, que designa formas clinicamente orientadas de psicologia baseadas em concepções ‘espirituais’ da existência humana; e da *‘integração de psicologia e religião’*, que constitui esforços concebidos de várias maneiras (e geralmente religiosamente conservadores) para criticar, reformular e aplicar a psicologia dentro de uma estrutura teológica particular (WULFF, 2019, p. 1, tradução minha, grifos meus).

Marcada pelo “relacionamento inicialmente ruim entre a psicologia e a religião” (LOEWENTHAL, 2000, p. 7, tradução minha), a Psicologia da Religião foi, desde o início de sua formação, difícil de ser desenvolvida e aceita dentro da própria Psicologia, que inicialmente tinha como uma de suas premissas o afastamento de assuntos *incompatíveis* com o modelo cartesiano e positivista de Ciência que seguia, como os sentimentos (BRAUNSTEIN, 2012), discutidos no capítulo anterior, e a religião.

Como trazem Gomes, Farina e Forno (2014, p. 107), tanto a Psicologia como as Ciências em geral, “desde o final do século XIX, para se firmar como conhecimento autônomo, distanciaram-se dos aspectos ligados à religião”. Assim, embora haja estudos datados desde o século XVIII, Zinnbauer e Pargament (2005, p. 21, tradução minha) ressaltam que somente no início do século XX foram reconhecidas as primeiras investigações desse campo, “realizadas por estudiosos como William James (1902/1961), Edwin Starbuck (1899), G. Stanley Hall (1904; 1917) e George Coe (1900)”.

Após esse começo conturbado, é então nas décadas de 1970 e 1980 que a Psicologia da Religião desponta como um campo de estudos formalizado, “sinalizada por uma quantidade crescente e melhorada de trabalho sobre os aspectos psicológicos da religião” (LOEWENTHAL, 2000, p. 7, tradução minha), ainda que outros(as) autores(as) da literatura considerem que somente mais tarde “houve um aumento na atenção à religião e espiritualidade entre os psicólogos, na virada do século XXI” (ZINNBAUER; PARGAMENT, 2005, p. 21, tradução minha)²⁵.

No Brasil, onde a Psicologia da Religião encontrou espaço a partir da década de 1980, a religiosidade é predominante cristã, sendo isso uma herança da colonização portuguesa, em que o catolicismo era a religião oficial. Essa predominância histórica fez da religião cristã uma das bases da cultura brasileira, da qual se moldou um imaginário coletivo ligado ao mítico-

²⁵ Em coerência a esse dado, o mais importante periódico científico sobre o assunto, *Psychology of Religion and Spirituality*, foi lançado somente no ano de 2009, há pouco mais de uma década. A Divisão 36 da *American Psychological Association* (APA), a *Society for the Psychology of Religion and Spirituality*, foi fundada apenas no ano de 2012. No Brasil, não há um periódico científico especializado, mas cabe ressaltar as atividades do Grupo de Trabalho (GT) 49 “Psicologia & Religião” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), desde sua criação no ano de 1998.

religioso e que, conseqüentemente, tem interferido nos destinos políticos do país. Em tempo mais recente, essa interferência pode ser vista no âmbito das políticas públicas educacionais que contemplam temas relativos à diversidade humana e vista na conjuntura sociopolítica do país como um todo. Tais características fazem da religiosidade brasileira, portanto, um objeto fértil para a investigação científica.

Um trabalho interessante na Psicologia da Religião, e que depois se popularizaria no campo, surge na década de 1990, de autoria do psicólogo estadunidense David M. Wulff (1991). Esse autor (1991) propõe um modelo bidimensional em que todas as atitudes à religião podem ser localizadas, modelo construído por dois eixos. O primeiro eixo, “Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência”, indica se a transcendência é ou não aceita. O segundo eixo, “Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica”, indica se a religião é interpretada de forma literal ou simbólica. A partir disso, ambos os eixos se cruzam de forma a gerar quatro atitudes básicas em relação à religião: *Afirmação Literal*, *Negação Literal*, *Interpretação Reducionista* e *Interpretação Restauradora*. Essas atitudes podem ser compreendidas como as formas possíveis de as pessoas se relacionarem com a religiosidade e aderirem ao conteúdo religioso.

Com base nesse modelo de Wulff (1991), o pesquisador belga Dirk Hutsebaut (1996; 1997) desenvolveu a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), um instrumento fechado e validado de mensuração da religiosidade, especificamente a aceitação da transcendência (pelo referido primeiro eixo do modelo) e a interpretação do conteúdo religioso (pelo segundo eixo). No campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, algumas pesquisas (DURIEZ, 2003; DURIEZ; SOENENS, 2006) sobre o constructo de competência moral foram desenvolvidas entrecruzando o *Moral Competence Test* (MCT) com a PCBS, de modo a avaliar a relação da religiosidade e sua influência na competência moral. No Brasil, em trabalho anterior, Bataglia et al. (2014; 2016) trouxeram ineditamente a PCBS ao país e validaram-na, também a aplicando junto ao MCT para verificar a relação desempenhada entre esses dois constructos que mensuram.

Assim, neste terceiro capítulo da dissertação, a partir do procedimento de revisão bibliográfica, produzo uma discussão teórica inicialmente para esclarecer o constructo que procuramos medir: a religiosidade. No primeiro tópico em que essa discussão se divide, (1.) diferencio os conceitos de espiritualidade, também trabalhado no campo da Psicologia da Religião, e de religiosidade, ao mesmo tempo em que defino vários conceitos relacionados, dentro do chamado *sistema religioso*. Nesse tópico, também apresento o modelo bidimensional de Wulff (1991), escolhido para fundamentar esta dissertação, e a sua operacionalização por

Hutsebaut (1996; 1997), que deu origem à PCBS e à pesquisa sobre a adesão à religiosidade dentro desse modelo.

No segundo tópico, (2.) discuto a formação religiosa no Brasil baseando-me em trabalhos anteriores que o fizeram, sobretudo na análise de Olga Tavares (1998) sobre a produção discursiva, que levou o então candidato Fernando Collor de Mello à Presidência da República, de *messianismo* e de *clamor ao sagrado*. A partir disso, relaciono a atual conjuntura política educacional de ataques contra gênero, sexualidades e temas relativos à diversidade com a formação religiosa brasileira, conjuntura caracterizada pela sobreposição de interesses de grupos religiosos, pela desvirtuação do real significado desses temas na Educação e pelo uso do discurso messiânico por tais grupos religiosos, que se autointitulam como “os salvadores” de um “mal” fictício que eles mesmos criaram.

No terceiro tópico, (3.) debruço-me sobre uma das hipóteses sobre a influência do conteúdo religioso na formação ética e, por conseguinte, na capacidade reflexiva sobre problemas morais, hipótese que é utilizada no âmbito dos estudos sobre competência moral e o MCT: a *segmentação moral*. Por último, no quarto tópico do capítulo, (4.) apresento um levantamento em base de dados, do tipo de estado da arte, da produção internacional em língua inglesa de artigos que, assim como nós, procuraram mensurar a religiosidade utilizando a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS) e a sua relação com outros constructos.

1. DEFININDO CONCEITOS: ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E COMPONENTES DO SISTEMA RELIGIOSO

Diante da indiscriminação com que os conceitos de espiritualidade, religiosidade e religião são tratados na literatura nacional em Psicologia, Gomes, Farina e Forno (2014) realizaram um levantamento de artigos em base de dados que os têm como tema de pesquisa, com o objetivo de discutir as suas diferenciações fornecidas nesses artigos e de chegar a um consenso geral sobre cada conceito. Outros(as) autores(as) (LOEWENTHAL, 2000; ZINNBAUER; PARGAMENT, 2005; COUTINHO, 2012) também buscaram compreender as diferenças entre cada conceito, revisitando autores(as), teorias e trabalhos que fornecem suas conceituações, e todos(as) já sinalizam não haver consenso sobre tais conceitos nessa literatura sobre os temas, conforme ressaltam Zinnbauer e Pargament (2005, p. 21, tradução minha, grifos meus) nesta passagem:

Dada essa crescente base de conhecimento [número crescente de estudos e pesquisas], pode-se supor que existe um claro consenso entre os psicólogos

sobre a natureza e a definição de religiosidade e espiritualidade. *Infelizmente, este não é o caso.* A psicologia da religião está atualmente em meio a um fluxo sobre o significado de seu constructo-chave.

Zinnbauer e Pargament (2005, p. 22, tradução minha) atestam essa diversidade de definições de religiosidade e espiritualidade com base em revisão da literatura internacional sobre os temas, diversidade que é compartilhada tanto entre pesquisadores(as) como religiosos(as): “Desde os primeiros estudos de Coe (1900) e Clark (1958), através de estudos mais recentes de McReady e Greeley (1976) e Scott (1997), os termos foram associados a várias crenças, comportamentos, sentimentos, atributos, relacionamentos e experiências”. Ainda assim, os autores (2005) também ressaltam que as pessoas, sobretudo religiosas, parecem ter ideias claras sobre o significado desses termos, que são capazes de distinguir religiosidade e espiritualidade de outros fenômenos. Logo, o que estaria faltando, “é um acordo dentro da própria comunidade da psicologia da religião. Alguns sinais positivos estão finalmente aparecendo na literatura, mas as definições de religiosidade e espiritualidade permanecem relativamente inconsistentes entre os pesquisadores” (ZINNBAUER; PARGAMENT, 2005, p. 22, tradução minha).

Na análise de Gomes, Farina e Forno (2014), em que foram consultados 11 artigos, dos quais somente sete foram selecionados, a *espiritualidade* é, de modo geral, compreendida por esses trabalhos como uma dimensão mais abrangente, enquanto a *religiosidade* como uma expressão ou prática relacionada à determinada instituição religiosa. Assim, a *religião* seria “composta por determinadas crenças e ritos, compreendida como meios que levam à relação com o transcendente” (p. 107). A espiritualidade não se trataria necessariamente da adesão a uma religião, já que a dimensão espiritual independe da confissão religiosa, de lugar, tempo ou códigos que a definam (GOMES; FARINA; FORNO, 2014). No entanto, em contrapartida a tais iniciativas de diferenciação conceitual, Zinnbauer e Pargament (2005, p. 22, tradução minha) afirmam que “psicólogos tradicionalmente consideram a religião como uma construção não explicitamente diferenciada da espiritualidade [...] e] os termos religião e espiritualidade são usados indistintamente”.

Em um dos artigos selecionados por Gomes, Farina e Forno (2014, p. 111), de autoria de Oliveira e Junges (2012), no qual investigaram a percepção de psicólogos(as) sobre a espiritualidade e a religiosidade, reforçou-se essa difícil compreensão e distinção dos conceitos: “[...] os autores puderam verificar [...] certa dificuldade entre os profissionais psicólogos para compreender e diferenciar os conceitos de espiritualidade, religiosidade e religião, e incluí-los em sua clínica”.

É a partir disso que geralmente se encontra pouca clareza no emprego e na distinção dos conceitos de espiritualidade, religiosidade e religião, demandando maior compreensão de suas diferenças e relações:

[...] é imprescindível considerar que as três categorias expostas nesta reflexão: espiritualidade, religiosidade e religião, não são realidades estanques ou desconectadas uma da outra. Compreende-se que são experiências inseparáveis, uma vez que uma dimensão complementa a outra e todas elas remetem a pessoa para a relação com o transcendente na busca de significados da vida. Cada uma dessas dimensões revela sua peculiaridade tendo em vista a experiência de cada indivíduo (GOMES; FARINA; FORNO, 2014, p. 108).

Como mencionado, essa falta de consenso apresenta-se como um desafio para o campo da Psicologia da Religião. Ainda assim, um atual progresso dentro do campo quanto a esse desafio pode ser visto com um certo grau de acordo sobre o significado de seus constructos-chave, e o esforço de sua literatura em conceituá-los adequadamente, como também ressaltam Zinnbauer e Pargament (2005). Diante disso, é nesse grau de certa concordância que procuro fornecer a seguir tais conceitos disponíveis nessa literatura do campo, especificamente aqueles escolhidos e apropriados para uso no âmbito desta dissertação.

1.1. Espiritualidade

Como introduzem Gomes, Farina e Forno (2014, p. 109), a espiritualidade é “a dimensão peculiar de todo ser humano e o impulsiona na busca do sagrado, da experiência transcendente na tentativa de dar sentido e resposta aos aspectos fundamentais da vida”. Dessa forma, segundo as autoras a espiritualidade ou a prática da espiritualidade não depende das religiões ou de qualquer movimento religioso, pois é uma qualidade inerente ao ser humano. Em outras palavras, é a dimensão que nos conduz para além do mundo físico e da vida cotidiana despretensiosa, colocando-nos frente a questões mais profundas, a partir do anseio de encontrar resposta a perguntas existenciais como: “de onde vim? Para onde vou? Qual é o sentido da minha vida? Que lugar eu ocupo neste Universo? Que propósito tem minha vida? Por que aconteceu isso comigo?” (p. 109).

Loewenthal (2000, p. 12, tradução minha) concorda com essa definição no tocante da espiritualidade poder orientar e “ser o que todas as tradições religioso-culturais têm em comum”, que é a *busca de sentido*. Também em concordância, Coutinho (2012, p. 181) questiona sobre a espiritualidade ser proposta do interior das religiões tradicionais para ser construída subjetivamente pelo próprio indivíduo, sendo ou não “auxiliada de elementos animistas, pagãos,

esotéricos, ocultistas, seculares”, desenvolvidos e praticados sem a mediação direta das religiões, então individualmente pelos sujeitos.

Gomes, Farina e Forno (2014), em revisão própria do que diz a literatura sobre o tema, citam Boff (2009), Frankl (2010) e Oliveira e Junges (2012) cujas conceituações parecem ir ao encontro desse ponto em comum. Boff (2009) considera a espiritualidade como capaz de orientar as pessoas em visões transcendentais que dão sentido às suas vidas. Oliveira e Junges (2012) consideram a espiritualidade como relativa à experiência de contato com o que transcende a vida cotidiana e, em entrevistas realizadas com psicólogos(as), encontraram um entendimento da espiritualidade como experiência singular de encontro consigo, com outros seres-humanos, com o cosmos e com o transcendente. Já Frankl (2010) a refere como sendo a própria autotranscendência, “ou seja, a capacidade única do ser humano na superação de si mesmo, dos obstáculos, com possibilidades de atingir realidades desconhecidas que ultrapassam seus limites” (p. 109).

Assim, o ponto em comum entre esses(as) e os(as) autores(as) que consultamos (LOEWENTHAL, 2000; COUTINHO, 2012; GOMES; FARINA; FORNO, 2014) é o de que a espiritualidade é o mais subjetivo dos três termos que aqui nos debruçamos (espiritualidade, religiosidade e religião), mais especificamente de que a espiritualidade se refere à *relação individual* com o divino ou o sagrado, caracterizada pela ausência de normatizações e por ser distinta de pessoa para pessoa.

Coutinho (2012, p. 182) questiona, no entanto, se a espiritualidade seria somente a relação individual com o sagrado, já que “as experiências conduzidas de forma conjunta não são, igualmente, espiritualidade?”. Na missa católica, por exemplo, cultua-se o sagrado, “dentro de ritos estabelecidos, sem expressamente haver relação pessoal com Deus. Contudo, não se invalida a hipótese de o crente poder relacionar-se mais estreitamente com o divino” (p. 182). Ou seja, a espiritualidade não é anulada no interior da prática religiosa, dentro de uma determinada religião, mas pelo contrário, a espiritualidade – a relação pessoal com o sagrado – pode ser vivenciada simultaneamente. Nesse sentido, grupos da Renovação Carismática Católica (RCC), surgida no contexto da Igreja Católica norte-americana, têm como costume congregar experiências concretas com o sagrado que cultuam, ainda que nisso ainda haja certa mediação institucional (COUTINHO, 2012).

Não obstante, o autor ainda pontua, na conceituação que fornece, que a espiritualidade pode ser dividida em dois tipos principais: “uma completamente subjetiva, de fim e princípio no sujeito, e outra, subjetiva e objetiva, assente na experiência com algo transcendente” (p. 181). Como descreve o autor:

Na espiritualidade subjetiva, tendo o sujeito como centro da busca e da experiência, tenta aprofundar-se a relação do indivíduo consigo mesmo, para se conhecer melhor, se aperfeiçoar ou desenvolver as suas capacidades. Na espiritualidade objetiva, o sujeito rumo a algo considerado por si superior, tendo em vista relacionar-se e colher benefícios desta fonte. A espiritualidade, reflexo do atual individualismo exacerbado, centra o indivíduo como sujeito e como objeto. Como objeto, o indivíduo precisa do Outro para avançar; como sujeito, basta-se a si próprio para crescer (COUTINHO, 2012, p. 182).

Dessa forma, na espiritualidade subjetiva, são dados alguns exemplos de técnicas orientais que mais a representam: o ioga, o *reiki* e a meditação. No ioga, utilizam-se de posturas corporais e do controle dos ciclos respiratórios com o objetivo de equilibrar o corpo e a mente. No *reiki*, utiliza-se da imposição das mãos para a canalização de energia para melhoria das capacidades físicas e mentais. Na meditação, apesar de poder ser usada para se entrar em contato com o sagrado, como técnica oriental é mais usada para a disciplina mental, concentração e relaxação. Na espiritualidade objetiva, o principal exemplo é a oração, sendo ela a comunicação dirigida ao sagrado, necessariamente superior, em que, no caso das orações individuais, pede-se, agradece-se, conversa-se para orientar, ajudar e completar o indivíduo concebido como imperfeito (COUTINHO, 2012).

É válido ressaltar o reconhecimento que a espiritualidade teve pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que a incluiu, no ano de 1988, dentro do conceito multidimensional da Saúde, “referindo-a àquelas questões de significado e sentido da vida e não a restringindo a nenhum tipo específico de crença ou prática religiosa” (GOMES; FARINA; FORNO, 2014, p. 109). Tem-se constatado cada vez mais, inclusive no estudo de Oliveira e Junges (2012) com psicólogos(as), que o desenvolvimento da espiritualidade pode possibilitar um aumento das capacidades de lidar com eventos estressores e outras questões da vida, da mesma forma que o seu não desenvolvimento pode deixar o indivíduo mais suscetível ao adoecimento tanto físico quanto emocional. Ou seja, constata-se que a espiritualidade pode contribuir positivamente para a saúde mental das pessoas, se bem integrada em suas vidas, ainda que isso se mostre como uma possibilidade e não como certeza.

Além disso, no âmbito da pesquisa científica sobre a espiritualidade, as autoras complementam que, “evidentemente, a pesquisa não mensura existência de Deus, mas demonstra a evolução da sensibilidade para conferir sentido às experiências e valores mais amplos e às perguntas existenciais” (GOMES; FARINA; FORNO, 2014, p. 109). Assim, a espiritualidade é ainda recebida sob certa resistência no meio acadêmico, uma vez que, e como há pouco mencionado, a Ciência tradicional não se encontra preparada para estudar questões

que não consegue mensurar e/ou tratar objetivamente, tal como as questões de ordem transcendente.

Assim como aqui fiz com o tema da espiritualidade, procuro a seguir conceituar a religiosidade com base nos pontos em comum da literatura consultada, além de diferenciá-la tanto da religião como da espiritualidade.

1.2. Religião e Religiosidade

A palavra religião tem suas bases no latim *religio* e *ligare*, que significam *ligar de novo*. Assim, etimologicamente, religião significaria a busca e a ligação das pessoas com Deus, com o divino e/ou com o sagrado. Nesse sentido, Coutinho (2012, p. 187, grifos meus) considera o sagrado como o *objeto das religiões*, embora esse objeto sofra variações na designação de seu nome, como se segue:

O objeto da religião tem várias designações: *seres espirituais* (Tylor, 1920), *divino* (James, 1952), *poderes superiores* (Frazer, 1974; Otto, 2005; Oliveira, 1995), *sagrado* (Durkheim, 2001; Wach, 1971; Tillich, 1955; Eliade, 2006; Berger, 1990; Agostino, 1980; Bird, 1990; Margry, 2008), *realidades transcendentais* (Simmel, 1998; Robertson, 1970; Dobbelaere, 1981; Bird, 1990; Campiche, 1993), *realidades sobrenaturais* (Stark e Bainbridge, 1980; Stark e Bainbridge, 1996; Stark e Finke, 2000; Stark, 2001b; Costa, 2006; Margry, 2008), *realidades supraempíricas* (O’Dea, 1966; Robertson, 1970; Dobbelaere, 1981; Campiche, 1993; Oliveira, 1995), *seres sobrehumanos* (Spiro, 1972; Lambert, 1991) e *deuses* (Bruce, 2002).

Coutinho (2012) identifica que o sentido que se sobressai nessas várias designações é o de algo que vai além da realidade ou da natureza humanas. Sendo sua antítese o *profano*, o autor consideram o sagrado como a melhor dessas designações, pois, de certo modo compreendendo as demais, refere-se a tudo aquilo que transcende a realidade e, por isso, que merece veneração. Dessa forma, com tal objeto, as religiões postulariam normatizações para a veneração do e sobre o sagrado. E a organização dessas normatizações em um *sistema* seria o que originam as religiões.

Essa conceituação da religião como um sistema normatizador aparece sob algum consenso na literatura, no que se refere a “comportar padrões atuais de relações sociais formados em instituições sociais e coletividades interdependentes, produzidos e reproduzidos com base em estruturas (regras e recursos) próprias” (SCOTT, 1997, p. 204 apud COUTINHO, 2012, p. 177).

Alguns elementos inserem-se dentro desse sistema – que aqui chamamos de sistema religioso –, tais como as *crenças, práticas, símbolos, visões do mundo, valores, coletividades* e

experiências, os quais são referidos e classificados por Coutinho (2012, p. 177) da seguinte forma:

Os três primeiros, parte de um sistema de símbolos, reforçam-se reciprocamente. A visão do mundo e os valores, mutuamente intensificados, encontram-se no coração da religião, mas, por serem abstratos, concretizam-se e fortalecem-se pelos três anteriores. As coletividades são componentes inerentes ao sistema e as experiências são, por vezes, a única forma de o tornar evidente. Embora cada elemento seja descrito separadamente, as visões do mundo podem juntar-se às crenças, pela sua essência análoga, os símbolos e as experiências podem fazê-lo em relação às práticas pela mesma razão.

Tais componentes do sistema religioso serão abordados com mais detalhes, e devidamente conceituados mais adiante neste capítulo. Por ora, seguiremos com a conceituação de religião e de religiosidade.

Em extensa revisão da literatura sobre religião, perpassando disciplinas como Sociologia, Antropologia, História e Psicologia, Coutinho (2012) aborda as várias definições disponíveis de religião, das quais emerge um conceito amplo e que contempla boa parte delas em seus pontos de concordância, tal como buscamos na presente discussão. Chamo a atenção para o rigor e qualidade dessa revisão feita pelo autor, que conta com mais de 100 autores(as) diferentes consultados(as), desde referenciais clássicos até mais contemporâneos. Referenciarei algumas das definições dos(as) autores(as) citados por Coutinho (2012) para prosseguir com nossa conceituação.

Nessas definições, suas enunciações são frequentemente construídas com os elementos do sistema religioso acima referidos. Por exemplo, as *crenças* e as *práticas* são geralmente evocadas para definir religião. Dentre as definições mais simples citadas por Coutinho (2012, p. 177-178), estão as de Tylor (1920, p. 424), em que a religião é a “crença em seres espirituais”; a de Berger (1990), que postula religião como sendo o “estabelecimento de um cosmos sagrado”; e a de Frazer (1974, p. 65), que diz a religião ser a “propiciação ou conciliação de poderes superiores ao homem os quais são cridos por dirigirem e controlarem o curso da natureza e da vida humana”.

Outros elementos também evocados são os *símbolos*, a *visão do mundo* e a *experiência*. No caso dos símbolos, para Geertz (1966, p. 4), a religião é “um sistema de símbolos que estabelece sentimentos e motivações poderosos, penetrantes e duradouros, pela formulação de concepções de uma ordem geral de existência e pelo seu revestimento com uma tal aura de factualidade que tornam os sentimentos e as motivações unicamente realísticos”. Na visão do mundo, em que ela se associa à ética, normas, regras ou valores, Glock e Stark (1969, p. 17) definem religião como “sistemas institucionalizados de crenças, símbolos, valores e práticas

que fornecem a grupos de homens soluções para as suas questões de sentido último”. Já a experiência com o sagrado é pouco presente em definições, mas exemplificada na definição de James (1952, p. 31-32), que enuncia a religião como composta de “sentimentos, atos e experiências dos indivíduos na sua solidão, desde que considerem relacionar-se com algo considerado divino”.

Outras definições citadas por Coutinho (2012, p. 179), que evocam um ou mais desses componentes do sistema religioso, são as de Yinger (1957, p. 9), em que a religião consiste “num sistema de crenças e de práticas pelas quais um grupo de pessoas encara [...] os problemas últimos da vida humana”, e de Fromm (1972, p. 22), onde a religião pode ser “qualquer sistema de pensamento e ação partilhado por um grupo que dá ao indivíduo um referencial de orientação e um objeto de devoção”.

Por último, Coutinho (2012) também cita brevemente alguns autores cujas enunciações de religião se tornaram clássicas, mas devido ao seu sentido depreciativo e alienante, que são os casos do filósofo alemão Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872), que considera a religião como a adoração da natureza humana; do médico psiquiatra e psicanalista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), em que para ele a religião consiste na neurose obsessiva universal; e do filósofo e economista alemão Karl Marx (1818-1883), que assume a religião como o ópio do povo.

A maioria dessas definições reunidas por Coutinho (2012) parecem subsidiar o exposto até aqui de que a religião compreende a normatização sobre o considerado sagrado e, por conseguinte, que resulta em um sistema. Nesse sentido, tais definições sempre apontam a religião como sendo composta por determinadas crenças, ritos, etc., enfim, pela postulação de regras, que são compreendidas como meios prescritos para se entrar em contato com o transcendente.

Como Gomes, Farina e Forno (2014, p. 110) consideram: o “conceito de religião inclui o conceito institucional e doutrinário através de alguma forma de vivência religiosa. Essa relação acontece de forma institucionalizada, como espaço de socialização de uma doutrina praticada entre os membros da instituição, numa estrutura formal hierarquizada”. Assim, outras de suas características é a sua organização em forma de atividades institucionalizadas e regulares, valendo-se de um templo (como a Igreja, na religião Cristã, o Mosteiro, na religião Budista, e a Mesquita, na religião Islâmica) e de um sistema de ofícios, geralmente hierarquizados.

Além disso, no que se refere ao vínculo a determinada religião, esse pode ocorrer a partir da aceitação de uma pessoa à religião escolhida, a partir da qual ela passa a viver conforme os

preceitos assumidos em seu sistema. No entanto, outra forma de vinculação religiosa, que não pela aceitação voluntária, é denominada de *extrínseca* (GOMES; FARINA; FORNO, 2014), que se refere à vinculação superficial, como meio para obter benefícios ou cumprir interesses individuais, o que é comum quando esse vínculo se trata somente de uma herança familiar sem possibilidades de escolha.

Se a religião, portanto, é de ordem normativa e institucional, a religiosidade difere-se dela por ser compreendida na dimensão pessoal.

Gomes, Farina e Forno (2014, p. 110) descrevem a religiosidade como “a expressão ou prática do crente que pode estar relacionada com uma instituição religiosa. Esta possibilita ao sujeito experiências místicas, mágicas e esotéricas”. O estudo de Oliveira e Junges (2012) citado pelas autoras corrobora com sua definição, em que, a partir dos(as) psicólogos(as) entrevistados(as), a religiosidade foi descrita como expressão da própria espiritualidade, isto é, da relação individual com o sagrado, enquanto a religião como um conjunto de dogmas e normas organizacionais.

Contudo, se a religiosidade é compreendida como a expressão ou prática relacionada à determinada instituição religiosa, ela não deve ser confundida com a espiritualidade, embora estejam relacionadas, como mencionado no tópico anterior. Em suma, sendo a religiosidade a experiência subjetiva da prática da religião, ela diferencia-se da espiritualidade, pois, embora a espiritualidade também trate da experiência subjetiva e individual, ela não mantém ligação alguma com um referencial normativo sobre essa experiência como a religiosidade mantém. Nas palavras de Coutinho (2012, p. 182), enquanto “a espiritualidade consiste numa relação pessoal, individual com o sagrado em si ou fora de si, imanente ou transcendente, na religiosidade a ligação ao sagrado realiza-se por práticas institucionalizadas”, ou seja, na religiosidade a ligação ao sagrado é mediada pela religião, o que não acontece na espiritualidade, essencialmente experiencial.

Comparando religião com espiritualidade, a primeira associa-se a vivências sob autoridades externas e superiores, a segunda a experiências sob a própria autoridade individual. [...] a religião consiste na dimensão institucional da relação com o sagrado, baseando-se em verdades, ritos e normas que sujeitam o indivíduo. Já a espiritualidade parte da liberdade de escolha do sujeito, da sua experiência, dos seus sentimentos, do seu bem-estar e da sua realização (COUTINHO, 2012, p. 182).

Zinnbauer et al. (1997) são autores de um interessante estudo que atesta tais diferenciações, ao encontrarem uma série de características que distinguiam adultos que se definiam como religiosos (e também espirituais), de adultos que se definiam como espirituais, mas não religiosos. O estudo demonstrou que aqueles sujeitos declarados como espirituais, mas

não religiosos, eram mais propensos a se envolver nas crenças e práticas religiosas mais contemporâneas e menos propensos a se envolver com as crenças e práticas das religiões tradicionais. Dessa forma, sugeriu-se que a espiritualidade é possível fora do contexto da religião organizada ou tradicional.

Ainda segundo Coutinho (2012), cabe ainda salientar que a religião e a sua vivência, a religiosidade, podem dispor de diferentes efeitos sobre as pessoas, tanto positivos quanto negativos, inclusive afetando sua Saúde. Tais efeitos, e sua variabilidade, são também pontuados por Oliveira e Junges (2012), em seu supracitado estudo empírico, e na revisão de Gomes, Farina e Forno (2014).

Quanto aos benefícios da religiosidade, Gomes, Farina e Forno (2014) a consideram como potenciadora do controle sobre as contingências presentes na vida, isto é, das dificuldades inevitáveis com que todas as pessoas se deparam ao longo da vida, algumas inclusive que levam ao adoecimento mental. Esse controle se traduz na capacidade de lidar com tais acontecimentos de modo mais tranquilo e confiante, de forma a oferecer recursos para enfrentá-los, reduzindo o estresse e a ansiedade por eles gerados.

Nesse sentido, Oliveira e Junges (2012) apontam que a religiosidade pode ser vista como um processo adaptativo e bem integrador da pessoa em busca do entendimento ou do significado para a vida. Tais benefícios da religiosidade também podem ser vistos no contexto da espiritualidade, para quem se relaciona com o sagrado independentemente de dispor de algum vínculo religioso.

Todavia, no caso dos malefícios que podem delas provir, esses autores (2012, p. 2012, p. 472) valem-se de sua pesquisa com psicólogos(as), cujas entrevistas realizadas apontaram a prática religiosa sob dois aspectos:

- 1) Positiva, quando potencializa o sujeito, oferecendo-lhe um espaço coletivo que favorece e ajuda na sua organização, no sentir-se pertencente a algum lugar, a um grupo, a estar integrado com outras pessoas e a partilhar de suas experiências [...].
- 2) Negativa, quando explora, manipula e atrapalha o processo de autonomia e o cultivo da própria espiritualidade, centrado mais em dogmas e cumprimentos de normas institucionais que culpabilizam.

Com isso, fica evidente que não só aspectos positivos podem estar envolvidos nesse processo. A religião pode tanto favorecer o bem-estar e a saúde mental de um indivíduo como pode prejudicá-lo nesse âmbito, como no caso de “quando os dogmas se ocupam de culpabilizá-lo e regulá-lo em suas tentativas de encontros com o transcendente” (GOMES; FARINA; FORNO, 2014, p. 111). Em outros casos, pode causar danos às pessoas no sentido de expiação de culpas e autoflagelação, ocupar o lugar de um tratamento médico-psiquiátrico ou psicológico

necessário ou mesmo funcionar de maneira neurótica, mediante um mecanismo de defesa para não encarar determinada realidade.

Dado o exposto, e em consonância com a literatura consultada e discutida até aqui, pudemos chegar às seguintes conceituações: 1) a espiritualidade é a relação individual e subjetiva com o sagrado (sendo o sagrado aquilo que transcende a realidade e merece veneração); 2) a religião é um sistema que normatiza a relação com e o próprio sagrado; e 3) a religiosidade é a experiência, expressão ou prática relacionada à determinada religião, sendo individual e subjetiva como a espiritualidade, mas, diferente dela, mediada pelo referencial normativo de uma religião.

Portanto, definido o principal e mais pertinente desses constructos para nossa pesquisa, a religiosidade, prossigo com a exposição do referencial teórico eleito para subsidiá-lo, então fornecido por Wulff (1991), e que o enfoca no aspecto de *adesão à religiosidade*, dividido em: 1) inclusão ou negação da transcendência (se dispõe ou não de religiosidade) e 2) interpretação literal ou simbólica do conteúdo religioso (como os conteúdos religiosos são processados, o que culmina na forma como a religiosidade é vivenciada).

1.2.1. O modelo bidimensional da religiosidade de David M. Wulff

David M. Wulff é um psicólogo estadunidense, professor aposentado da *Wheaton College* (1969-2012) de Massachusetts, Estados Unidos, que ficou mundialmente conhecido no campo da Psicologia da Religião após a publicação de seu livro *Psychology of religion: classic and contemporary views* (*Psicologia da religião: visões clássicas e contemporâneas*, em tradução livre), no ano de 1991 (WULFF, 1991). Mais recentemente, Wulff (2019) também foi reconhecido pelo seu trabalho na elaboração e validação do instrumento *Faith Q-Sort*, uma escala que busca avaliar o constructo de *fé*, mas constructo e instrumento que não são objetos de interesse desta dissertação.

No seu livro de 1991, Wulff (1991) retrata uma vasta revisão, teórica e empírica, sobre a Psicologia da Religião, como ele mesmo ressalta em seu prefácio: “este livro é oferecido em resposta à necessidade amplamente sentida de uma introdução abrangente à psicologia da religião” (p. 5, tradução minha). O resultado dessa revisão é um livro que alcança mais de 700 páginas. Nele, o autor reúne desde os primeiros estudos psicológicos realizados sobre os fenômenos religiosos até as principais literaturas, como a alemã e francesa, que foram acumuladas ao longo do tempo. São contemplados trabalhos de autores(as) de diferentes filiações teóricas da Psicologia, ciente de que “uma obra pretendida como uma integração das

literaturas teórica, empírica e clínica deve ser necessariamente seletiva, pois essas literaturas são volumosas, amplamente dispersas e altamente variáveis em qualidade” (WULFF, 1991, p. 5, tradução minha).

Entretanto, o que nos interessa nesse livro de Wulff (1991) é o seu próprio trabalho, lançado como último capítulo desse livro, intitulado *Epilogue: a summary schema* (*Epílogo: um esquema de resumo*, em tradução livre). Nesse capítulo final de seu livro, Wulff (1991) fornece o que chama de *modelo bidimensional da religiosidade* ou *crença religiosa*. Como mencionei no início deste capítulo, o autor revisa as diferentes teorias e perspectivas que constituem o campo da Psicologia da Religião e as classifica nesse modelo bidimensional, que compreende todas as atitudes possíveis à religião.

No livro, Wulff (1991, p. 631, tradução minha, grifos meus) introduz esse modelo da seguinte forma:

Agora que conhecemos melhor as várias teorias ou perspectivas que constituem esse campo, bem como alguns princípios fundamentais, estamos preparados para considerar um *esquema mais técnico de ordenação do conteúdo deste livro*. Esse esquema, ficará claro, pode servir para classificar tanto os indivíduos quanto as abordagens psicológicas.

Assim, esse esquema, ou *modelo*, como o denominamos, compreende que “as várias abordagens podem ser localizadas aproximadamente em um espaço bidimensional definido em termos de duas variáveis fundamentais” (p. 631, tradução minha), sendo tais variáveis o que denominamos de *eixos* nesse modelo. Em outras palavras, de acordo com Wulff (1991), todas as formas de se relacionar com a religião, tanto por parte das pessoas como das teorias psicológicas, podem ser localizadas em um espaço bidimensional ortogonal, construído por dois eixos, um vertical e outro horizontal.

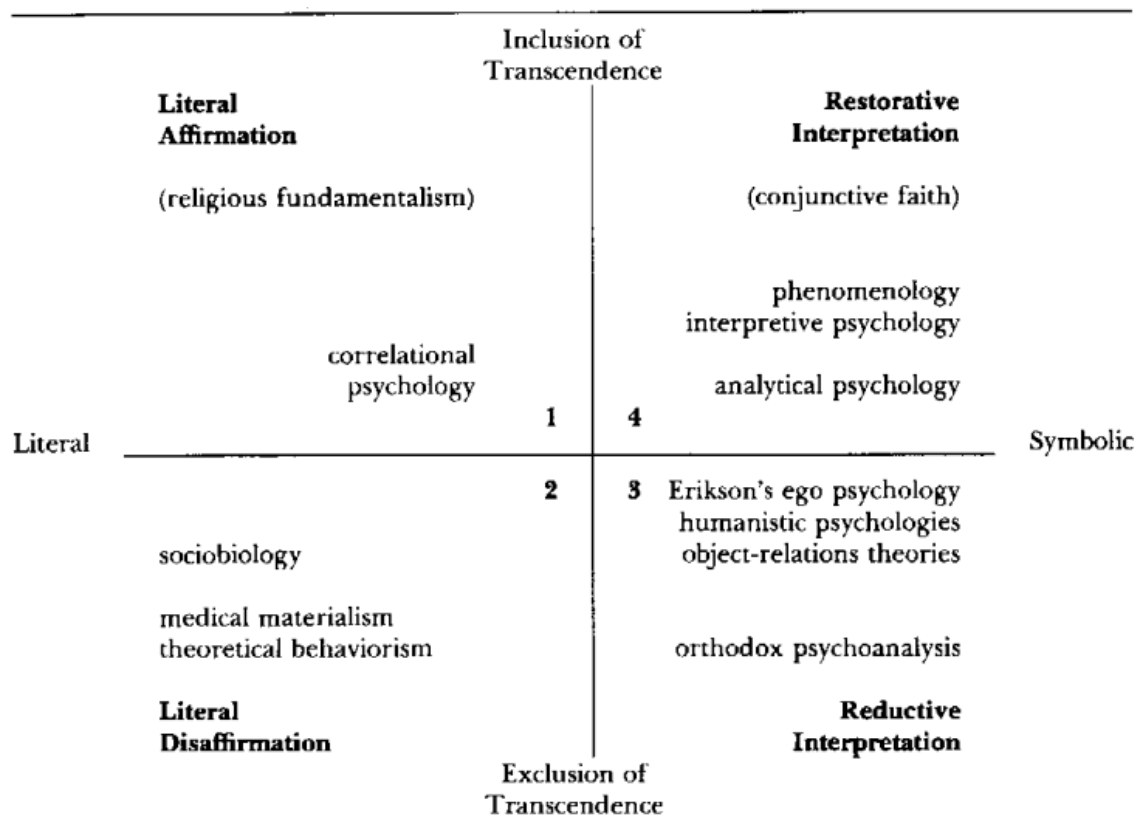
Essas atitudes, portanto, são descritas em um plano cartesiano, em que o eixo vertical, denominado de *Inclusão da Transcendência versus Exclusão da Transcendência*, “especifica o grau no qual é concedida a participação dos objetos de interesse religioso em uma realidade transcendente, ou ao contrário, são limitadas a processos imanentes ao mundano” (WULFF, 1991, p. 631, tradução minha), isto é, especifica se as pessoas acreditam ou não em uma realidade transcendente normatizada (se dispõem de religiosidade). Já o eixo horizontal, denominado de *Interpretação Literal versus Interpretação Simbólica*, representa o “grau de consistência em que a expressão da fé religiosa (crenças, imagens ou rituais) é interpretada de modo literal ou simbólico” (p. 631, tradução minha), ou seja, se a religião, mais especificamente o conteúdo religioso que determinada religião professa, é interpretada de forma literal ou simbólica.

Assim, enquanto a eixo Inclusão *versus* Exclusão trata da adesão à religiosidade como tal, a dimensão Literal *versus* Simbólica trata da forma como as pessoas realizam essa adesão, como processam os conteúdos religiosos.

Quatro quadrantes são definidos a partir do cruzamento de ambos os eixos, os quais representam quatro atitudes básicas em relação à religião, cada quadrante cobrindo uma atitude específica em relação à religião, retratando o que Wulff (1991) chamou de *Quatro Atitudes Fundamentais: Literal Affirmation (Afirmação Literal, em tradução livre)*, referente ao quadrante 1, *Literal Disaffirmation (Desafirmação Literal, ou Negação Literal)*, referente ao quadrante 2, *Reductive Interpretation (Interpretação Redutiva, ou Interpretação Reducionista)*, referente ao quadrante 3, e *Restorative Interpretation (Interpretação Restauradora)*, referente ao quadrante 4.

A figura a seguir, extraída do livro do autor, apresenta esse seu modelo, então constituído pelos referidos dois eixos que originam os quatro quadrantes representativos dessas atitudes em relação à religião.

Figura 2 – Esquema de Wulff (1991) sobre as atitudes religiosas na Psicologia da Religião



Fonte: Wulff (1991)

Com base na Figura 2, pode-se observar que o autor (1991) inclui dentro de cada quadrante as teorias e abordagens psicológicas que considera que mais os representam: no Quadrante 1, a Psicologia Correlacional; no Quadrante 2, a Sociobiologia, o materialismo médico e Behaviorismo teórico; no Quadrante 3, a Psicologia do ego de Erik Erikson, as Psicologias Humanísticas, as teorias de relação objetais e a Psicanálise ortodoxa; e no Quadrante 4, a Fenomenologia, a Psicologia interpretativa e a Psicologia Analítica. A seguir, pormenorizo cada um desses quatro quadrantes.

A *Afirmação Literal*, representada pelo primeiro quadrante, define-se pela afirmação da existência literal dos objetos religiosos, posição claramente sustentada pelos fundamentalistas religiosos. Entretanto, elementos dessa postura aparecem também em indivíduos que não são particularmente conservadores:

Como James Barr (1978) observa muitos dos cristãos praticantes, embora não exigindo que todos os eventos e ditos da bíblia sejam verdade no sentido literal, ‘querem tanto ouvir que pelo menos este realmente aconteceu, que pelo menos esse parágrafo foi realmente proferido por Jesus... Eles não querem ouvir que as histórias são lendas, ou que emergiram da consciência da igreja primitiva’. Esse ‘conservadorismo do comprometido’ mesmo não sendo fundamentalismo, ainda assim compartilha as mesmas ‘estruturas culturais básicas nas quais o fundamentalismo se desenvolve’ (WULFF, 1991, p. 631, tradução minha).

Wulff (1991, p. 631, tradução minha) ressalta que, das abordagens tratadas em seu livro, apenas a denominada correlacional pode ser considerada pertencente a este primeiro quadrante, “tanto porque seus questionários tenderam a definir a religião em termos literalísticos como porque muitas pesquisas desse tipo foram realizadas em defesa de pontos de vista mais ou menos conservadores”. O autor ainda considera que são os(as) religiosos(as) literais “que tendem a pontuar mais alto em medidas de preconceito, e a serem avaliados em nível mais baixo de desenvolvimento cognitivo” (p. 631, tradução minha). Dentre os citados por Wulff (1991) sobre essa forma de adesão à religiosidade, está Paul Ricoeur (1960, p. 239), que diz que “O mal que foi feito às almas durante os séculos do Cristianismo, primeiro pela interpretação literal da história de Adão, e depois pela confusão desse mito, tratado como história, com especulações posteriores, principalmente agostinianas, sobre o pecado original, nunca serão adequadamente contadas”.

Também citados pelo autor estão Pratt e Pruyser, que consideram essa crença literal um erro fundamental; Barr (1978), que aponta que a ideologia fundamentalista se sustenta em rejeitar todos que duvidam da validade da visão conservadora; e Sabatier (1897), que observa que os(as) crentes ortodoxos(as) parecem esquecer que as religiões são condicionadas por

fatores históricos e psicológicos. Wulff (1991) conclui que, sendo um campo dedicado ao esclarecimento de tais fatores, a Psicologia da Religião não foi bem recebida entre os(as) religiosos(as) conservadores.

A *Negação Literal*, representada pelo segundo quadrante, é caracterizada pela negação da existência literal dos objetos religiosos. A possibilidade de que a linguagem religiosa possui um significado simbólico é rejeitada, e ela é compreendida literalmente. Relaciona-se com a Afirmção Literal na interpretação literal dos objetos religiosos e diverge na aceitação de sua existência.

Cientistas sociais e comportamentais parecem particularmente propensos a esse erro. Como Donald T. Campbell (1975) observa, regularmente eles correspondem a literalidade fundamentalista com uma literalidade própria. Porque tais cientistas comportamentais já não acreditam mais no que eles assumem ser referenciais literais das palavras religiosas, eles perdem a possibilidade de que essas palavras se refiram a verdades que não possam ser expressas de forma literal, ‘verdades’ que devem ser expressas metaforicamente ou figurativamente para que possam ser comunicadas (WULFF, 1991, p. 632, tradução minha).

No caso desse quadrante, Wulff (1991, p. 632, tradução minha) cita Stanley Hall (1917), que considera ingênua a crença em um “Jesus literal de carne e osso”, mas muito melhor “do que a indiferença ou negação”, e Raymond Cattell (1938, p. 185), que concorda ao ressaltar que “é melhor acreditar com homens que têm uma concepção infantil de Deus do que cometer o erro maior de não acreditar em tudo”. Wulff (1991), no entanto, não justifica porque considera a inclusão literal melhor do que a negação, uma vez que, ambas sendo “literais”, compartilham das mesmas limitações e fragilidades.

O autor também aponta como principais representantes desse quadrante os(as) cientistas comportamentais e sociais, que, como Donald T. Campbell (1975) observa, empregam o literalismo escritural do fundamentalismo religioso, mas de forma oposta. Alguns exemplos de pertencentes ao Quadrante 2, por ele (p. 645, tradução minha) pontuados, são Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e médicos(as) e psicólogos(as) “materialistas”, que concluem, a partir das descobertas no âmbito da neuropsicologia, que religião é uma questão de “fisiologia desordenada”.

Os Quadrantes 3 e 4 são derivados do trabalho de Paul Ricoeur (1970, p. 28 apud WULFF, 1991, p. 633, tradução minha):

Ricoeur propõe que a hermenêutica moderna enfrenta duas tarefas opostas, embora potencialmente complementares: por um lado, a redução ou desmistificação, a fim de se afastar de símbolos religiosos a excrescência da idolatria e ilusão; e, por outro lado, a restauração ou rememoração do sentido, para que o objeto de suspeita volte a ser objeto de compreensão e de fé. Esta

é uma ‘fé racional’, racional porque se interpreta, mas ainda uma fé, porque ‘busca, por meio da interpretação, uma segunda ingenuidade’

Dessa forma, a *Interpretação Reducionista*, representada pelo terceiro quadrante, assim como na Negação Literal, caracteriza-se pela negação da existência literal dos objetos religiosos (como o sagrado). Entretanto, além de negar *status* de real para o referencial transcendente dos objetos religiosos, a possibilidade de que o conteúdo religioso possa conter um significado simbólico é aceita.

Em isolamento e em sua forma mais resoluto, a interpretação reducionista se assemelha com a negação literal em negar realidade para o referencial transcendente da linguagem e prática religiosa. Em seguida, vai além dessa postura meramente negativa para reivindicar uma perspectiva privilegiada no que é considerado o verdadeiro, oculto e totalmente mudando significado dos mitos e rituais religiosos (WULFF, 1991, p. 633, tradução minha).

O autor (1991, p. 633, tradução minha) ainda considera que as abordagens psicanalíticas e as psicologias humanistas, em geral, podem ser atribuídas ao Quadrante 3, uma vez que “elas são colocadas em posição alta o suficiente para sugerir que [...], em última instância, a religião tenha algum significado positivo fundamental”. Ou seja, de que, mesmo excluindo a transcendência, há aspectos positivos dentro dos conteúdos religiosos que podem ser apreendidos como úteis e válidos.

A *Interpretação Restauradora*, representada pelo quarto quadrante, é caracterizada pela afirmação da existência dos objetos religiosos e se aproxima da Afirmação Literal na aceitação de uma realidade transcendente. Entretanto, distancia-se na medida em que evita identificar as ideias e objetos religiosos nessa realidade, transcendendo-a, em busca de um significado simbólico nos objetos e na linguagem religiosa que possua uma relevância pessoal. Essa interpretação simbólica faz com que ela também se aproxime da Interpretação Reducionista. Porém, restaurando os objetos da fé religiosa de forma que isso permita uma conexão com a realidade transcendente apontada por eles.

Além disso, o significado não é redutível a termos meramente cognitivos, mas envolve a vida interior como um todo. Aqui a preocupação são ‘símbolos não objetivos’, como postula Robert Bellah (1970), ‘que expressam os sentimentos, valores e esperanças dos indivíduos’, ou que regulam o fluxo de interação entre os sujeitos e objetos [...]. Podemos nos considerar ter atingido o significado de tal símbolo, de acordo com Sabatier (1987), apenas quando ele ‘tiver produzido em nós as emoções, o transporte, o entusiasmo, a fé’ que inspirou seu criador a criá-lo em primeiro lugar (WULFF, 1991, p. 634, tradução minha).

Wulff (1991, p. 631, tradução minha) novamente cita Bellah, que defende essa abordagem interpretativa sob o nome de “realismo simbólico” e “exorta seus colegas cientistas

sociais a abandonar totalmente o reducionismo e permitir que os símbolos religiosos falem diretamente com eles”. O autor também pontua os fenomenólogos(as) e psicólogos(as) interpretativos(as) como os(as) que mais se aproximam dessa posição. Destaca-se a Psicologia Analítica do psiquiatra e psicoterapeuta suíço Carl Gustav Jung (1875-1961) como pertencente a este quarto quadrante.

Wulff (1991) ainda ressalta que selecionar pessoas que ocupam as posições dos Quadrantes 3 e 4 é uma tarefa difícil, pois a forma de interpretação do conteúdo religioso foi amplamente negligenciada na literatura de pesquisa, sendo poucos os instrumentos disponíveis, escalas e questionários, cujas propostas se aproximam da avaliação do Quadrante 3, enquanto no tocante ao Quadrante 4 ele considera que não foi adequadamente operacionalizado em instrumentos padronizados, o que o leva a inferir que talvez não possa ser, dado seu caráter profundamente individual. No entanto, esse e demais quadrantes seriam operacionalizados posteriormente, por Dirk Hutsebaut.

Antes de prosseguir para a caracterização dessa operacionalização, vale ressaltar que o modelo de Wulff (1991) postula que a pesquisa em Psicologia da Religião inevitavelmente envolve assumir alguma dessas atitudes em relação à religiosidade. No entanto, também ressalva que seu modelo “é oferecido como um dispositivo heurístico para pensar sobre essas questões, não como uma representação precisa da estrutura do campo” e que, na verdade, “o posicionamento dessas perspectivas é apenas aproximado, pois a maioria dos verbetes [na literatura] representa as opiniões de mais de um colaborador, e poucos abordam essas questões de forma explícita e consistente” (p. 639, tradução minha). Além disso, algumas das abordagens psicológicas do campo não são facilmente localizadas nesse modelo de quatro quadrantes, variando e sendo dúbias.

Então como mencionado, esse modelo de Wulff (1991) foi apropriado em pesquisas por Hutsebaut (1996; 1997) nos anos seguintes ao lançamento de seu livro, sendo desenvolvido e operacionalizado em uma metodologia de mensuração para avaliar a adesão à religiosidade, isto é, as atitudes religiosas representadas pelos quatro quadrantes, o que culminou na elaboração da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).

1.2.2. A operacionalização do modelo de Wulff por Dirk Hutsebaut a partir da Post-Critical Belief Scale (PCBS)

A PCBS (*Escala de Crenças Pós-Crítica*, em tradução livre) foi criada no final da década de 1990 pelo belga Dirk Hutsbaut (1996; 1997), professor aposentado da *Faculty of*

Psychology and Educational Sciences da Universidade Católica de Leuven (*Katholieke Universiteit Leuven*), na Bélgica, com o objetivo inicial de mensurar atitudes religiosas. O instrumento baseia-se, então, na abordagem cognitivo-social de Wulff (1991) que definiu o modelo bidimensional da religiosidade.

Em paralelo à discussão do capítulo anterior, grosso modo, pode-se dizer que Dirk Hutsebaut está para David Wulff assim como Georg Lind está para Lawrence Kohlberg. Tanto Hutsebaut (1996; 1997) como Lind (2000; 2013; 2019) operacionalizaram constructos elaborados por seus predecessores, sendo o primeiro autor em relação ao constructo de religiosidade no modelo bidimensional e o segundo ao constructo de competência moral no modelo do duplo aspecto.

Em sua primeira publicação sobre o instrumento, Hutsebaut (1996, p. 50-51, tradução minha) salienta que Wulff (1991), no livro que lança seu modelo, “diz que até agora não conhecia nenhuma operacionalização desse tipo de crença e duvida [...] sobre a possibilidade de operacionalização”. Interessado com a possibilidade de desenvolver um método de mensuração a partir desse modelo, o autor (1996, p. 53, tradução minha) ressalta que o desenvolvimento desse método se iniciou nos anos seguintes à publicação de Wulff, em que “num seminário com alunos procuramos formular itens, inspirados nas ideias de Ricoeur e de outros autores”, dos quais “[...] procuramos formular enunciados, indicando elementos de seu pensamento”. Hutsebaut (1996) também considera o trabalho de Wulff como uma alternativa ao trabalho do teólogo estadunidense James W. Fowler (1940-2015), reconhecido por propor um modelo de estágios da fé religiosa.

Há algumas diferenças que merecem ser ressaltadas entre o modelo de Wulff e a sua operacionalização por Hutsebaut.

Hutsebaut (1996, 1997) aprofunda a base de Wulff (1991) em Ricoeur, estabelecendo o que chama de *crença pós-crítica*, reinterpretando os quadrantes fornecidos previamente por Wulff. Essa crença pós-crítica baseia-se na máxima de Ricoeur sobre a crença religiosa “dever ser uma crença racional, mas certamente uma crença, que só é possível por meio de um processo de interpretação. Vivemos um período hermenêutico que significa que somente por meio de uma interpretação específica a crença religiosa pode ter significado para as pessoas modernas” (HUTSEBAUT, 1996, p. 51, tradução minha). A Interpretação Restaurativa, que concerne ao quarto quadrante de Wulff, torna-se uma *segunda ingenuidade*. Ferreira (2016, p. 36, grifos meus) cita Ricoeur e Savage (2008, p. 28), que exemplificam essa acepção hutsebautiana: “O contrário de suspeita, eu diria abruptamente, é fé. Qual fé? Não mais, decerto, a primeira fé da

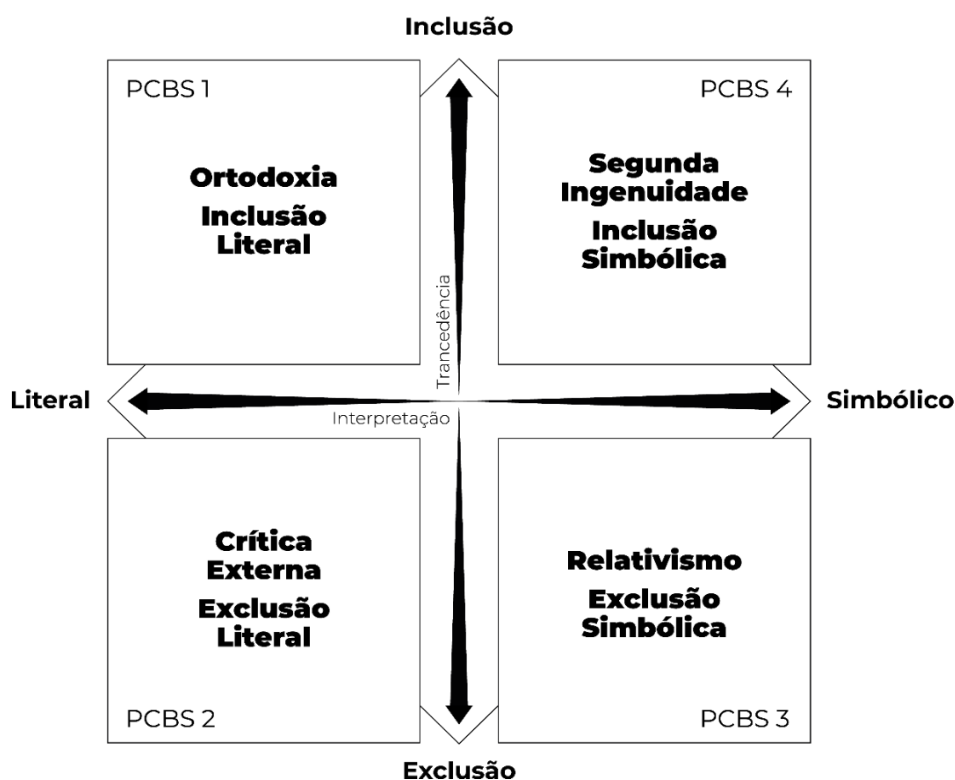
alma simples, mas uma segunda fé daquele que se ocupou da hermenêutica, fé que foi escrutinizada pela crítica, *uma fé pós-crítica*”.

Embora somente seja alterado conceitualmente o quarto quadrante, todos os quatro quadrantes foram então renomeados por Hutsebaut (1996; 1997), para *Ortodoxia* (Quadrante 1), *Crítica Externa* (Quadrante 2), *Relativismo* (Quadrante 3), e *Segunda Ingenuidade* (Quadrante 4), mas os quais ainda podem ser considerados equivalentes, respectivamente, aos quatro quadrantes apresentados por Wulff (1991), Afirmação Literal, Negação Literal, Interpretação Reducionista e Interpretação Restauradora. Com base nisso, Ferreira (2016, p. 34) salienta que:

É visível que tais categorias não fogem ao paradigma de Wulff: a ortodoxia mantém-se uma crença irreduzível nos símbolos religiosos, a crítica externa uma negação, igualmente irreduzível, o relativismo uma crítica aos símbolos enquadrando-os em paradigmas científicos e a segunda ingenuidade uma interpretação crítica e pessoal dos símbolos em um contexto transcendente.

A figura disposta a seguir mostra como ficam os quatro quadrantes acima descritos na interpretação hutsebautiana do modelo bidimensional de Wulff:

Figura 3 – Eixos ortogonais da PCBS definindo os quadrantes propostos por Wulff (1991)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Duriez et al. (2004)

Como mostra a Figura 3, os novos quadrantes equivalem às suas denominações no paradigma de Wulff: a Ortodoxia mantém-se como uma aceitação ou inclusão literal dos conteúdos religiosos, a Crítica Externa como uma negação ou exclusão, também literal, o Relativismo como uma negação ou exclusão crítica (interpretativa) aos conteúdos religiosos, e a Segunda Ingenuidade como uma aceitação ou inclusão crítica, também interpretativa, no contexto do transcendente.

A PCBS foi, então, elaborada para avaliar a religiosidade nesses aspectos de adesão à religiosidade (ou atitudes à religião). A versão final do instrumento foi publicada em Fontaine et al. (2003), que contém 33 afirmações (itens) que correspondem aos quatro quadrantes. Nesse trabalho também é mostrada a sua validação com 16 amostras reunidas em Flandres, na Bélgica, cujos resultados suportam a equivalência dos itens da PCBS com os quadrantes de Wulff na interpretação hutsebautiana. Mais recentemente, Duriez, Soenens, Hutsebaut (2005) elaboraram uma versão resumida da PCBS, com 18 itens curtos, validada com uma amostra de mais de mil adolescentes, estudantes universitários e adultos, em que os quadrantes se mostraram equivalentes aos da versão original.

Quanto às potencialidades desse instrumento, Duriez e Soenens (2006) destacam que, geralmente, nos estudos sobre religiosidade não há uma clara distinção entre ser religioso, ou não, e o modo de processar os conteúdos religiosos. Destacam, ainda, que a abordagem que fundamenta a *Post Critical Belief Scale* e o seu emprego permitem realizar uma distinção entre esses aspectos. Já em relação às suas limitações, uma das principais críticas que o instrumento vem sofrendo desde os seus primeiros usos é o de representar, nos itens que o constituem, somente a religiosidade cristã, que, como problematiza Loewenthal (2000, p. 14, tradução minha), parece ser uma questão geral do campo da Psicologia da Religião: “A psicologia da religião é a psicologia do cristianismo ocidental?”.

As propriedades psicométricas da PCBS, tais como seus índices, serão abordadas no capítulo referente à metodologia de nossa pesquisa.

1.3. Componentes do sistema religioso

Como mencionei no início deste capítulo, alguns dos termos que utilizei ao longo da discussão para conceituar o constructo de religiosidade também necessitam de conceituação. Embora não sejam centrais em nossa pesquisa, precisam estar claros quanto ao que significam,

uma vez que serão evocados ocasionalmente nas discussões subsequentes desta dissertação. Para tal, subsidio-me em Coutinho (2012), que ressalta que esses outros conceitos relacionados à religiosidade se encontram no interior do que chama de *sistema religioso*, sendo eles classificados como seus componentes.

Apresentados pelo autor estão: o sagrado, as crenças, as práticas religiosas (ritos e rituais), as experiências religiosas, os símbolos, a visão de mundo (cosmovisão), os valores, as coletividades, a fé, a magia, a superstição, as ideologias, os dogmas e o divino. Apresentarei apenas o produto final e não toda a argumentação desse autor (2012) para essas conceituações, tendo em vista não haver a necessidade de me aprofundar em elementos que aqui não são centrais.

O primeiro desses componentes, o *sagrado*, é para Coutinho (2012) o objeto das religiões, como anteriormente mencionado: consiste em tudo aquilo que transcende a realidade material e que merece veneração. Enquanto para uns o sagrado é real, para outros é uma construção humana. Também mencionado há pouco, a relação das pessoas o sagrado pode ocorrer de suas formas: pela religiosidade, quando mediada por normatizações religiosas, e pela espiritualidade, quando conduzida pelo próprio sujeito. Assim, as *experiências religiosas* são as relações pessoais com o sagrado, que podem ocorrer pela oração, meditação, contemplação ou outros meios.

As *crenças* concernem a definições sobre o sagrado, à sua antítese, o profano, e à relação destes com o ser humano. Ou seja, são representações sobre o sagrado, de suas relações com as pessoas e com o considerado profano (COUTINHO, 2012). Geralmente as crenças apresentam o caráter de convicção, de determinada representação ser acredita como verdadeira ou segura, de confiança sobre sua veracidade.

As *práticas religiosas* são as formas de se comunicar com o sagrado, as quais podem ser *ritos*, *rituais*, orações e outros tipos de práticas. No caso dos ritos religiosos, esses se referem a heranças culturais religiosas que determinam formas de viver as crenças, especificamente o culto e a devoção. No caso dos rituais religiosos, esses podem ser gestos, palavras, procedimentos, que efetivam os ritos religiosos: “Os rituais são as ações e os ritos são as estruturas. Por tão interligados, facilmente se confundem” (COUTINHO, 2012, p. 179). Alguns exemplos são os ritos de culto, como a missa católica, e os ritos de passagem, como o batismo, o casamento e o enterro.

Os *símbolos* podem ser objetos, gestos, expressões, palavras, quaisquer aspectos evocativos religiosos. Os símbolos evocam significados, podendo ser dramatizados em rituais ou narrados em histórias, além de atuar como uma espécie de representante de determinada

religião. A *visão do mundo*, também chamada de *cosmovisão*, corresponde à forma como a sociedade interpreta o mundo e interage com ele: “as cosmovisões situam o indivíduo na sociedade, explicam-lhe o significado do mundo, dão sentido à sua vida e orientam-no para o futuro. As visões do mundo correspondem às interpretações do mundo e ao seu sentido” (COUTINHO, 2012, p. 187).

Os *valores* são sistemas organizados e estáveis de preferências que modelam os comportamentos dos atores. As *coletividades* são comuns às religiões, compreendendo a sua dimensão organizativa, que reúne pessoas para expressarem e comungarem sua fé. A *fé* é a confiança em alguma hipótese, no caso, religiosa, sem a certeza ou sustento em algum critério de verificação de sua veracidade.

A *magia* é, para Coutinho (2012), a manipulação ou coação de forças sobrenaturais visando a obtenção de recompensas. Distancia-se das religiões tradicionais, por não dispor de um sistema ético e normativo, caracterizando-se pela individualidade da ação. Geralmente a magia é recorrida para se cumprir interesses, como o amor, o dinheiro, a profissão e a Saúde, quando não possível pelos meios convencionais. A *superstição* é uma crença que não se baseia em evidências empíricas, nem se incorpora em sistemas religiosos, presumindo uma confiança irracional em forças sobrenaturais, decompondo-se em: presságios, tabus, feitiços e objetos (COUTINHO, 2012).

As *ideologias* são “sistemas de ideias, de doutrinas ou de visões do mundo. Podem ser instrumento de domínio ou de mudança” e, nos dois casos, a “esperança permanece como signo distintivo: numa vida melhor além da morte, nas ideologias de domínio; numa vida melhor aquém da morte, nas ideologias de mudança” (COUTINHO, 2012, p. 184). As religiões, por comportarem visões do mundo, são também consideradas ideologias. A partir desse entendimento, compreende-se que a religião pode ser uma forma de dominação, um movimento de mudança ou ambos.

Os *dogmas* ligam-se às crenças, são regras postuladas por uma religião em seu sistema oficial de princípios e doutrinas, regras presumidas como “reveladas” pelo sagrado e, por isso, verdadeiras. Como exemplo, no Cristianismo, os dogmas da Igreja Católica são colocados aos seus fiéis como verdades reveladas (e devem ser aceitos como tal) por Deus através da Bíblia. Por último, o *divino*, etimologicamente significa “aquilo que tem natureza divinal” ou “proveniente de Deus”. É o adjetivo do sagrado: tudo o que estiver relacionado com ou ser sagrado é dividido, passível de devoção e adoração.

Finalizo este primeiro tópico do tópico para seguir com a discussão abordando agora a formação religiosa no Brasil e, assim, tecer considerações sobre sua influência e relação com a conjuntura política educacional atual.

2. FORMAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO NOS ATAQUES CONTRA GÊNERO E SEXUALIDADES

No livro *Fernando Collor: o discurso messiânico, o clamor ao sagrado*, decorrente de sua tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica defendida no final da década de 1990 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Olga Tavares (1998) tem como objetivo analisar os discursos de campanha televisiva do ex-presidente Fernando Collor de Mello sob o ponto de vista do *Mito do Messianismo*. A autora considera que “a história do Brasil traz em seu bojo características flagrantes de um imaginário mítico-religioso que tem interferido nos destinos políticos do país”, e que tais características desse imaginário puderam ser “[...] encontrados na trajetória eleitoral do candidato à presidência da República, em 1989” (TAVARES, 1998, p. 13).

Assim, a prática discursiva da campanha de Collor interpelou tais características que inflamou uma expressão populista (ou neopopulista, como chegou a ser chamada na época), semelhante às predominantes no contexto político brasileiro de 1930 a 1964. Para Tavares (1998), a campanha do ex-presidente buscou um sentido messiânico marcado historicamente na prática discursiva brasileira, presente não só no período republicano, mas encontrada desde o descobrimento do país.

No entanto, o que nos interessa nesse trabalho da autora não é sua análise propriamente sobre a campanha de Collor, mas de determinados aspectos que se debruça para realizá-la, especialmente o aspecto que diz respeito à formação religiosa no Brasil. Na análise desse aspecto, a autora (1998) retoma a introdução da religião e religiosidade institucionais no país, desde o período colonial, traçando uma revisão histórica sobre o significado do sentimento religioso no Brasil. A constatação que obtém a partir disso é a de que a religiosidade se tornou uma das bases da cultura brasileira, de que a cultura brasileira e o imaginário coletivo popular dela advindo foram moldados sob sua influência. Não obstante, no Estado brasileiro, mesmo depois de deferido o princípio laicidade e neutralidade religiosa com a Proclamação da República em 1889, essa proposta de separação foi rapidamente revertida em função de fortalecer o Estado para fins ideológicos.

Desde o seu descobrimento, os portugueses já aqui vinham com a esperança de encontrar o Paraíso Terreal. A colonização, portanto, foi feita sob bases de catequização: a Igreja e o Estado caminharam *pari passu* até a Proclamação da República; no entanto, a República não pôde prescindir totalmente da influência da Igreja e passou-lhe a responsabilidade de manter a hegemonia social de acordo com os cânones políticos. [...] No Brasil, a propaganda religiosa se aliou às ideias políticas e desta coalização nasceu o Estado brasileiro que vigora até hoje. Este trabalho busca apresentar o percurso dessa aliança e formalizar como esse percurso foi criando, ao longo da História, um imaginário capaz de determinar as situações mítico-políticas existentes neste país (TAVARES, 1998, p. 13-14, grifos da autora).

Tavares (1998) elege o conceito de “discursos fundadores”, de autoria da linguista brasileira Eni Pulcinelli Orlandi, para mostrar como funciona o imaginário constitutivo do país, salientando que esses discursos têm, como um dos seus sentidos, o de ligar a formação do país à formação de uma ordem de discurso que lhe dá identidade. Ou seja, “os discursos fundadores” são aqueles sempre ligados a uma memória coletiva nacional, que vai trazer para o presente algum elemento discursivo já apresentado em alguma outra época da História, ou são aqueles que vão fundar efetivamente um discurso identificador da realidade de tal país, de tal povo” (TAVARES, 1998, p. 15).

E um desses discursos, objeto de sua investigação, é o chamado *discurso messiânico*, ou *messianismo*. Esse discurso tem início no Brasil, em 1500, com a carta de Pedro Vaz de Caminha, fidalgo português e escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral: “[...] Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será *salvar essa gente*” (apud TAVARES, 1998, p. 15, grifos meus). Para análise do messianismo, a autora levanta duas questões: “a religião e o populismo, pois ambos têm fundamentos muito próximos e complementam-se em algumas situações apresentadas” (p. 16).

O messianismo tem como ideia principal a “renovação” para “salvação”, ou seja, de levar um estado atual para “um novo tempo total e absoluto, da restauração da pureza e da integridade originais”, assim, argumenta Tavares (1998, p. 16), “O ‘messias’, o ‘salvador’ assume, então, o papel de representante de Deus na Terra”. A religião, e o messianismo particularmente, são recorridos em momentos de crise, uma vez que é a experiência com o sagrado que possibilita às pessoas sobreviver às crises. A autora ainda argumenta que tais crises, muito presentes na vida do indivíduo brasileiro, “cria um vazio enorme, dando margem à penetração dos componentes míticos que pretendem resgatar uma ‘Idade de Ouro’” (p. 16), e é nessa abertura que o discurso messiânico é evocado, como forma de manipulação, intencional ou não, sob a promessa de tempos melhores.

Ainda que nele sejam acolhidas diferentes religiões, e de várias origens, o Brasil é a maior nação católica do mundo²⁶ e, em decorrência disso, “sua identidade está intrinsecamente ligada a essa realidade: catolicismo e brasilidade constituem as duas bandeiras do nativismo e extremado xenofobismo sob o lema de Deus e Pátria, a forma exata de ser nacionalista é ser católico, pois o catolicismo é a própria alma do Brasil” (AZEVEDO, 1981, p. 82 apud TAVARES, 1998, p. 17).

A constatação final de Tavares (1998, p. 18) é a “confirmação da realidade histórica de que o mito messiânico foi construído na identidade nacional e que teve seu desfecho mais revelador em Fernando Collor”, considerando que “a religião e Deus sempre estiveram na linguagem dos governantes brasileiros”.

Depois de discutir a formação religiosa no Brasil, recorrendo principalmente a este trabalho de Tavares (1998), abordarei a conjuntura política educacional contemporânea que assolou o país nos últimos anos, especificamente no tocante da contemplação das temáticas de gênero e sexualidades em documentos oficiais de Educação, que foram alvo de um movimento reacionário visando a sua supressão.

Tendo em vista que a autoria desse movimento esteve fortemente marcada pelo envolvimento de grupos religiosos de base cristã, ao final, relacionarei o exposto sobre a formação religiosa com essa conjuntura política, de modo a argumentar sobre a influência da religiosidade nesse contexto em dois aspectos: primeiro, quanto ao conflito entre o ideal de uma Educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos, trazida com a abordagem de gênero e sexualidades, e as idiosincrasias religiosas que se opõem a esta Educação, por esse ideal ser ilegítimo perante o que diz os *textos bíblicos* e, assim, o que supostamente dizem os ensinamentos de *Deus*. Cabe ressaltar que foi a partir desta questão que a nossa pesquisa anterior de Iniciação Científica foi realizada, considerando que os(as) docentes responsáveis pela abordagem de gênero e sexualidades na escola poderiam representar tal resistência, refletindo esse cenário político.

O segundo aspecto em que se argumenta sobre a influência da religiosidade é sobre o ressurgimento do mito messiânico, evocado mais uma vez na História brasileira, só que agora no contexto da elaboração de políticas públicas educacionais, com o propósito de impedir a inserção de temas na Educação que possam, de alguma forma, deslegitimar toda uma ordem social afirmada em acordo com crenças cristãs. Essa evocação se dá agora por grupos políticos (e) religiosos, e vice-versa, que se autoconsideram “os messias”, “os salvadores” e “os

²⁶ Trarei dados estatísticos sobre a incidência das religiões no país mais adiante neste tópico.

encarregados por Deus” de cumprirem a tarefa de defenderem os interesses de sua religião, que para eles seria benéfico para toda a população, de um “mal” (que seria a abordagem dos referidos dois temas nas escolas) fictício (que eles mesmos criaram), o que leva a uma outra questão a ser levada em conta nessa relação da formação religiosa brasileira com a conjuntura política educacional.

Essa questão, embora ainda relacionada à religiosidade, diz mais respeito à formação ética das pessoas envolvidas. Na criação desse “mal”, os(as) envolvidos(as) deturparam os Estudos de Gênero de seu real significado e de suas reais propostas no campo da Educação. Realizaram-se, propositalmente, leituras equivocadas sobre os conceitos de gênero e sexualidades numa tentativa deliberada de assustar e, ao mesmo tempo, desinformar a sociedade civil sobre os temas, deslegitimando e ridicularizando-os. Toda essa argumentação é desenvolvida nos subtópicos a seguir em que ela se divide.

2.1. A formação religiosa no Brasil

Tavares (1998, p. 37, grifos meus) ressalta que o povo português se considerava “*o povo eleito por Deus para estabelecer o Seu reino neste mundo* e esse povo agia em nome da mais pura tradição evangélica. A literatura e a história registram Portugal como a luz do mundo da época, de onde vem, inclusive, o nome Lusitânia”²⁷. Desde a época do Império, vivia-se essa estreita ligação entre a religião e a população portuguesa, sendo o Catolicismo romano instituído pela Coroa como a religião oficial do reino. Com a invasão portuguesa, conhecida por descobrimento do Brasil, essa religiosidade institucionalizada oficialmente seria transferida ao Brasil Colônia, em que, ressalta a autora, “a relação Igreja e Estado é, assim, estabelecida desde a descoberta e o início da colonização, sendo a cultura brasileira fortemente influenciada pelo catolicismo” (p. 38).

Como exemplo disso, já no período da colonização, para “emigrar para o Brasil, receber sesmarias, ser admitido como colono, Portugal não indagava sobre a nacionalidade, ou qualquer outra coisa, *apenas exigia que os interessados fossem cristãos*, o que, na metrópole, queria dizer católicos” (AZEVEDO, 1981, p. 45; FREYRE, 1994, p. 29 apud TAVARES, 1998, p. 40, grifos meus). Nesse sentido, “a expansão da fé cristã – a sua universalidade – parece ser o valor supremo da expansão portuguesa”, ou seja, como forma de se cumprir a referida missão de

²⁷ No período da Antiguidade, Lusitânia era o nome dado à região oeste da península Ibérica, localizada no sudoeste da Europa, que hoje corresponde ao território ocupado por Portugal. Os lusitanos são considerados antepassados dos portugueses.

estabelecer o reino de Deus na terra como o povo santo eleito como tal, resultando, então, na “colonização brasileira ser seguramente feita sob a égide do Estado e da Igreja” (TAVARES, 1998, p. 40).

A carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, que dá início à História do Brasil que se tem registrada, também marca o início da formação religiosa brasileira. Nessa carta, constam-se os principais pontos da colonização que ali começava. No entanto, outra simbologia que marca este momento, apontada por Tavares (1998), é o gesto dos marinheiros na invasão portuguesa, ao descerem na praia, de erguer a cruz de Jesus Cristo. Não obstante, também como mais um exemplo, pode-se mencionar o conteúdo da carta do rei de Portugal ao primeiro Governador-Geral do Brasil:

Em 1548, Dom João III indicou Tomé de Souza para primeiro Governador-Geral do Brasil, enviando-lhe o seguinte regimento para ser cumprido: ‘Vendo eu quanto serviço de Deus e meu é conservar e enobrecer as capitânias e povoações das terras do Brasil e dar ordem e maneira com que melhor e mais seguramente se possam ir povoando para exalçamento da nossa santa fé e proveito de meus reinos e senhorios e dos naturais deles’ (COLEÇÃO NOSSA HISTÓRIA, 1969, p. 65 apud TAVARES, 1998, p. 41).

A autora pontua que a maior despesa desse Governo Geral era com o subsídio aos padres: “o elemento de principal importância era o auxílio que o clero prestava à política de colonização e redução do gentio, preparando a conquista com a palavra da fé. Os padres faziam cristãos, o rei recolhia os súditos” (FAORO, 1958, p. 104 apud TAVARES, 1998, p. 41), o que mostra a prioridade que a formação religiosa, e a conversão daqueles que ainda não a tinham, dispunha naquele contexto.

Foi no governo de Tomé de Souza que se deu início ao processo de submissão e conversão dos índios à religiosidade cristã. Todavia, eles facilmente abandonavam os ensinamentos católicos. Em razão disso, o governo passou a os submeter à fé católica sob a força das armas, isto é, sob coação de morte: “o modelo das cruzadas é retomado: uma guerra dos soldados de Cristo contra os inimigos da fé cristã. Para os colonizadores, as vitórias eram atribuídas à proteção de Deus e, toda vez que o Estado precisar mobilizar uma força armada, usará do discurso religioso para justificar os combates” (OLIVEIRA, 1985, p. 35 apud TAVARES, 1998, p. 42).

Citados por Tavares (1998, p. 42), sobre isso também salientam Hoonart (1978, p. 38), que considera que a ideia de “guerra santa” era aceita pela cristandade ibérica na Colonização e os “índios foram as primeiras vítimas desse condicionamento”, e Gilberto Freyre (1994, p. 192), que “nossas guerras contra os índios nunca foram guerras de brancos contra peles-vermelhas, mas de cristãos contra bugres”. Como resultado, já no século XVIII, os territórios

ocupados pelos indígenas já estavam todos dominados e sua população reduzida e humilhada. A partir daí surge a burguesia agrária, a sociedade patriarcal, “cuja estrutura política domina os destinos do país até os dias de hoje” (p. 42).

A autora, com base em Hoonaert (1978, p. 67), explica essa estrutura da seguinte forma: “A tradição ibérica (tanto portuguesa quanto espanhola) recorreu a antigos simbolismos feudais para explicar sua cultura patriarcal: o mundo inteiro era um feudo cujo senhor supremo era o Papa e havia uma relação senhor-vassalo entre o Papa e o Rei, assim como entre o Rei e os donatários” (p. 42). Hoornaert (1978, p. 76) ainda esclarece que os senhores patriarcais imitavam o exemplo do rei de Portugal, que se apresentava antes “como pai do povo que como senhor soberano”. Disso nasce o assistencialismo, ou a “sacralização da esmola”, que significa a ideia segundo a qual “basta dar assistência ao pobre para satisfazer às exigências de uma vida cristã” (HOORNAERT, 1978, p. 84). Um exemplo dado por Tavares (1998) é o do Padre Antonio Vieira, que tentava confortar os escravos, quando introduzida a escravatura no Brasil Colônia, pelo caminho da transcendência: “a felicidade estava em outro mundo. Instalava-se, assim, o conformismo que o catolicismo patriarcal propagava e que deixou incrustado na mente católica do indivíduo brasileiro” (p. 43).

A Proclamação da República, em 1889, que encerrou o período do Império Brasileiro, foi feita por militares e civis adeptos às ideias do filósofo francês Augusto Comte (1798-1857). Azevedo (1981, p. 54 apud TAVARES, p. 43, grifos da autora) salienta que, naquele contexto, “o positivismo surge como uma esperança, com sua ética rigorista, sua ideologia do governo forte, com sua promessa de realizar no país o que pretendia fazer na França após o *ancien régime* – dominar o caos”. A forma como é introduzido no Brasil caracteriza-o como uma espécie de “catecismo positivista”, em que se propõe a desempenhar o papel de “religião civil” e, ainda segundo Azevedo (1981, p. 54), chega “a inspirar certo messianismo”. Tem-se o lema positivista inscrito na bandeira brasileira, “Ordem e Progresso”, com base nos fundamentos da doutrina comteana.

Nesse momento, há um rompimento do Estado com a ordem religiosa, em que, “sob essas bases, os positivistas brasileiros adotaram o princípio da laicidade e da neutralidade religiosa do Estado. Entretanto, isso não teve longa duração no país” (TAVARES, 1998, p. 43). E, com essa separação entre a Igreja e o Estado, “abre-se uma fenda entre as duas ordens sociais e, conseqüentemente, entre os fiéis, já que a Igreja deixou de ter a função de organizadora da vida coletiva” (p. 43).

O ensino religioso nas escolas públicas tinha sido abolido pela República, assim como qualquer forma oficial de culto a Deus pelas instituições. Uma das reações a essa nova

conjuntura, política e laica, foram as revoltas camponesas, que provocaram os movimentos de Canudos (no final do século XIX) e do Contestado (no início do século XX). Pode-se considerar que o *messianismo à brasileira* tem a sua primeira aparição na História nacional com esses movimentos.

Mesmo com a Proclamação da República, no Nordeste brasileiro não houve nenhuma modificação com o advento republicano. Houve, inclusive, uma espécie de “isolamento” que acabou se refletindo no campo sociocultural:

[...] perante a alimentação deficiente, a pobreza, as doenças e a natureza rude, só lhes restava uma saída: a criação de seitas religiosas, que muitas vezes se opunham à religião oficial. Esta ‘fé’ adotada pelo sertanejo, na verdade nada mais é do que instinto de sobrevivência, pois ele recorre à religião como uma forma de solucionar seus problemas. A religião toma, portanto, um caráter imediatista que consegue ‘dar’ ao sertanejo aquilo que o sistema não consegue: uma solução para cada caso (SOLA, 1989, p. 18).

O movimento de Canudos foi um dos movimentos surgidos nesse contexto, cujas proporções que tomou abalaram a estrutura política da recém-proclamada República. No início tinha um caráter religioso, que pouco chamava a atenção, mas foi ganhando notoriedade aos poucos, com as atividades de seu líder, Antônio Conselheiro (1830-1897), crítico à realidade sociopolítica que o cercava: “em suas pregações, ele enfatizava sempre a relação [de desigualdade] entre os fazendeiros e os camponeses e a questão da posse das terras” (TAVARES, 1998, p. 47).

Antônio Conselheiro encarnava a figura tradicional do “messias”, de “profeta” e “enviado por Deus”, figura considerada santa no sertão nordestino: “os cabelos eram crescidos até os ombros, a barba maltratada e longa, o rosto encaveirado e os olhos com um brilho intenso. Ele se apoiava num bastão e andava vagando por toda a região, aconselhando o povo” (p. 47). Como complementa Sola (1988, p. 27), a Igreja logo percebeu “que ele não era apenas mais um fanático porque seus seguidores cresciam à larga, já que ele oferecia uma vida melhor ‘ali mesmo e não após a morte’”.

Considerando que as autoridades do Império, que naquele momento já decaía, nada fizeram para conter o movimento messiânico, coube às republicanas, incomodadas com as proporções do movimento e, principalmente, com as pregações de Conselheiro contra o regime recém-instalado. A situação tornou-se insustentável quando a cobrança de impostos nos municípios foi decretada, o líder sertanejo aconselhou que o povo não contribuísse. Depois disso, Conselheiro passou a buscar uma terra onde pudesse iniciar uma comunidade: “a comunidade de Antônio Conselheiro deu certo, mas passou a incomodar os governantes, a

Igreja e os grandes proprietários. A união desses poderes determinou o ataque militar a Canudos” (TAVARES, 1998, p. 48).

Outro movimento, datado anos depois e com desfecho semelhante, foi o do Contestado, no Sul do país. Esse movimento foi liderado por José Maria (1889-1912), gerado no contexto de “uma crise na estrutura de classes na região do sertão do Paraná e de Santa Catarina, gerando, assim, a revolta dos camponeses locais e dando origem ao movimento messiânico do Contestado” (TAVARES, 1998, p. 48). Em síntese, como conta a autora supracitada, numa festa religiosa, “o beato José Maria reuniu os camponeses ao seu redor. Um dos chefes locais expulsou o grupo, que foi refugiar-se nas terras de outro ‘coronel’. Configurava-se aí uma invasão de território e a polícia interveio. O grupo saiu vencedor, mas José Maria morreu” (p. 48). Uma menina desse grupo de camponeses revelou a visão que teve da volta de José Maria para iniciar a “guerra santa”, e a crença na ressurreição do beato se espalhou por toda a região. Uma “cidade santa” foi construída e ali o chamado “Exército Encantado” se preparava para sua defesa. Entre os anos 1914 a 1916, “fanáticos e tropas governamentais se confrontaram em diversos redutos, até a destruição do último reduto, a Cidade Santa de São Pedro, em janeiro de 1916” (TAVARES, 1998, p. 48).

O que passou a ser conhecido como Guerra do Contestado foi um massacre nos moldes de Canudos, cujos surgimentos foram provocados pelos mesmos motivos: anseio por terras, por bem-estar e por segurança. Esse anseio coletivo conflitava com os interesses governamentais e dos grandes proprietários, que delimitavam as fronteiras sociopolíticas do país e sua nova ordem social, que todos deviam se adequar:

As duas guerras têm em comum as características do movimento messiânico, que é todo aquele em que ‘um maior ou menor número de pessoas em estado de grande exaltação emotiva, provocada pelas tensões sociais, se reúne no culto a um indivíduo considerado portador de poderes sobrenaturais e se mantém reunido na esperança mítica de que serão salvas de uma catástrofe universal e (ou) ingressarão ainda em vida num mundo paradisíaco: a terra sem males, o reino dos céus, a cidade ideal (QUEIROZ, 1981, p. 251 apud TAVARES, 1998, p. 49).

Foi por causa dessas revoltas, argumenta a autora, e de outras reações à referida nova conjuntura sociopolítica, que o Estado considerou conveniente se reaproximar da Igreja, de modo a fazer convergir seus interesses com os do clero:

Para combater o ‘fanatismo religioso’ e a ‘ignorância’ das grandes massas populares, as novas classes dominantes precisavam de um aparelho de hegemonia de maior alcance, apto a levar até o fim a tarefa de ‘educar o povo’, ou seja, conquistá-lo ideologicamente para o modo de produção capitalista. Tal aparelho é o aparelho religioso. O clero desempenha, neste contexto, o papel de educador do povo, mas desempenha-o como uma missão religiosa. Inicia-se, assim, a ‘romanização’, que vai expandir os domínios da Santa Sé

no Brasil e estreitar os laços com a burguesia agrária, para, mais tarde, estendê-los às novas elites urbanas (TAVARES, 1998, p. 44).

A partir de então, formalizou-se a coalizão entre a Igreja e a burguesia agrária, em uma relação que fizesse alcançar os objetivos de ambos. Segundo Oliveira (1985, p. 294), “À burguesia cabia sustentar financeiramente o clero e este cabia solucionar as crises que foram criadas com a divisão dos poderes. Aos dois juntos, cabia “combater a ‘ignorância’ do povo e educar as massas para conduzi-las”.

Na década de 1930 já se ouviam as vozes de religiosos e políticos ou de intelectuais religiosos que começaram a difundir a ideia da reaproximação entre a Igreja e o Estado. Conforme Azevedo (1981, p. 80), o líder religioso Alceu Amoroso Lima ponderava que “A religião que aí temos desencadeada não é obra dos governos nefastos nem das oposições extremadas. É obra da Constituição sem Deus, da Escola sem Deus, da Família sem Deus, das Consciências sem Deus. Restituir a lei de Deus, de Cristo e da Igreja à Constituição, à Escola, à Família, eis o caminho único da paz”.

Então, em suma, historicamente o imaginário popular brasileiro esteve ligado à tradição imperial ou a valores religiosos. Mas com a República, esse imaginário se viu destituído e o novo regime foi rejeitado a princípio. Somente quando “apelou à Independência e à religião, no caso de Tiradentes; aos símbolos monárquicos, no caso da bandeira; à tradição cívica no caso do hino” que a República teve êxito em popularizar-se (OLIVEIRA, 1985, p. 128 apud TAVARES, 1998, p. 44). Nas palavras da autora supracitada, iniciou-se a construção do mito da origem da República, tendo em vista o povo não ter se envolvido na luta republicana, e nem essa ter carregado propósitos religiosos.

Tiradentes (1746-1792) foi escolhido para ser o “herói” da República, encarnar a imagem de messias, e responder ao anseio coletivo. A escolha se deu pela sua historiografia, pela sua imagem física e popularidade que já dispunha, mas estendendo-as convenientemente, inclusive partindo das lendas que cercavam sua história, sem nenhum compromisso com a veracidade delas:

[...] há uma versão em que o mártir beija os pés de seu carrasco; outra em que conversava com o crucifixo no caminho para o cadafalso. Os cabelos grandes, a túnica branca e a delação completavam a aproximação de Tiradentes com a figura de Cristo. E foi esse apelo à tradição cristã do povo a razão para a divulgação definitiva do maior herói nacional que o país tem. Todos os elementos cristãos do percurso de Cristo foram igualmente registrados no percurso de Tiradentes: as pregações de liberdade; os encontros com os companheiros que espalhavam a sua mensagem; enfrentamento à Corte Portuguesa; o enforcamento (=sacrifício) (TAVARES, 1998, p. 51).

Ao final, essa reaproximação entre Igreja e Estado se concretizou sob a liderança do Cardeal Sebastião Leme, arcebispo do Rio de Janeiro, com a atuação da Liga Eleitoral Católica (LEC) e com a ascensão do Estado Novo de Getúlio Vargas. O nome de Deus foi introduzido nas Constituições do Brasil e dos Estados e, dessa forma, “ficou marcada a comum convicção de que o poder e os direitos civis não são uma concessão do Estado, porém, uma emanção de um poder mais alto, o próprio Deus, através da vontade do povo que dota o Estado dos instrumentos de direito” (AZEVEDO, 1981, p. 84). E o pacto entre burguesia agrária, Estado e Igreja vigora até os dias de hoje.

Nesse sentido, em sua análise sobre a ascensão de Fernando Collor, Tavares (1998, p. 46, grifos meus) considera que:

[...] as motivações que levam muitos brasileiros a votar em Collor de Mello estão ligadas a dimensões profundas da História e da cultura nacionais. Ignorá-las não é boa prática científica e política. O Brasil, na sua vertente mais tradicional, está fortemente ligado a um conjunto de crenças que, provindas da Europa, aqui se transformaram, se fortaleceram e tomaram formas próprias. Refiro-me, basicamente, à crença em um herói salvador, tocado por carisma, possivelmente, santidade e, certamente, por poderes sobre-humanos, que tem como missão resgatar o povo da pobreza, da opressão e da miséria. [...] É óbvia dentro da tradição judaico-cristã a crença na figura de um messias ou até de vários, mas cuja característica seria a potencialidade de restabelecer um paraíso perdido ou criar uma sociedade onde ‘correm o leite e o mel’.

O “fenômeno” Fernando Collor estava, então, ligado a fatores determinantes de uma ansiedade social generalizada e sustentada pela própria História do país, fazendo-se uso de seu discurso, talvez, mais fundante (ORLANDI, 1993): o discurso religioso cristão, e em sua faceta mais entranhável, o messianismo.

Tavares (1998) recorre aos “discursos fundadores”, pois eles se apresentam como um dos caminhos da construção da memória nacional, porque eles “fundam” e “re-fundam” as várias falas que constituem um país. Para Orlandi (1993, p. 18 apud TAVARES, 1998, p. 58), “a noção de discurso fundador é capaz, em si, de muitos sentidos. Um deles, é o que liga a formação do país à formação de uma ordem de discurso que lhe dá identidade”. Dessa forma, os discursos fundadores remetem a uma história que traz a sensação de já ter sido vivida ou que já é conhecida, como mostram essas passagens da carta de Pero Vaz de Caminha: “[...] será salvar essa gente” (p. 15); e do rei de Portugal: “[...] exalçamento da nossa Santa Fé” e “Venho em nome de” (p. 41). Essas falas constroem e reconstroem a História do país no inconsciente coletivo, resgatam situações passadas e trazem-nas para o presente. O mito do messianismo carrega em si o sentido presente em todas elas.

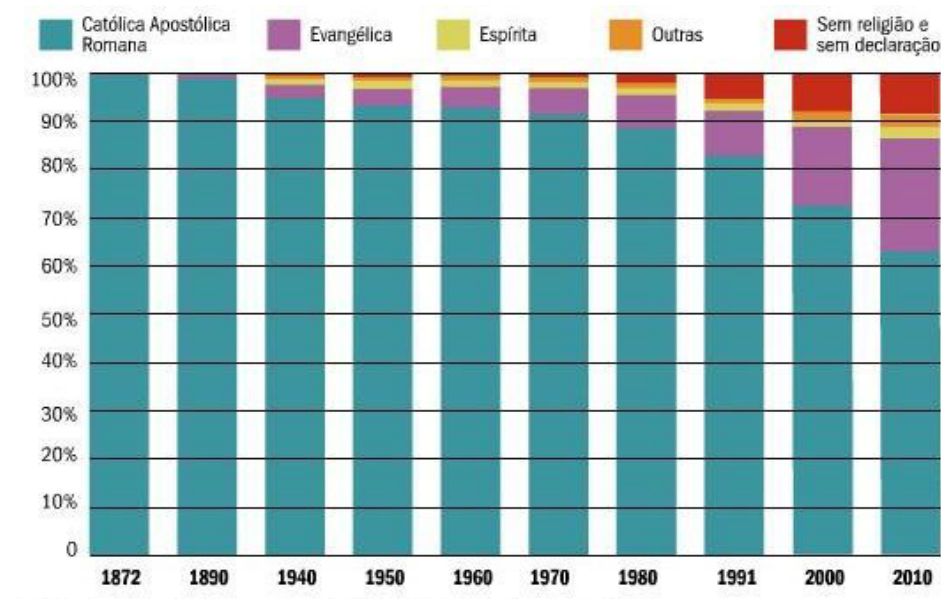
Assim, considera Tavares (1998), os discursos de campanha presidencial de Fernando Collor podem se incluir como “fundadores”, pois se inscrevem no conjunto de outros discursos semelhantes, ao mesmo tempo em que se organizam como uma fala própria, original: “Ou seja, a retórica do candidato se reporta a outras falas já conhecidas historicamente para estabelecer um discurso que se apresenta como novo” (p. 59). Tal como os discursos fundadores, o discurso do ex-presidente apresenta-se como precursor de uma nova ordem que romperia com tudo existente até então, “foi assim que Pero Vaz de Caminha, em sua carta, instalou um discurso fundador que dava um corte na história portuguesa: com o descobrimento do Brasil, ‘fundava-se’ um novo tempo de conquistas (p. 61).

Como argumentado até aqui, a repercussão da formação religiosa e do messianismo resultou em um imaginário popular iminentemente religioso, do qual se aguarda a chegada de um “salvador” que tirará da Terra “milagrosamente” todos os males que vão contra às vontades divinas, provenientes de Deus. Nesse sentido, momentos de crise ou de sucesso na História do Brasil, desde a Colonização até os dias de hoje, têm sido interpretados como momentos de intervenção divina: “nas vitórias, homenageiam-se santos e padroeiros; e as derrotas atribuem a um desejo do Senhor. As expressões providencialistas de fé mais comuns proferidas pelo povo são: ‘se Deus quiser’, ‘como Deus quer’, ‘Deus quis assim’” (TAVARES, 1998, p. 49). E os dados que apontam o Brasil como a maior nação católica do mundo, como se discute a seguir, também são determinantes desse imaginário.

O estudo de Tavares (1998) mostrou que Fernando Collor soube tirar proveito disso, isto é, apoderou-se do imaginário brasileiro a seu favor. Com o messianismo, criaram-se também as bases de dependência nesse imaginário popular, com o povo acostumado à imagem do governo-pai, do Estado-providência. Como ressalta Ferreira (1993, p. 201-2), “o nosso herói aparece na figura [...] daquele que mostra ter as condições necessárias para resolver os nossos problemas, satisfazer nossas necessidades, nos dar proteção. Não é de estranhar, pois, ter se formado aqui um espaço para líderes carismáticos, regimes populistas e autoritários”. Logo, Tavares (1998) mostrou o poder que o discurso exerce sobre os indivíduos e como, no Brasil, há um discurso que se mistura à própria História do país. Um discurso que, parece, não se esgotou ainda: o discurso religioso messiânico.

Antes de se prosseguir para a discussão da reverberação dessa formação religiosa na atualidade, cabe ao menos comentar os mais recentes dados demográficos concernentes à religião da população brasileira, conforme o gráfico a seguir:

Figura 4 – Progressão da população brasileira residente no país, de 1872 a 2010, segundo a religião que se vincula



Fonte: Revista Veja (2012)

Os dados que a Figura 4 retratam provêm do Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), no que se refere ao vínculo religioso declarado da população brasileira. Este ainda é o Censo Demográfico mais recente que se tem disponível.

Com base nos dados apresentados, verifica-se que o Brasil continua sendo a maior nação católica do mundo, representando cerca de 10% das pessoas católicas de todo o mundo²⁸. Na última década, entretanto, a Igreja Católica apresentou uma diminuição de 1,7 milhão de fiéis, cerca de 12,2%. No Brasil, de 1872 a 1970 a mudança foi pequena, mas se tornou acentuada no período seguinte, com retração de 22% nos últimos 20 anos. Em 1970 havia 91,8% de católicos, já 2010 passou para 64,6%. Enquanto isso, desde a década de 1940 a religião evangélica tem avançado continuamente, que nos últimos quarenta anos saltaram de 5,2% da população para 22,2%. A matéria da Revista Veja (2012), da qual se extraiu o gráfico acima, ressalta que, seguindo essa tendência, em no máximo 30 anos católicos e evangélicos estarão empatados em tamanho na população.

²⁸ Segundo o Vaticano (VATICAN NEWS, 2018), no ano de 2016 a Igreja Católica contava aproximadamente com 1,329 bilhão de fiéis no mundo, que concerne a 19% da população mundial e mais de metade de todos os cristãos. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2018-06/anuario-pontificio-2018-annuarium-statisticum-ecclesiae.html>

Para se saber as quantidades exatas da população por religião, elaborou-se a tabela disposta a seguir:

Tabela 1 – População brasileira atual (2010) residente no país segundo a religião que se vincula

Religião	Número de pessoas	%
Católica Apostólica Romana	123.280.172	64,63
Evangélicas	42.275.440	22,16
Ateísmo	15.335.510	8,04
Espírita	3.848.876	2,02
Outras religiosidades cristãs	1.461.495	0,77
Testemunhas de Jeová	1.393.208	0,73
Não determinada e múltiplo pertencimento	643.598	0,34
Católica Apostólica Brasileira	560.781	0,29
Umbanda	407.331	0,21
Budismo	243.966	0,13
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos dias	226.509	0,12
Não sabe	196.099	0,10
Candomblé	167.363	0,09
Novas religiões orientais	155.951	0,08
Católica Ortodoxa	131.571	0,07
Judaísmo	107.329	0,06
Tradições esotéricas	74.013	0,04
Tradições indígenas	63.082	0,03
Espiritualista	61.739	0,03
Sem declaração	45.839	0,02
Islamismo	35.167	0,02
Outras religiões	11.306	0,01
Hinduísmo	5.675	0,005

Fonte: Elaborado pelo autor com base em IBGE (2010)

A redatora da matéria, Cecília Ritto, descreve com base em especialistas consultados, que o aumento da religião evangélica se deve às migrações internas no país. Essas migrações foram significativas nas décadas de 1980 e 1990, motivadas pela possibilidade de ascensão social, principalmente das pessoas do campo, em sua maioria pobres, a procura de melhores condições de vida. No que se refere a essa população, que se instalou nas periferias das regiões metropolitanas, os evangélicos construíram igrejas no “vácuo” da estrutura católica, onde as

Igrejas não chegavam. Isso indica uma migração de católicos para as correntes evangélicas e para outras religiões. Também se pontua na matéria que o tempo e custo para a formação de um padre é muito alto se comparados aos de um pastor evangélico, que ocorre em questão de três meses. Nesses locais, a Igreja evangélica atuou como figuras centrais do assistencialismo a uma população necessitada e abandonada.

Mariano (2014) é autor do livro *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*, resultado de sua dissertação de Mestrado pela Universidade de São Paulo (USP), que em 2014 está em sua quinta edição. Esse livro é considerado uma enciclopédia para se entender a construção do Pentecostalismo no Brasil. O autor trabalha com o que chama de três gerações do Pentecostalismo: a primeira, localizada no início do século XX, que compreendia apenas as igrejas *Congregação Cristã no Brasil* (1910) e *Assembleia de Deus* (1911) e se caracterizava por um comportamento radical, anticatólico, ascético, sectário e de aversão ao mundo; a segunda, também denominada de *Deuteropentecostalismo*, que se inicia na década de 1950 em São Paulo, com as igrejas *O Brasil para Cristo*, *Casa da Benção*, *Deus é Amor* e *Igreja do Evangelho Quadrangular*, sendo expandida com o uso do rádio; e a terceira, denominada de *neopentecostalismo*, surgida na década de 1970, a princípio com a *Igreja Nova Vida*, para inúmeras igrejas, das quais se pode mencionar a *Igreja Universal do Reino de Deus*, *Internacional da Graça de Deus*, *Cristo Vive*, *Comunidade Sara Nossa Terra*, *Comunidade da Graça* e *Igreja Nacional do Senhor Jesus Cristo*. Essa última geração, mais próxima ao atual “fenômeno” evangélico no Brasil, pode ser considerada como uma das causas para o crescimento dos dados apresentados pelo Censo 2010 (IBGE, 2010), dispondo de uma grande expansão em sistemas de rádio e TV.

Almeida (2017) observa que uma dessas igrejas, e pioneira no contexto da primeira geração do Pentecostalismo, a Assembleia de Deus, fragmentou-se institucionalmente, embora sem abrir mão da doutrina e da identidade “assembleianas”, contando hoje com mais de 144 agrupamentos nacionais de igrejas autônomas. Como consequência, “esse universo é composto por grandes convenções e pulverizado em pequenos ministérios que se diferenciam por questões doutrinárias pontuais, muitas disputas políticas e, por fim, pelo acréscimo de um termo ao nome da igreja” (p. 10).

É importante também salientar a ocupação na política que evangélicos têm desempenhado cada vez mais, como considera Cecília Ritto na matéria da Revista Veja (2012, online): “As correntes pentecostais acompanharam esses deslocamentos e, ainda na década de 90, entraram maciçamente na política. A política se tornou um instrumento de crescimento da própria igreja pentecostal ou do pastor”.

Ainda segundo o Censo (IBGE, 2010), no quesito de regionalismo, o número de católicos foi reduzido em todas as regiões e se manteve mais elevado no Sul e no Nordeste. Quanto à faixa etária, a proporção de católicos foi maior entre as pessoas com idade superior a 40 anos, que pode decorrer das gerações formadas durante os anos em que o Catolicismo ainda era hegemônico. Já os evangélicos pentecostais têm sua maior proporção entre as crianças e os adolescentes, sinalizando uma renovação da religião. No caso do grupo de espíritas, também houve um crescimento, que na última década chegou a 3,8 milhões de pessoas, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul, além dos espíritas terem a maior proporção de pessoas com Ensino Superior Completo (31,5%). O segmento das pessoas sem religião também cresceu, e chegou a 8% da população brasileira em 2010.

2.2. Conjuntura política educacional e a perseguição de grupos religiosos contra gênero e sexualidades

Como discuti no primeiro capítulo desta dissertação, alguns(as) autores(as) (BARREIRO; MARTINS, 2016) defendem, assim como também defendemos em trabalhos anteriores (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019; SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; BRABO, 2021a; SOUZA; MOTA; SILVA, 2022), que a Educação brasileira já dispõe de um considerável campo normativo, isto é, de um arcabouço legal que prevê a abordagem dos temas gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, tendo em vista a sua presença em uma série de políticas e documentos oficiais de Educação. E salientamos que essa presença que se deve às articulações entre Estado, movimentos sociais, sociedade civil e teorizações acadêmicas, datadas principalmente na década de 1990 em diante, sob o marco da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB de 1996 (BRASIL, 1996/2015).

Para Alves e Corrêa (2009, p. 124), esse não se tratou de um fenômeno localizado, pelo contrário, a tendência que se viu a partir da década de 1990 para a inserção de gênero e sexualidades em políticas brasileiras, tanto educacionais como em outras, na verdade acompanhou um movimento global: “o século XX, no mundo e no Brasil, caracterizou-se por transformações econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e políticas extensas e profundas, cujos efeitos são inequívocos no que diz respeito às ordens de gênero e sexualidade”. Questões relacionadas à gênero e sexualidades são apenas um dos vários segmentos sociais que sofreram essas transformações, e a Educação é apenas um dos espaços que ambientaram (e ainda ambientam) a instalação dessas mudanças.

No que diz respeito mais especificamente aos padrões de gênero e sexualidade, é preciso sublinhar a crescente individualização das sociedades e ampliação da autonomia pessoal, especialmente das mulheres, transformações nos padrões de conjugalidade e família, autonomização da sexualidade (ou separação entre sexualidade e reprodução), com impactos importantes sobre a fecundidade e desdobramentos no que se refere à contestação não apenas de padrões ‘tradicionais’ de relações entre gêneros e de famílias, mas também da heteronormatividade compulsória. Essas mudanças, que são evidentes no contexto brasileiro, têm sido interpretadas por vários autores (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 124).

Tendo em vista a natureza estatal do Brasil, de um país democrático, laico e de direito, e o seu compromisso afirmado internacionalmente com órgãos oficiais de direitos humanos e localmente com os movimentos sociais a partir de demandas democráticas de reivindicação, o referido arcabouço legal que prevê a abordagem dos temas é a concretização dessa natureza e compromisso assumidos pelo país.

Políticas estatais e governamentais somaram-se para a inserção e abordagem dos temas. Essas políticas, uma vez instauradas, justificam e fundamentam o trabalho que se vê hoje, infelizmente ainda escasso, com os temas nas instituições de ensino. Contudo, acontecimentos recentes no âmbito da elaboração de políticas públicas revelaram que esse arcabouço não só não garante a abordagem dos temas como também não impede o seu desaparecimento em novas políticas, como também pontuam Barreiro e Martins (2016) e como pontuamos em nossos referidos trabalhos anteriores.

Desse modo, ressalta-se a atual conjuntura das políticas públicas educacionais, que tem suprimido e censurado a presença de gênero, sexualidades e demais temas relativos à diversidade: “nos últimos anos tem ocorrido na sociedade brasileira uma forte controvérsia sobre os direitos humanos e a incorporação da categoria gênero e orientação sexual nas políticas públicas” (MACHADO, 2018, p. 1). A literatura que relata, discute e analisa essa conjuntura (DESLANDES, 2015; FURLANI, 2016a; 2016b; ALMEIDA, 2017; MISKOLCI, 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; CORRÊA, 2018; PRADO; CORREA, 2018; JUNQUEIRA, 2018; MACHADO, 2018; DIAS, 2020; MIGUEL, 2021) tem crescido junto nos últimos anos, e nela ancorei-me para esta discussão.

Ainda segundo Alves e Corrêa (2009, p. 126, grifos meus), “tanto no cenário global quanto no contexto brasileiro, *as rápidas transformações* em curso nas esferas do gênero e da sexualidade *não transcorrem sem obstáculos ou reações regressivas*”, de modo que elas puderam “suscitar resistências sutis, movimentos de acomodação cultural e, sobretudo, respostas sistemáticas e virulentas por parte de atores institucionais e sociais, cujas doutrinas ou ideologias visam explicitamente restabelecer as antigas ordens de gênero e sexualidade”.

Em poucas palavras, determinados segmentos e setores sociais, dos quais se podem destacar vários grupos religiosos, insatisfeitos com tais transformações, com os rumos tomados pelas políticas públicas educacionais e suas consequências no país, organizaram-se em um movimento para retrocede-las, impedi-las ou, pelo menos, retardá-las.

Ainda que o Brasil tenha se submetido a uma série de medidas políticas progressistas nas últimas décadas, com efeito direto nas demandas sociais [...] nem sempre tais medidas são incorporadas, de fato, e considerando as necessidades e reivindicações populares. Nesse sentido, expõe-se as várias mobilizações de interesses individuais de determinados setores sociais, sobrepondo-os à medida que desconsideram os demais que seriam beneficiados por tais ações progressistas das políticas públicas, de modo a causar um retrocesso com relação àquilo que se tinha avançado, e, então, negando a legitimidade dessas ações (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1268).

Esse movimento reacionário, conforme o denominamos antes (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019)²⁹, toma forma na segunda década desse século e, talvez, mostra-se de vez quando se estoura, a nível nacional, as discussões em torno dos novos documentos de Educação para os próximos anos.

Refere-se, aqui, como movimento reacionário/retrógrado o conjunto de mobilizações de segmentos, nitidamente conservadores, que se dedicam ao quadro retrógrado citado; entretanto, como movimento político, vê-se a formação de vários deles, concludentes e complementares em suas propostas, ainda assim com objetivos próprios (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019, p. 103).

Além disso, esse movimento se inclui dentro de uma *onda conservadora* maior (ALMEIDA, 2017), expressa em escala global, cuja formação se infere como um tipo de reação às referidas transformações sociais: “consolidaram-se nos últimos anos forças que trabalham a favor da contenção, da restrição e do retrocesso de alguns direitos garantidos com a promulgação da Constituição de 1988. Tal movimento tem sido denominado de ‘onda conservadora’” (p. 3).

Embora tenha se esboçado em momentos anteriores, como logo discutiremos, alguns(as) autores(as) (MACHADO, 2018), dos(as) quais meu inlucio, consideram simbolicamente³⁰ que

²⁹ Em contrapartida, Prado e Corrêa (2018, p. 444-445, grifos meus) questionam se “seria adequado nomear o fenômeno como um novo contra *movimento social*? Ou seu caráter marcadamente institucional, religioso e partidário, exige outra chave de leitura?”. Esse questionamento nos fez repensar o uso do termo “movimento reacionário” para caracterizar a conjuntura que aqui se discute, especialmente no âmbito das políticas públicas, enquanto outros(as) autores(as) optam por caracteriza-la como “onda conservadora” (ALMEIDA, 2017), “cruzada moral” (MISKOLCI, 2018), “ofensiva” e “agenda antigênero” (JUNQUEIRA, 2018) ou “políticas antigênero” (LEMS DE SOUZA; MOTA; SILVA, 2022). Mas, por ora, seguiremos com o uso desse termo.

³⁰ Outros(as) autores(as) consideram esse momento simbólico, que inaugura a referida atual conjuntura, representado em outros acontecimentos, como o veto dos cadernos do projeto Escola Sem Homofobia (MISKOLCI, 2018), ou a assunção da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados por um político neopentecostal ligado à ofensiva antigênero (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), acontecimentos os quais são discutidos a seguir.

foi diante de um último possível avanço nas políticas públicas educacionais para contemplação de gênero sexualidades que se demarcou esse movimento atual de retrocesso: o *Plano Nacional de Educação* (PNE). Tal como Machado (2018, p. 7) salienta, “a meu ver, um dentre os vários fatores que provocaram este fenômeno foi [...] com o Plano Nacional de Educação para o período de 2011/2020”.

Sendo ou não o marco do rompimento à realidade antes mantida, de tendência à elaboração de políticas públicas inclusivas, o episódio em torno do PNE mostrou a gravidade da situação, que a partir dali só se agravaria.

Em síntese, foi em julho de 2014 que se irrompeu um intenso e polêmico debate a nível nacional, com repercussões midiáticas, no que se refere à elaboração da segunda edição do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). O PNE foi sancionado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) e é um documento que institui as metas, diretrizes e estratégias para a política educacional do Brasil nos próximos dez anos, a datar de sua promulgação, servindo de referência para os planos de educação estaduais e municipais a serem elaborados em sua sequência.

Em sua renovação para o próximo decênio, tendo o primeiro PNE vigorado de 2001 a 2010, o novo PNE, sancionado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tornou-se alvo desse debate e de jogos de poder no que diz respeito à contemplação dos temas de gênero e sexualidades. O debate atingiria seu ápice no ano de 2015, mesmo depois da elaboração do PNE ter findado, quando foi instituído o prazo de um ano para que estados e municípios elaborassem e aprovassem seus Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEEs e PMEs) dos próximos dez anos. Como ressalta Machado (2018, p. 7), o PNE “foi aprovado pelos deputados na Câmara em 2012, mas sofreu modificações no Senado, retornou à Câmara e só foi aprovado novamente na Comissão especial em 22/04/2014 e sem as referências ao gênero e à orientação sexual”.

A polêmica e, talvez devido a ela, intensidade do debate giravam em torno da contemplação dos exatos termos *gênero* e *orientação sexual* na redação do referido documento. Com o término do debate, os termos foram excluídos. O texto vetado apresentava como uma das metas “[...] a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de *gênero* e de *orientação sexual*” (BRASIL, 2010, p. 1, grifos meus). Então, antes dessa mudança na redação do texto do PNE, o que o documento compreendia como *desigualdades* e *formas de discriminação* se apresentava de maneira mais explícita, principalmente com relação a sua contemplação, isto é, nomeando quais as

desigualdades e formas de discriminação que então compreendia: racial, regional, de gênero, orientação sexual, entre outras.

Porém, no documento aprovado, excluíram-se as duas últimas questões substituindo-as por uma redação mais genérica no texto, tratando agora como meta “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43). Com essa nova versão do texto, o referido projeto de superação e erradicação de tais iniquidades se manteve, mas agora sem nitidamente especificá-lo. Logo, tirou-se a obrigatoriedade de esses temas serem interpretados como inseridos nas “formas de desigualdades e discriminação” e coube aos estados e municípios a decisão de incorporá-los ou não às suas diretrizes e metas. Para Silva, Maciel e Brabo (2020, p. 317), “embora essa decisão tenha instaurado o entendimento de que as instituições de ensino não ficam proibidas de trabalhar tais questões com as crianças e jovens, para muitos permanece a impressão de retrocesso”.

Na época desse debate sobre o PNE, grupos organizaram-se, majoritariamente religiosos, e opuseram-se veementemente a essa contemplação, pressionando as atividades de parlamentares responsáveis pela elaboração do documento, inclusive pessoalmente nas câmaras municipais e dos Deputados: “gerou-se uma grande mobilização de parlamentares católicos e evangélicos no Congresso Nacional, bem como de bispos, sacerdotes, pastores e fiéis na sociedade civil brasileira” (MACHADO, 2018, p. 7). Por meio de constantes e calorosas manifestações, tais grupos também promoviam a narrativa intitulada “ideologia de gênero”, que confundia a compreensão, tanto dos(as) demais parlamentares como da sociedade civil, sobre os temas gênero e sexualidades. Ainda segundo a autora, “participam, nesse embate, a um só tempo cultural e político, os *movimentos feministas e LGBT*, por um lado, e os *segmentos cristãos*, por outro” (p. 1, grifos meus).

Análises recentes (ALMEIDA, 2017; MACHADO, 2018; MISKOLCI, 2018, p. 3), contudo, salientam que não seria correto generalizar a sua autoria, tal como a autoria das mobilizações em torno do episódio do PNE, como se esse movimento reacionário fosse protagonizado somente por segmentos religiosos: “pode ser enganosa a ideia de que os grupos que a formam poderiam ser classificados como ‘fundamentalistas religiosos’, [...] há divergências internas às religiões, e adeptos de algumas delas estão engajados em lutas por reconhecimento que envolvem o avanço dos direitos sexuais”. Trata-se, pois, de uma rede de colaboração complexa e dialógica entre diversas instituições e segmentos sociais, inclusive em âmbitos nacional e internacional.

Como mencionado, o retrocesso em relação ao PNE foi antecedido por acontecimentos que suscitaram a formação do atual movimento reacionário, isto é, que o esboçaram até sua emergência, quando já fortalecido e organizado, na elaboração dos Planos de Educação: “a cruzada moral do presente foi gestada por quase duas décadas até emergir entre 2011 e 2013 e ser disparada em 2014” (MISKOLCI, 2018, p. 17).

Prado e Corrêa (2018, p. 444) elencam alguns desses acontecimentos anteriores que representam a formação da atual conjuntura política (e) educacional, assim como os acontecimentos que sucederam o episódio do PNE (que tomei a liberdade de enumerá-los para melhor apreensão no texto):

[1.] Em 2013, milhares de pessoas, mobilizadas pela igreja católica e as forças da direita, se manifestaram contra o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo em Paris e em outras cidades francesas, colorindo as ruas com o rosa e o azul de suas bandeiras. [2.] No mesmo ano, o presidente do Equador, Rafael Correa, ícone da esquerda, em um de seus programas televisivos semanais, denunciou a ‘ideologia de gênero’ como um instrumento destinado a destruir as famílias. [3.] Nesse mesmo ano então, no Brasil, forças católicas e evangélicas conservadoras e o movimento Escola sem Partido juntaram esforços para incidir, de forma coordenada, nos debates do Plano Nacional de Educação com o objetivo de excluir o termo gênero do documentos em debate. [4.] Em 2016, o ataque ao gênero, como ideologia ‘diabólica e marxista’ impactou, negativamente, no referendo sobre o acordo de Paz na Colômbia. [5.] Um ano mais tarde, a filósofa feminista Judith Butler, ao visitar o Brasil, foi objeto de um virulento ataque antigênero. [6.] No começo de 2018, a mesma diatribe levou um candidato, representando a cruzada antigênero, ao segundo turno das eleições presidenciais. [7.] Alguns meses depois, o tropo ‘gênero’ esteve no vórtex central do furacão eleitoral brasileiro e [8.], no país, o ano de 2019, se iniciou com o anúncio feito no discurso presidencial ao congresso de que um dos objetivos do governo recém-eleito é combater a ‘ideologia de gênero’.

Como mostram o autor e autora (2018), trata-se de um fenômeno que não se restringe ao Brasil, mas que acompanha a onda conservadora, salientada por Almeida (2017), como reação às transformações sociais, há pouco comentadas por Alves e Corrêa (2009), no que diz respeito às ordens de gênero e sexualidades.

No caso brasileiro, desde as primeiras políticas educacionais que contemplaram gênero e sexualidades, nomeadamente os PCNs de 1997, observaram-se controvérsias: “[...] a resistência dos professores em abordar os temas sexualidade e gênero, alegando que essa é uma função da família, além dos [...] pesquisadores da área acadêmica [que] pautaram suas críticas no enfoque biologizante do material em relação à sexualidade e ao gênero” (PEROVANO; SOUSA, 2016, p. 6-7). Essas controvérsias, no entanto, ainda não se tratavam de mobilizações tais como as que se veem hoje.

Machado (2018), em sua análise do desenvolvimento dessa conjuntura política, identificou no ano de 2003 uma das primeiras iniciativas de parlamentares contra o emprego dos termos gênero e orientação sexual. Como ressalta a autora, foi proposta pelo Deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA) uma ementa ao Projeto de Lei (PL) n.º 007/2003, de autoria da Deputada Iara Bernardi (PT), que dispunha sobre a criação do Programa de Orientação Sexual, de Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e do Uso de Drogas. Nesta ementa, o parlamentar:

[...] sugere suprimir as expressões gênero e orientação sexual dos artigos 1º e 2º do referido projeto, com a seguinte justificativa: ‘Gênero e orientação sexual’ são neologismos para *consagrar o homossexualismo contrário às tradições da sociedade brasileira*. A pessoa homossexual merece o mesmo respeito dispensado a todo ser humano, *já o homossexualismo, ou a sua apologia não podem ter o respaldo do Estado*’. Embora [...] a aprovação do PL 7/2003 [ocorra] com a rejeição à ementa apresentada por Elimar, a Comissão sugeriu alteração na redação do artigo 1º, substituindo a expressão *orientação sexual* por *educação sexual* (MACHADO, 2018, p. 6-7, grifos meus).

Ainda segundo a autora, em 2004 aparece pela primeira vez o emprego da terminologia “ideologia de gênero”, pelo mesmo parlamentar do PRONA, em um discurso no plenário em 25 de julho daquele ano. Em 2005, Damasceno apresentou o polêmico PL 5.816/2005, que propõe a criação de um projeto de apoio psicológico para pessoas que decidirem “voluntariamente deixar a homossexualidade”. Não obstante, informa Machado (2018, p. 7), “além deste legislador, vários outros políticos cristãos atuaram para evitar que a perspectiva de gênero informasse as iniciativas do governo federal no campo da educação, da saúde e dos Direitos Humanos”.

Nos anos em que o projeto tramitava, realizaram-se eventos no Congresso Nacional “com o intuito de difundir o discurso da ‘ideologia de gênero’ entre os parlamentares e fornecer subsídios para Projetos de leis que pudessem impedir a adoção da perspectiva de gênero nas políticas educacionais” (MACHADO, 2018, p. 7). Também de autoria da Deputada Iara Bernardi, o PL 122/2006, que propunha a criminalização da homofobia, foi outro exemplo do “conflito entre iniciativas legislativas contra a homofobia e a posição religiosa” (p. 7) de parlamentares, sendo arquivado anos depois.

Miskolci e Campana (2017) ressaltam que o lançamento do *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT* em 2009, no governo Lula, foi como uma fagulha em um campo minado, contribuindo para a moralização do debate sobre cidadania no Congresso. Mas foi com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011, ressaltam os autores (2017), que reconheceu a união civil entre pessoas do mesmo sexo, que a noção de

“ideologia de gênero” se estabelece hegemonicamente no Brasil, com esse reconhecimento da união civil homoafetiva sendo interpretado como “mais um passo” para a implantação dessa “ideologia” no país.

Ademais,

No mesmo mês da decisão do Supremo, ganhou notoriedade nacional a polêmica sobre o material didático do programa ‘Escola sem homofobia’, apelidado pelos conservadores de ‘kit gay’, que seria distribuído em seis mil escolas públicas [...]. Vital e Lopes (2013) analisaram em detalhe a atuação de parlamentares evangélicos neste caso, desde fins de 2010, mostrando como a Frente Parlamentar Evangélica volta-se fortemente contra o material seis dias após a aprovação pelo STF da união entre pessoas do mesmo sexo (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 738).

Promulgado em 2004 no governo Lula e desenvolvido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, o *Programa Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004)³¹ teve, como um de seus objetivos, promover a cidadania da população LGBT no Brasil, assim como buscar o combate da violência e discriminação contra essa população. E o referido projeto Escola sem Homofobia foi parte desse Programa, então direcionado para a Educação Básica. O material desse projeto, denominado de Kit de Combate à Homofobia nas Escolas – cadernos de natureza paradidática para uso em sala de aula –, no entanto, foi vetado quando estava prestes a entrar nas escolas a partir de mobilizações em uma espécie de campanha, que se referia aos cadernos pejorativamente como “kit gay” e alegava que seria responsável por “estimular” o “homossexualismo” e a “promiscuidade”. Naquele cenário, Oliveira Júnior (2016, p. 326) relembra que:

[...] câmaras legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto, atores/atrizes, políticos recorriam à mídia frequentemente solicitando apoio da sociedade civil para conter a distribuição do material. A imprensa, as redes sociais, religiosos/as, legisladores/as, sociedade civil [...] categoricamente afirmavam que o referido Kit ensinava as pessoas a serem homossexuais e que ele era um material que fazia apologia ao ‘homossexualismo’.

Miguel (2021, p. 6) relata que houve um grande esforço de desinformação, do qual participaram “[na época o Deputado] Bolsonaro, parlamentares fundamentalistas, líderes religiosos e apresentadores de rádio e televisão”. Tendo em vista a ocorrência do episódio já no governo Dilma, o autor segue ressaltando que, “pressionado pela ameaça de obstrução dos trabalhos no Congresso enquanto a política de combate à homofobia nas escolas estivesse de pé, e fiel à política de evitar atritos com os grupos conservadores, o governo Dilma Rousseff recuou” (p. 6), só que esse recuo ocorreu “*em grande estilo*, assumindo integralmente o discurso

³¹ Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”.

de seus adversários, com a presidente declarando que ‘não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais’ – o que implicitamente assume que a ideia de um complô para destruir a homossexualidade poderia ter fundamento” (p. 6, grifos meus). O autor (2021, p. 6) ainda ressalta que “a campanha contra o chamado kit gay ensinou a direita brasileira a mobilizar o pânico moral”, e uma mobilização semelhante, de repercussão midiática e com as câmaras legislativas tornando-se palco de efusivas manifestações antigênero, seria vista com o episódio do PNE anos depois.

Em 2013, às vésperas do PNE, a narrativa “ideologia de gênero” ganharia ainda mais alcance e visibilidade, assim como a conjuntura política que se mostrava até aquele momento se expandiria para além de manifestações para barrar a implementação de políticas progressistas: passariam a ser propostos continuamente por parlamentares Projetos de Lei com o intuito de proibir e extinguir os temas gênero e sexualidades, tanto em políticas educacionais como em outras.

Miskolci e Campana (2017) e Almeida (2017, p. 18) ressaltam que uma abertura para isso se deu com a Comissão de Direitos Humanos e Cidadania (CDHC) da Câmara passando a ser controlada por um político pastor neopentecostal, Comissão que esteve “historicamente associada a temas relativos às questões indígenas, agrárias, imigratórias, de violência no campo e na cidade etc”, mas que a partir disso tornou-se “um dos palcos da ação de religiões cristãs com o intuito de regular e restringir a moralidade liberal e laica”. Esse fato também é salientado por Machado (2018, p. 7), o qual marcou:

O fortalecimento político dos pentecostais na Câmara de Deputados, primeiro com a indicação do deputado e pastor Marco Feliciano para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e, depois, com a eleição de Eduardo Cunha para o cargo mais importante daquela casa, favoreceu também os grupos católicos comprometidos com a cruzada à ideologia de gênero no Brasil que passaram a ser convidados a expor suas ideias em diferentes situações.

Sobre os Projetos de Lei para proibir os temas, Machado (2018) identificou quatro deles em trâmite na Câmara Federal, para alterar legislações existentes, até o momento da realização de sua análise.

O primeiro, o PL 477/2015, foi apresentado pelo parlamentar Eros Biondini (RCC), com o objetivo de alterar “os artigos 5º e 8º da Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, substituindo o termo gênero por sexo” (p. 10). O segundo, o PL 1859/2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas (PSDB), objetiva acrescentar um “Parágrafo Único ao art. 3º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [LDB], prevendo a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de

ideologia de gênero ou orientação sexual na educação” (p. 10). Os outros dois foram propostos pelo Deputado Marco Feliciano (PSC), o PL 3235/2015, que acrescenta um artigo à Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, o ECA, com o objetivo de criminalizar o comportamento que induza à ideologia de gênero, e o PL 3236/2015, que insere um parágrafo que exclui a “ideologia de gênero” ao artigo 2º da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE (BRASIL, 2014).

Machado (2018) também identificou cinco Projetos de Decreto de Legislativo (PDC) apresentados para “sustar” medidas propostas pelo poder executivo, diretamente relacionadas à incorporação de gênero e sexualidades nas políticas públicas. Dois deles foram apresentados por lideranças carismáticas (o PDC 30/2015, encaminhado por Eros Biondini – PROS –, e o PDC 122/2015, por Flavio Augusto da Silva – PSB), com o objetivo de, respectivamente, sustar a Resolução n.º 12, de 16 de janeiro de 2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nas instituições de ensino, e de suspender os “efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do Conae (2014)” (MACHADO, 2018, p. 11).

Os outros três foram apresentados por pastores evangélicos (o PDC 90/2015, encaminhado por Alan Rick Miranda – PRB –, o PDC 214/2015, por Francisco Eurico da Silva – PHS – também assinado por legisladores católicos e evangélicos, e o PDC 395/2016, por João Campos – PRB), sendo o primeiro com o objetivo de sustar os efeitos da Resolução nº 11, de 18 de dezembro de 2014, que estabelece a inclusão dos itens *orientação sexual, identidade de gênero e nome social* nos boletins de ocorrência das autoridades policiais, e da Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015 (tal como o PDC 30/2015), enquanto os outros dois, respectivamente, com o objetivo de “sustar a Portaria nº 916, de 9 de setembro de 2015, do Ministério da Educação, que institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação” (MACHADO, 2018, p. 11), e de suspender o Decreto n.º 8727, de 28 de abril de 2016, que “dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (p. 11).

Machado (2018) observa que tais proposições no Congresso Nacional foram feitas sob articulações com a sociedade civil: “se os atores políticos católicos e evangélicos se articularam no Congresso [...], na sociedade civil, sacerdotes, pastores e bispos usaram o púlpito, as mídias impressas e televisivas, bem como as redes sociais, para mobilizar os fiéis contra as propostas petistas de mudanças na educação brasileira” (p. 12). No caso da Igreja Católica, a autora salienta as lideranças de Dom Orani Tempesta e de Dom Murilo Krieger, arcebispos do Rio de

Janeiro e Salvador, respectivamente, que divulgaram textos contestando a inclusão da questão de gênero no PNE e conclamando os católicos a se mobilizarem contra. Nesse ínterim, salienta-se, também, a produção de materiais (tais como cartilha, artigos, clippings de notícias, etc.) que foram distribuídos pelo Brasil e também postados em *sites* cristãos para popularizar a narrativa da “ideologia de gênero”.

No caso dessa última, Machado (2018, p. 12) dá o exemplo da cartilha *Você Já ouviu falar da Ideologia de gênero?*, divulgada em 2015, que tem como subtítulo “Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo!”, cujo conteúdo trazia apelos como o seguinte:

Em todas as Assembleias legislativas dos Estados e nas Câmaras de Vereadores dos Municípios, os deputados estaduais e vereadores terão de aprovar estes planos. Por isso você precisa comparecer junto aos deputados e vereadores exigindo que eles não coloquem o termo gênero e orientação sexual em nenhum artigo ou parágrafo da lei, e nem nas metas do Plano de Educação Estadual ou Municipal. Caso contrário, todas as Escolas, de ensino público e privado, terão de adotar a Ideologia de gênero.

Pouco depois de seu lançamento, essa cartilha foi analisada por Furlani (2016a), que denunciou as confusões teóricas e os equívocos presentes na interpretação de conceitos dos Estudos de Gênero que a cartilha comete, além de denunciar a invenção da “ideologia de gênero” e de seus enunciados para se passarem pelo o que realmente é proposto e teorizado no interior do campo dos Estudos de Gênero.

Ainda em 2015, sob o efeito do debate em torno do PNE, o reconhecimento da união civil homoafetiva foi indiretamente respondida pelo *Estatuto da Família*, apresentado como PL 6583/2013 pelo Deputado Anderson Ferreira (PR-PE) e aprovado na Câmara dos Deputados naquele ano, o qual define como família somente a união de um homem com uma mulher e seus filhos, frutos desse casamento.

Tratada até aqui a decorrência sucessiva desses fatos, seja concretizando uma onda conservadora que também se testemunha em contexto internacional (ALMEIDA, 2017), seja concretizando um movimento social reacionário (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019), que moldaram a atual conjuntura das políticas públicas educacionais brasileiras, poder-se-ia abordar também acontecimentos ainda mais recentes, os quais, inclusive, levaram uma das principais vozes nessa conjuntura à presidência da República em 2018³². No entanto, já suficientemente

³² Como, por exemplo, a *Fake News* divulgada durante as eleições nas eleições presidenciais de 2018 sobre a distribuição de mamadeiras com bicos no formato de pênis em creches do país, vulgarmente conhecida como “mamadeira de piroca”: “a ofensiva de desinformação nas redes sociais, que desempenhou papel central em sua vitória, tinha como eixos a denúncia da corrupção dos líderes do PT e a destruição dos valores morais [...]. Tratava-se de romper, por meio do pânico moral, a lealdade do eleitorado mais pobre com Lula”. (MIGUEL, 2021, p. 6).

identificada e comentada essa conjuntura, suas proporções e o evidente envolvimento de grupos religiosos na política parlamentar, cabe agora compreender esse envolvimento de maneira igualmente satisfatória.

Machado (2018, p. 8) argumenta sobre as, cada vez mais recorrentes, articulações entre parlamentares católicos(as) e evangélicos(as) que, mesmo com pautas diferentes e, por vezes, conflitantes, aliam-se na atual conjuntura, assinando conjuntamente projetos, para coibir a inserção de gênero e sexualidades nas políticas públicas:

Já tratei das *alianças entre católicos e pentecostais no legislativo brasileiro* em outras publicações (MACHADO, 2015), mas gostaria de enfatizar que, enquanto os primeiros se destacaram nas últimas décadas pela defesa da vida, os políticos pentecostais priorizaram o tema da sexualidade combatendo de forma assertiva as tentativas de ampliação dos direitos sexuais. Isto não quer dizer que o tema da vida não lhes fosse importante, mas, sim, que as *lideranças pentecostais se viram ameaçadas no início do século XXI com a proposta de Lei de iniciativa do poder executivo para criminalizar a homofobia (PL122)* e, com isto, a temática da sexualidade tornou-se central para o grupo.

Nesse sentido, Almeida (2017) considera que grupos religiosos cristãos estão sim articulados nas linhas de força em diferentes dimensões (tais como econômica, moral, securitária e interacional) do processo social em curso no país. O autor, no entanto, adverte que é impreciso associá-los exclusivamente, assim como generalizá-los como uma categoria única, da referida conjuntura política, ora denominada de “onda conservadora”, pois não são os únicos atores nela envolvidos. Embora em toda parte dessa conjuntura grupos religiosos cristãos estejam envolvidos,

[...] há articulações com outros grupos e organizações reacionárias e ultraconservadoras como partidos de extrema direita, colégio de pediatras anti-direitos LGBTI, grupos de psiquiatras e psicólogos/as que defendem as chamadas terapias de reversão da homossexualidade e a manutenção de categorias patologizantes para nomear a experiência de pessoas trans e intersexuais, ginecologistas que são contra o aborto, pedagogos que repudiam a educação sexual, juristas e operadores de justiça que preconizam concepções ortodoxas do direito, mas também vozes de esquerda, psicanalistas e psicólogas, como também grupos feministas marcam a heterogeneidade das articulações desta ofensiva (PRADO; CORRÊA, 2018, p. 445).

Dessa forma, é importante ressaltar que os grupos religiosos protagonizam essa conjuntura junto a outros atores sociais, sem que se possa exclusivizá-los: “somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido”, criado em 2004 no Brasil, “como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como doutrinação política e ideológica na sala de aula e usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 730). E isso ocorre em peculiar heterogeneidade, dada a natureza antagonista de alguns

desses atores uns com os outros, “como os ditos liberais do Movimento Brasil Livre (MBL), juristas, médicos/as, professoras/es e políticos *que não são necessariamente religiosos*” (PRADO; CORRÊA, 2018, p. 445, grifos meus).

E, além disso, no caso dos grupos religiosos que a protagonizam, embora as ofensivas antigênero originem-se em berço católico, hoje elas são *ecumênicas*. Conforme ressaltam Prado e Corrêa (2018, p. 445, grifos meus), no caso brasileiro, está claro “o *perfil católico-evangélico* da ofensiva, mesmo quando a forte frequência do Vaticano, como mentor intelectual dessa cadeia discursiva, seja obscurecida pela estridência evangélica”. Ainda assim, é preciso reconhecer “a contribuição da participação de *outras vozes religiosas* como *kardecistas e judeus de direita*” (p. 445, grifos meus), assim como reconhecer a pluralidade das doutrinas cristãs existentes e, em especial, do Pentecostalismo que, em suas três gerações (MARIANO, 2014), congrega uma grande variedade de Igrejas e de agrupamentos religiosos, tanto coligados como independentes.

Como ressaltou Miskolci (2018), generalizar esses grupos como “fundamentalistas religiosos” seria enganoso, já que “a campanha não pode ser atribuída simplesmente a fundamentalistas religiosos, tampouco se caracteriza pela homogeneidade de seus membros” (p. 11). O autor complementa que a heterogeneidade dos agentes “vão da Igreja Católica a lideranças evangélicas neopentecostais e defensores laicos do liberalismo econômico”, assim como a heterogeneidade de seus objetivos, “que vão da disputa pelo controle de políticas públicas, de comissões parlamentares ou de nichos eleitorais” (p. 11), ressaltando divergências internas às religiões e entre seus adeptos.

Assim, Almeida (2017, p. 5) reitera que “a mesma cautela [...] deve ser utilizada na compreensão de ‘os evangélicos’. Também não se trata da totalidade deles, mas de uma parcela significativa” que constitui os grupos participantes da conjuntura política, uma vez que “não é possível generalizar os evangélicos pentecostais a partir dessas posições” (p. 19). Ou seja, há diversidade de posicionamento entre os(as) que se autodeclaram evangélicos, tanto de fiéis como de lideranças religiosas e políticas.

Muitos destes destoam do *mainstream* conservador (cuja atuação política dá-se mais pela via eleitoral) e preferem a militância política mais na esfera da sociedade civil (movimentos, associações, ONG, terceiro setor etc.) com posicionamentos mais progressistas. [...] Devido a alguns estigmas adquiridos pela categoria nos últimos anos, muitos protestantes históricos e pentecostais têm preferido identificar-se pelo nome específico de sua denominação e pelo termo genérico ‘cristão’ (ALMEIDA, 2017, p. 6, grifo do autor).

Um exemplo dado pelo autor (2017) se refere a quando se intensificou no país o debate em torno das pesquisas com células-tronco embrionárias e, a reboque naquele momento, o da

legalização do aborto, em que a Igreja Universal se declarou a favor das pesquisas e admitiu o aborto nos casos já definidos pela legislação brasileira (estupro, perigo de vida para a mãe e feto com anencefalia).

Para ele, “tais posições foram uma forma da Igreja Universal se colocar na discussão em contraposição à Igreja Católica. Mais recentemente, o bispo Macedo tem feito pregações no sentido de que não cabe às igrejas evangélicas atuarem para que o Estado estabeleça proibições em questões consideradas religiosas” (p. 19). Essas pregações sugerem que o Estado não deve ser instado a tratar desses temas, como o ensino religioso, a homoafetividade, o aborto e as pesquisas com células-tronco embrionárias. Em outro exemplo, Almeida (2017) pontua que os Deputados do PRB, partido ligado à Igreja Universal, fizeram pouquíssimas proposições na Comissão de Direitos Humanos da Câmara quando presidida pelo Deputado Marcos Feliciano, embora tenham acompanhado o voto conservador dos outros parlamentares evangélicos, principalmente da Assembleia de Deus.

A configuração acima é uma visada da conjuntura atual, que tem sido nominada como ‘onda conservadora’. A religião, as religiões, os religiosos fazem parte desse movimento mais amplo, sendo constituintes e constituídos por ele. Desse modo, tratei aqui os evangélicos não sendo causa e nem resultante, mas como estão articulados ao processo social mais geral. Assim como nem todos os evangélicos são conservadores, a pauta conservadora vai além da pauta dos evangélicos conservadores. Dela participam também católicos, outras religiões e não religiosos. O que se configura como a chamada ‘onda’ é, portanto, *um emaranhado de vários jogadores em diferentes tabuleiros*. Daí pensá-la quebrada em linhas de força que resultam dos processos sociais, e que por sua definição são desiguais, assimétricos e com temporalidades distintas. Trata-se de vetores sociais das mudanças porque passa o país (ALMEIDA, 2017, p. 25, grifos meus).

Compreendido esse envolvimento dos grupos religiosos, podemos, por fim, comentar a maciça entrada de evangélicos na política partidária e sua atuação assídua nos eventos da atual conjuntura persecutória a gênero e sexualidades.

O termo “Bancada Evangélica”, ainda de acordo com Almeida (2017, p. 6), talvez seja uma expressão que tenha ganhado sentido mais pejorativo do que o termo “os evangélicos” nas últimas décadas, “qual seja: um conjunto de deputados “moralistas” que ameaçam a laicidade do Estado brasileiro”. Almeida (2017, p. 6, grifos meus) faz questão de esclarecer que essa ameaça pressupõe, enganosamente, “*que já temos um Estado em que as religiões pouco influenciam as questões de ordem pública*”.

O autor supracitado ressalta que “essa percepção é possível porque o catolicismo e a Igreja Católica gozam de relativa invisibilidade no espaço público por sua profundidade histórica, cultural e jurídica no país”, dessa forma, essa invisibilidade seria “no sentido de

desfrutar, mais do que qualquer outra religião, de legitimidade e oficialidade que a naturalizam na paisagem social brasileira” (p. 6-7), como também exposto por Tavares (1998) anteriormente neste capítulo. A presença e aumento de religiosos(as) na política, portanto, são expressões das mudanças no tecido social brasileiro.

Almeida (2017) ainda ressalta que os(as) evangélicos(as), ao mesmo tempo em que ascenderam demograficamente – a datar da década de 1940 e notoriamente a partir de 1980, como mostra o Censo 2010 (IBGE, 2010) –, adentraram nos canais políticos no Legislativo e no Executivo, mas em menor incidência no Judiciário. A facilidade com que políticos(as) evangélicos(as) elegem-se mostra “a forte capacidade de indução do voto, mais do que qualquer outra religião no país” (p. 9).

Desde a década de 1980, Pierucci (1987 apud ALMEIDA, 2017, p. 17) já anunciava que “o crescimento evangélico nas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, apontava para o fortalecimento do conservadorismo religioso e político no país”. No entanto, observa o autor,

A entrada dos evangélicos na política institucional nos anos 1980 visou mais à canalização de recursos para a rede religiosa (isenção de impostos e concessões de meios de comunicação) do que uma ação contundente no sentido de maior regulação dos comportamentos (sexuais e reprodutivos), dos corpos (transgênero e pesquisas genéticas) e dos vínculos primários (casamento e adoção gays) (p. 17-18).

Assim, entre idas e vindas, o país viveu alguns avanços na conquista de direitos, tanto civis como sociais, reprodutivos, sexuais, etc., dadas as transformações sociais salientadas por Alves e Corrêa (2009) e a elaboração das políticas contemplativas de gênero e sexualidades. E é contra isso, recorrendo inicialmente à obstrução dessas políticas e, sem seguida, à proposição de políticas próprias “antigênero”, como estratégia de frear ou impedir essas conquistas e transformações na sociedade, que a pauta evangélica passou a se atentar e a motivou em sua atual incursão na política, aliando-se a outros grupos e segmentos também contrários. Como ressalta Almeida (2017, p. 17), “os discursos mais frequentes dos religiosos mais conservadores (católicos e evangélicos) são de que se faz necessária a contenção dos avanços do secularismo nos comportamentos e nos valores”.

No que se refere à participação evangélica na política, tanto Almeida (2017) como Miskolci e Campana (2017) e Machado (2018) consideram que ela é revelada com todo seu furor em 2013, em meio à emersão na mesma intensidade do movimento reacionário às políticas públicas. E isso ocorre “após negociação entre o Governo Dilma e o PSC”, quando a CDHC da Câmara dos Deputados passa a ser presidida pelo já mencionado Deputado neopentecostal

tornando-a “um dos palcos da ação de religiões cristãs com o intuito de regular e restringir a moralidade liberal e laica” (ALMEIDA, 2017, p. 18), onde ocorreu a proposição de várias das políticas antigênero.

Nesse sentido, Almeida (2017) salienta as atividades de Deputados ligados à Assembleia de Deus, em suas subdivisões, que foram responsáveis por levantar algumas das “bandeiras” antigênero. Além dos PLs e PDCs elencados por Machado (2018) e aqui já comentados, o autor considera três projetos emblemáticos, sendo eles: primeiro, o Estatuto do Nascituro (PL 478/2007, proposto pelos Deputados Osmânio Pereira – PTB – e Elimar Damasceno – PRONA), que visava estender os direitos ECA ao feto e proibir a pesquisa com células-tronco embrionárias no país; segundo, o já comentado Estatuto da Família (PL 6583/2013); e terceiro, o “direito à modificação da orientação sexual em atenção a Dignidade Humana” (PL 4931/2016, proposto pelo Deputado Ezequiel Teixeira – PTN), apelidado de “projeto de Cura Gay”³³, que suspende a resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) de 1999 que proíbe terapias de “tratamento” e “cura” da homossexualidade. Sendo o primeiro e terceiro PLs posteriormente arquivados, a despeito de serem ou não aprovados, “o importante é seu efeito catalizador e canalizador que tem resultados concretos nas eleições proporcionais” (ALMEIDA, 2017, p. 18).

Com esta síntese da conjuntura política educacional em relação à contemplação de gênero sexualidades, assim como da sucessão de fatos que, pouco a pouco, puderam desencadeá-la, duas questões nos pareceram fundamentais: 1) há um conflito idiossincrático por parte de quem protagoniza a perseguição a ambos os temas nas políticas públicas, conflito marcado fortemente pela influência religiosa cristã; e 2) já se encontra em andamento toda uma mobilização, civil, institucional e, até, governamental, visando a proibição e extinção desses temas na Educação brasileira.

Enquanto a segunda questão parece-me explorada exaustiva e satisfatoriamente até aqui, busco a seguir argumentar sobre a primeira. Faço isso ressaltando dois aspectos, para depois ressaltar um terceiro que decorre deles: primeiro, de que esse conflito idiossincrático ocorre entre duas visões de mundo distintas; e segundo, de que, para sobrepor uma visão de mundo à outra, recorreu-se, mais uma vez, ao imaginário coletivo brasileiro: o discurso fundador do

³³ Conforme relata Vieira (2020), o conteúdo do PL 4931/2016 não é novo na Câmara, sendo antecedido por dois projetos, o PDC 234/2011 proposto pelo Deputado João Campos de Araújo (PSDB), que susta os 3º e 4º artigos da Resolução CFP n.º 001/99 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999), e o PDC 1640/2009, proposto pelo Deputado Paes de Lira (PTC), que também propunha a suspensão dos mesmos artigos da Resolução do CFP. Além desses, cabe mencionar o há pouco comentado PL 5.816/2005, proposto pelo Deputado Elimar Máximo Damasceno (PRONA), com o mesmo teor e proposição.

messianismo, em que se *deturpa* os Estudos de Gênero e elege-o como “o grande mal” à ser combatido para se fundar um novo tempo.

Assim, o terceiro aspecto repousa na relação disso com a formação ética dos(as) envolvidos(as), considerando também que, em suas ações, mantiveram-se restritos a posições unilaterais, sem considerar quem seria beneficiado pelas políticas públicas que contemplam gênero e sexualidades e, por conseguinte, sem agir por princípios que pautem suas ações e preservem a democracia.

2.3. O discurso fundador da agenda antigênero: a deturpação dos Estudos de Gênero e o que isso sugere da formação ética dos(as) envolvidos(as)

A postura atual da Igreja Católica sobre a sexualidade é o resultado de dinâmicas complexas. Ainda que por um lado reflitam uma tradição milenar de interpretações de textos sagrados, nem sempre coerentes entre si, também é moldada por conjunturas específicas. Um exemplo dessas circunstâncias é a crescente legitimidade dos movimentos feministas e pela diversidade sexual que levou a Igreja Católica a adaptar e reforçar, muitas vezes de maneira reativa, a defesa de uma ordem patriarcal e heteronormativa (MORÁN FAÚNDES; VAGGIONE, 2012, p. 162, grifos meus).

Na citação acima, Morán Faúndes e Vaggione (2012) questionam que o atual posicionamento da Igreja Católica sobre temas como gênero e sexualidades, enquanto uma das maiores autoridades do Cristianismo e autoridade máxima da doutrina católica, provém de dois fatores. O primeiro é, obviamente, uma tradição milenar de interpretação da Bíblia católica, cuja interpretação preponderante até hoje, no que tange aos dois temas, é a da legitimação de *uma sexualidade específica* (a heterossexualidade), com um fim específico (a reprodução, e com seu cumprimento somente depois de consolidado o casamento), e de *dois gêneros em hierarquia* (masculino e feminino, em sua concepção ocidental historicamente afirmada), estáveis e com suas fronteiras bem definidas.

O segundo fator, no entanto, é mais atual, sendo ele a *necessidade de uma reação* à crescente legitimidade dos Movimentos Feministas, LGBT e das transformações em curso nas esferas do gênero e da sexualidade (ALVES; CORRÊA, 2009), que a faz mobilizar-se para reafirmar seu posicionamento. Ao mesmo tempo, as demais vertentes da religião cristã não ficam para trás. Elas têm seguido o mesmo caminho, tanto na interpretação de textos sagrados como, diante desses movimentos que ameaçam a legitimação de sua visão de mundo, de procurar meios para reafirmar seu posicionamento contrário. Como ressaltam Miskolci e Campana (2017, p. 733, grifos meus), “as posições feministas e de movimentos LGBT podem

ser compreendidas por grupos religiosos como incentivo a um individualismo *que se chocaria* com a concepção comunitária de sexualidade religiosa”.

Como já tratamos em trabalho anterior (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), questões como a liberdade sobre o próprio corpo, a igualdade de direitos e a vivência da própria sexualidade são aspectos que variam em compreensões conforme o contexto histórico, social e cultural, “[...] sendo que cada grupo social constrói uma determinada definição” e, assim, suas compreensões “dependerão das crenças compartilhadas nos diferentes grupos, sendo então produzidas práticas, sentimentos e interpretações” (MORAIS et al., 2014, p. 85). Logo, a compreensão e recepção dos temas gênero e sexualidades variarão de acordo com a sociedade, cultura e momento histórico.

No caso de sociedades fortemente influenciadas por posições religiosas, como é o caso brasileiro, e de muitos outros no mundo, as significações a respeito das duas temáticas podem refletir essa influência que a religião tem, oscilando em compreensão e com sua recepção sendo permeada por polêmicas e resistências. Geralmente, os grupos religiosos condenam as atividades e reivindicações promovidas pelo Movimento Feminista e pelo Movimento LGBT, assim como suas teorizações acadêmicas, baseados em crenças que afirmam sua *ilegitimidade perante os textos bíblicos*, assim, *perante os ensinamentos de Deus*. O referido discurso, essencialmente cristão, classifica gênero e sexualidades como temas *moralmente indesejáveis* (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017). Nesse sentido, Almeida (2017, p. 3) argumenta que “pena de morte, aborto e eutanásia”, são atos condenados pela religião cristã por tratarem de questões que supostamente vão de encontro com a “vontade” de Deus, “cada uma com suas justificações teológicas específicas, guardam em comum a condenação à violação da vida dada por deus, e só a ele cabe encerrá-la”.

Em relação à rejeição específica a gênero e sexualidades, ressalta Machado (2018, p. 18), “a categoria gênero desenvolvida por acadêmicas feministas e adotada como linguagem de política pública [...] tem um efeito desestabilizador nos princípios naturalistas desenvolvidos pela ciência moderna que ajudaram a atualizar o discurso cristão da criação da espécie humana por Deus”. Desse modo, a cosmovisão (COUTINHO, 2012), ou a visão de mundo que a religião cristã prega, distingue-se da visão de mundo sobre gênero e sexualidades que passou a se legitimar na humanidade, sob um árduo processo de lutas, em escala global – ainda que isso varie de acordo com o contexto.

Em suma, o estudo acadêmico do gênero possibilitou a constatação, sob bases científicas, de uma visão de mundo vigente que não só é excludente à diversidade humana como também responsável por inúmeras iniquidades sociais. E denunciado esse seu caráter construído, foi

possível questioná-la e dar lugar a outra visão de mundo, agora inclusiva e calcada nos princípios dos direitos humanos.

A professora Jimena Furlani (2016a; 2016b; 2016c), docente da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), foi uma das primeiras pesquisadoras a fornecer análises sobre a participação religiosa na conjuntura, há pouco discutida, sobre as políticas públicas que contemplam gênero e sexualidades e, principalmente, sobre a criação da narrativa “ideologia de gênero” incorporada pelos atores (contrários a gênero e sexualidades) dessa conjuntura, em particular os grupos religiosos envolvidos.

Nessa análise, a autora (2016c) argumenta que existe, por parte de quem criou e de quem reproduz a narrativa “ideologia de gênero”, uma evidente intenção de transformar o mundo ou de impedir que o mundo se transforme a partir do conceito de gênero. Ela ressalta que, a partir dessa narrativa, está sendo apresentada uma nova ideologia, embora não de forma explícita e nem assumida, ao passo em que se pretende criticar uma outra ideologia (acusada como tal), diferente da sua. Furlani (2016c), em um dos vídeos postados em seu Canal “Papo de Coruja” na plataforma *Youtube*, mostra como se colocam de forma opostas estas duas visões de mundo: de um lado como os Estudos de Gênero veem a humanidade, os seres humanos e os direitos humanos, e do outro lado como a Igreja Católica e demais grupos e instituições envolvidos entendem a humanidade.

Quadro 7 – Esquema comparativo “Que ideologia é a sua? Duas diferentes visões de mundo” apresentado por Jimena Furlani em vídeo do Canal “Papo de Coruja” na plataforma de vídeos Youtube

Os Estudos de Gênero / Estudiosos(as) de gênero	Quem criou e usa a narrativa “ideologia de gênero”
Opõem-se ao destino biológico , distinguindo o sexo de gênero: sexo é a nossa biologia, gênero são aspectos sociais e culturais.	Colocam o destino biológico como inquestionável. Não reconhecem o conceito de gênero; somente sexo.
Sujeito múltiplo de identidades: sexo, gênero, orientação sexual, raça-etnia, religião, condição física, etc.	Não reconhecem o sujeito plural. Seguem o enunciado: “Deus criou o homem e a mulher”
Entendem as identidades como percebidas e disputadas no contexto histórico, social e cultural. As identidades estão em processo de construção permanente.	Não reconhece as identidades como possíveis. Entende que o ser humano nasceu a imagem e semelhança de Deus não podendo ser modificado. “Deus criou o macho e a fêmea”. Ex.: não se aceita sujeitos da diversidade sexual e de gênero.
Não negam a biologia, mas questionam o determinismo biológico. A reprodução é vista como uma escolha, assim como a maternidade.	Acolhe o determinismo biológico. Enunciado: “crescei e multiplicai”; “filhos/as são dádivas de Deus”. Aceitam a procriação associada às

Reconhece relacionamentos baseados no afeto, amor, respeito. Ex.: Homoafetivos.	relações naturais. Enunciado: “Complementariedade entre homem e mulher”.
Reconhecem todos os modelos de família. Falam em famílias contemporâneas, novos arranjos familiares, famílias homoafetivas, famílias adotivas, monoparentais, etc.	Reconhecem apenas um modelo de família, conforme a tradição judaico-cristã. Enunciados: “A família é uma só: homem, mulher e filhos naturais, originários do casamento”. Ex.: Imposição do Estatuto da Família.
Entendem os direitos humanos como universais, baseados nas raízes iluministas ; são sempre negociáveis e se modificam ao longo do tempo. São a favor dos direitos das mulheres, das populações LGBT e das comunidades negras, quilombolas, indígenas.	Aceitam apenas o direito natural baseado nas raízes judaico-cristãs . Portanto, eles não são negociáveis nas políticas de identidade. Não aceitam o entendimento de novos direitos.
Valorizam o Estado Democrático de Direito e o Estado Laico .	Entendem que o Mundo deve ser regido pela Ideologia Judaico-Cristã . Ameaça o Estado Democrático de Direito na medida em que ameaça o Estado Laico. Caminha para transformar o Brasil numa Teocracia .

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Furlani (2016c)

Como mostra o Quadro 7, vê-se explicado didaticamente o referido conflito idiossincrático. É importante ressaltar que esse quadro foi produzido com base em pesquisa e nos conhecimentos da professora sobre os Estudos de Gênero e com base em textos e discursos escritos e proferidos por diferentes instituições envolvidas com a autoria e a reprodução da narrativa “ideologia de gênero”³⁴.

Como pontua Machado (2018, p. 13, grifos meus), “aceitar a perspectiva de gênero *significa reconhecer a necessidade de mudar a organização e o sistema de autoridade das instituições religiosas*”, ou seja, “significa reconhecer que é preciso rever privilégios e incluir setores até então alijados dos postos de comando. *E isto os sacerdotes, bispos e pastores relutam muito em aceitar*”. Em síntese, os grupos religiosos autores dessa narrativa, assim como as pessoas e grupos não religiosos, mas também envolvidos com sua autoria e reprodução, apresentam uma visão de mundo conflitante com a que é promovida e reivindicada, a partir do estudo dos temas gênero e sexualidades, pelos movimentos sociais, órgãos de direitos humanos e pelo campo dos Estudos de Gênero.

No caso dos grupos religiosos, eles condenam as atividades, reinvidicações e pautas levantadas pelos movimentos, órgãos e campo em razão de elas destoarem da interpretação que fazem de textos sagrados – ao passo em que consideram essa interpretação como a vontade

³⁴ No contexto brasileiro de quem criou e reproduz essa narrativa, Furlani (2016) cita alguns dos sujeitos que tiveram seus discursos por ela analisados para a elaboração desse esquema comparativo: o Padre Paulo Ricardo de Azevedo, o professor Felipe Nery, o Padre José Eduardo de Oliveira e Silva, a professora Fernanda Takitani, o Senador pastor Magno Malta, o Pastor Silas Malafaia, o Deputado pastor Marcos Feliciano e o, na época ainda Deputado, Jair Bolsonaro.

direta de Deus. Porém, além de não admitirem abrir mão ou, pelo menos, de repensarem essa interpretação, para tais grupos não bastaria que ela se restringisse ao nível particular, isto é, como um posicionamento preconizado somente aos(às) seus(suas) adeptos(as). Assim, ocupam-se em tentar legitimá-la no ponto de vista legal, como uma visão de mundo que deve *constar em lei e ser seguida por todas as pessoas*.

Essa parece ser uma constatação unânime entre os(as) autores(as) aqui citados(as) que analisam a recente conjuntura política, como se segue: “a esses evangélicos têm interessado a *disputa pela moralidade pública*. Não somente a proteção da moralidade deles, mas a *luta para ela ser inscrita na ordem legal do país*” (ALMEIDA, 2017, p. 18, grifos meus); “tudo indica que os empreendedores morais contra a ‘ideologia de gênero’ [...] *buscam distanciar os movimentos feminista e LGBT das políticas públicas e tomar o controle sobre elas*” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 743, grifos meus); “o objetivo da Igreja Católica não é apenas *defender uma moralidade sexual* senão também *evitar a sanção de direitos* [...] como propósito de defender uma ordem legal e ética heteronormativa por meio do chamado à ação da comunidade católica e do posicionamento público da instituição religiosa” (MORÁN FAÚNDES; VAGGIONE, 2012, p. 164-165).

Esses(as) autores(as) salientam que é em função do conflito anunciado, em que grupos religiosos veem uma visão de mundo diferente da sua ganhando legitimidade no meio social, que se iniciou uma disputa para tentar suprimir essa nova visão de mundo e reafirmar aquela que até pouco tempo era legitimada, resultando nos eventos anteriormente retratados das políticas públicas educacionais. E o fazem mesmo que, para isso, tenham que suprimir o princípio da laicidade, como ocorre no caso brasileiro:

Estamos frente a uma disputa que envolve segmentos organizados em movimentos sociais, ONGs e instituições confessionais com visões de mundo e interesses bem distintos: os cristãos com leitura a-histórica da bíblia, bem como uma concepção heteronormativa e patriarcal da sociedade, e os setores sociais que valorizam a autonomia dos sujeitos sobre seus corpos e sexualidade (MACHADO, 2018, p. 13).

Quando se referem ao lado dessa disputa ocupado pelos grupos religiosos, no conjunto de citações acima, Almeida (2017) menciona os(as) evangélicos(as) enquanto Morán Faúndes e Vaggione mencionam os(as) católicos(as). Como vimos anteriormente, no Brasil, assim como em outros países, católicos(as) e neopentecostais aproximaram-se em uma espécie de aliança circunstancial, dadas as divergências que ainda mantêm entre si, nesse projeto de impedir as transformações sociais nas esferas do gênero e da sexualidade e de verem suas crenças consolidadas na ordem social.

Almeida (2017, p. 18, grifos meus), no entanto, salienta que as mobilizações católicas se caracterizam mais como um *conservadorismo reativo* às mudanças, sendo “um tradicionalismo que apenas resiste ao mundo em mudança”, enquanto as mobilizações evangélicas “têm um *conservadorismo ativo* e não apenas reativo destinado à manutenção do status quo tradicional de caráter mais católico”. Assim, embora mais recentemente as atividades da Igreja Católica revelaram também em um movimento de conservadorismo ativo³⁵, assim como as evangélicas, o autor argumenta que desde o início a intenção dos(as) evangélicos(as) foi ir além da defesa de sua visão de mundo, mas de vê-la consolidada na ordem social e legitimada legalmente. Nesse sentido, pode-se apontar que, antes dos(as) evangélicos(as) adentraram em peso na política parlamentar, não se viam tantas mobilizações para conter as políticas inclusivas a gênero e sexualidades por parte de católicos(as) que já ocupavam cargos políticos no Legislativo.

Ao discutirem sobre qual a motivação por trás de quererem romper a laicidade dos Estados e impor sua visão de mundo no lugar, Miskolci e Campana (2017, p. p. 734, grifos meus) ressaltam que esses grupos se veem na “obrigação divina” de agirem como tal: “sua *missão religiosa* envolve ocupar postos de poder *preparando o mundo para deus*”. Os autores (2017) subsidiam-se no trabalho do teólogo estadunidense David Smilde (2012, p. 20, grifos meus), que ressalta: “os neopentecostais são guiados pela chamada ‘*teologia do domínio*’, a ideia de que *Deus retornará* para restabelecer seu reino aqui na Terra, sendo a *tarefa dos cristãos preparar o caminho* se afirmando em posições de poder”. Essa mobilização e o discurso que a justifica (em nome do que fazem), no entanto, não parecem novos, considerando o contexto brasileiro em particular, pois se assemelham a um discurso há muito conhecido: o discurso fundador do messianismo.

Como tratado na discussão sobre a formação religiosa no Brasil, sobretudo em Tavares (1998), “o messianismo corresponde a uma crença ou expectativa de fé na chegada ou na volta de um líder carismático que conduzirá o seu povo – enquanto ‘povo eleito’ – a um reino de paz e justiça”, conforme também expõe Dias (2020, p. 50). Dessa forma, tendo em vista a conjuntura política educacional, os atores nela envolvidos e a justificativa dada para a sua

³⁵ Almeida (2017, p. 17) argumenta que o posicionamento da Igreja Católica é ambíguo, pois há algum tempo esboça revisões de posicionamento, enquanto as igrejas evangélicas, em geral, não dão sinalização alguma de também fazerem isso. O autor cita as ações do Papa Francisco, “dando sinalizações em direção ao acolhimento de divorciados, mães solteiras, gays, entre outros. Suas sinalizações têm como objetivo o acolhimento pastoral a fim de não perder os fiéis mais do que promover mudanças profundas nos dogmas”, ou seja, insistindo com a mesma interpretação dos textos sagrados. Assim, em contrapartida, a Igreja Católica continua como “um forte ator de contenção em temas como pesquisas genéticas, aborto, casamento e adoção de crianças por casais homossexuais” (p. 17), como se pode ver com a recente aliança firmada com as lideranças neopentecostais na agenda antigênero.

mobilização (que resultou nessa conjuntura), argumento que o messianismo, enquanto discurso estratégico para conter transformações sociais, foi recorrido mais uma vez, interpelando o poder do imaginário coletivo brasileiro.

Todavia, não sou o único a fazer esse tipo de apontamento. Embora não no aspecto que aqui proponho, em artigo recente, Dias (2020, p. 49) oferece uma análise da introdução do discurso messiânico na fabricação da legitimação de dois atores políticos considerados “populistas”: Jair Messias Bolsonaro, atual ocupante do cargo da Presidência do Brasil, e André Ventura, Deputado da Assembleia da República Portuguesa. Depois de evidenciar que as culturas portuguesa e brasileira estão impregnadas pelo imaginário messiânico, o autor mostra que a constitucionalidade é superada por estes líderes carismáticos, verdadeiros messias políticos, que *ungidos* pelo “seu povo (eleito)” legitimam-se além dos limites constitucionais, permanecendo impunes ao se sustentarem em “verdades” “politicamente incorretas”, falando em nome de preconceitos racistas, homofóbicos e misóginos de uma maior ou menor percentagem da população.

O ressurgimento do messianismo na política brasileira não é novidade, já que ele mesmo se confunde com a própria História do país (TAVARES, 1998). A diferença de agora é que o messianismo também tem sido promovido no contexto da elaboração de políticas públicas educacionais, talvez antes mesmo de ser introduzido na política eleitoral que levou o atual presidente ao poder (DIAS, 2020), já que, quando Deputado, Bolsonaro foi um dos nomes mais atuantes na conjuntura de retrocesso às políticas públicas e na propagação da narrativa “ideologia de gênero”.

O messianismo insere-se no discurso dos grupos religiosos envolvidos com a autoria e reprodução dessa narrativa quando esses se autodeclaram “os messias”, “os salvadores” e “os encarregados por Deus”, “de modo a apelar aos sentimentos reacionários da população, propagando, especialmente, a ideia de que fala em nome daquela gente (*‘the people’*) contra o sistema” (DIAS, 2020, p. 50). Ou seja, consideram que falam “em nome de Deus” e de que o fazem por estarem incumbidos de salvar as pessoas, defender os interesses de sua religião contra um determinado “mal” e, em última instância, “restabelecer um paraíso perdido ou criar uma sociedade [santa]” (TAVARES, 1998, p. 46). E esse mal a que se busca combater personifica-se como a causa de todos os problemas atuais, sendo ele o que os impedem de alcançar essa “santidade social”, ou “o paraíso na terra”.

Nesse sentido, Tavares (1998) ressalta que um dos aspectos do messianismo é o que aqui chamamos de “a invenção do mal”, a criação de um antagonista que faça sentido dentro da narrativa que se quer criar.

Segundo Comblin (1986, n. 147 apud TAVARES, 1998, p. 83-84), o discurso do messianismo “inspira-se no livro do Apocalipse de São João e em todos os textos apocalípticos dos dois testamentos”. O messianismo necessita, portanto, de uma força opositora que reforce a sua ação salvadora. O herói protagonista sempre tem um vilão-antagonista, que dá o tom para o confronto. Com esses elementos apocalípticos, os povos “constroem realmente o desenho de uma sociedade nova [...], principalmente porque há um messianismo latente nas massas” (COMBLIN, 1986, p. 270).

Em sua análise, Tavares (1998) ressalta que Fernando Collor na época tinha essas forças opositoras apocalípticas, das quais ele tirou proveito em seus discursos: “o dragão (a inflação); a Babilônia (a república de José Sarney); a besta (os marajás e, depois, o candidato Lula); o Cordeiro (ele próprio) seguido dos justos (minha gente); e a visão do mundo novo, da nova Jerusalém (o Brasil Novo)” (p. 84). Nesse messianismo recorrente na política partidária³⁶, Dias (2020, p. 50, grifos meus) observa que, geralmente, emerge-se “uma dicotomia social, uma luta não de classes, mas entre *o povo ‘puro’* e *a elite ‘corrupta’*”, sendo esse último caracterizado por sua “descrença” em Deus. Dessa forma, segue argumentando o autor, “há uma natureza dicotômica, tanto na ação quanto no plano das ideias, presente na construção de um inimigo, interno ou externo, ou ambos, que encarna, desse modo, o imaginário maniqueísta judaico-cristão” (p. 51).

Com relação a como Collor construiu o antagonista em seu discurso, Tavares (1998, p. 84-85, grifos meus) ressalta:

Fernando Collor inicia o seu discurso colocando-se primeiramente e acima de tudo do lado do eleitor: ‘Ele representa o interesse de alguns grupos, enquanto eu represento a vontade da grande maioria do país’. Esta estratégia é imanente à sua fala. Estabelece-se, assim, de início, a cumplicidade que vai colocar o eleitor/telespectador também é a ideia nova, moderna, o futuro certo, o progresso, o salário real: *‘o futuro somos nós’*. A partir daí, *o Outro* (adversário) já assume um papel inferiorizado, derrotado, principalmente porque Fernando Collor recorre a *marcas negativas* muito profundas no *imaginário cristão brasileiro*: a associação de Lula com o comunismo, quando cita países da ex-cortina de ferro, como Polônia e Hungria; a referência ao estado ineficiente da ditadura militar; a acusação de que o PT não garantiria ganhos reais ao trabalhador e, mais grave ainda, não honraria os rendimentos da caderneta de poupança – *‘a poupança é sagrada’*.

³⁶ Recorrente tanto no Brasil como também em outros países que partilham da mesma herança religiosa e cultural cristã. Lara Martínez (2010), citada por Dias (2020, p. 50-51, grifos meus), trata do messianismo político nas figuras de [Francisco] Franco e [Augusto] Pinochet, e ressalta que “em face da impossibilidade de obter legitimidade legal por via do processo democrática, *a invocação sobrenatural* surge como mecanismo de legitimação”. Assim, no caso desses dois ditadores, que também recorreram ao messianismo em seus respectivos países (Espanha e Chile, respectivamente), anunciaram uma “‘guerra santa’ contra o comunismo, que encarnava *a luta do ‘bem’ contra o ‘mal’*”, razão pela qual Pinochet afirmava que *‘a mão de Deus está aqui para salvar-nos’*” (p. 51). Ressalta-se, portanto, que o messianismo pode ser recorrido enquanto discurso estratégico inclusive em realidades não democráticas, como nas ditaduras.

Voltando-se à conjuntura política brasileira atual, o messianismo foi desvelado principalmente no âmbito das políticas públicas. Enquanto os “messianismos” de Collor (TAVARES, 1998), Franco e Pinochet (LARA MARTÍNEZ, 2010), Bolsonaro³⁷ e Ventura (DIAS, 2020) têm em comum “o mal” (o antagonista) como sendo “o Comunismo”, nesse caso atual, o eleito da vez como o “o mal” a ser combatido foi “o gênero”, ou a “ideologia de gênero” a como se referem.

Na criação desse antagonista, não há compromisso com a verdade, como também se é característico no messianismo. No caso brasileiro, por exemplo, no messianismo que a República recorreu para ter seu regime aceito popularmente e consolidado, santificou-se a figura de Tiradentes (TAVARES, 1998), fazendo-se o uso de (e criando novas) lendas a respeito dele, sem qualquer comprovação de sua veracidade. Entretanto, no messianismo da conjuntura política atual, ao elegerem o gênero como o seu antagonista, os grupos envolvidos depararam-se como sua *legitimidade científica*, pois, ao mesmo tempo em que há o posicionamento político dos(as) estudiosos(as) do campo, gênero, assim como as sexualidades, são teorizados mediante métodos científicos.

Como ressalta Machado (2018, p. 13, grifos meus), esses grupos tiveram que ir além para criarem o vilão de sua narrativa:

As/os intelectuais cristãs/aos que participam da disputa simbólica em torno da categoria de gênero percebem claramente que, nesta nova cruzada, *o discurso não pode ser só de cunho religioso*; ele tem que *buscar fundamentação no campo científico onde a argumentação feminista foi desenvolvida*. E foi a *interpretação da ideologia* enquanto mistificação ou falseamento da realidade que estes/as intelectuais *acionaram contra a gramática de gênero* das feministas.

Logo, para a objetivada sobreposição de sua visão de mundo, essa legitimidade científica do gênero precisaria ser *destruída*. A solução escolhida foi a de se referir ao gênero como uma *ideologia* – no seu sentido clássico teorizado por Karl Marx, de falseamento da realidade – (MACHADO, 2018) e de, ao mesmo tempo, associar ao gênero enunciados que o fazem ser recebido como um perigo social, de modo a produzir ou alimentar um *pânico moral* (JUNQUEIRA, 2018). Ou seja, como ressalta Machado (2018, p. 1), “trata-se de uma disputa sobre significados em que os atores da esfera religiosa se apropriam de determinadas ideias do campo científico para defender a concepção que atrela a verdade à crença em Deus”, só que

³⁷ Este, em particular, não só tem o Comunismo como também elege outros “males” como sendo o antagonista do messianismo que promove, tal como a “ideologia de gênero”, o que se ressalta a seguir.

com essa apropriação dando-se por meio de uma banalização e desvirtuação da discussão teórica sobre “gênero”.

A partir disso, a chamada “ideologia de gênero” é, então, criada. Furlani (2016a; 2016b; 2016c) a classifica como uma narrativa que se sustenta em confusões teóricas e usos inadequados dos Estudos de Gênero, mediante equívocos intencionais de sua trajetória de desenvolvimento conceitual e da real literatura que o estabelece. Trata-se de uma narrativa trans e homofóbica para, além de aterrorizar e desinformar a sociedade civil alheia ao real significado do gênero, deslegitimar e ridicularizar os Estudos de Gênero e sujeitos que se beneficiam e se dedicam às questões relacionadas ao tema.

Nas investigações disponíveis que traçam a genealogia da narrativa “ideologia de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017; CORRÊA, 2018; PRADO; CORRÊA, 2018; MACHADO, 2018), tem-se podido compreender que ela remonta todo um cenário político-discursivo internacional, a princípio protagonizado por setores ultraconservadores da Santa Sé³⁸, que depois aliar-se-iam com atores do mundo católico e outras forças políticas, incidindo, mais recentemente, em contextos políticos locais, como o brasileiro. Essas investigações, portanto, reafirmam que a conjuntura das políticas públicas brasileiras acompanha uma onda global de conservadorismo (ALMEIDA, 2017).

A ativista e pesquisadora brasileira Sônia Corrêa (2018; ALVES; CORRÊA, 2009; PRADO; CORRÊA, 2018) foi testemunha ocular da formação desse cenário político-discursivo. Vários(as) autores(as) pontuam que esse cenário tem início “há cerca de vinte anos[, quando] se forjou uma reação contra o uso do conceito de gênero em acordos internacionais sobre direitos humanos” (MISKOLCI, 2018, p. 3-4); ou seja, “o caráter transnacional desta narrativa vem se desenvolvendo desde a década 90 do século passado, quando as ativistas feministas conseguiram legitimar a categoria gênero com a sua inserção em documentos das conferências sociais da ONU” (MACHADO, 2018, p. 2). Corrêa esteve presente nessas conferências da ONU na década de 1990, enquanto delegada e ativista feminista, e testemunhou os embates que viriam a acontecer entre ativistas e religiosos em torno da categoria gênero adotada nos documentos das conferências.

Alves e Corrêa (2018, p. 127) ressaltam que é na *IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher* (IV-CMM), realizada em Beijing no ano de 1995, que os embates se iniciam. Em conferências anteriores³⁹, gênero já circulava em textos do sistema da ONU, como na

³⁸ A Santa Sé é a jurisdição eclesiástica da Igreja Católica em Roma, sendo uma entidade soberana independente.

³⁹ Como ressalta Corrêa (2018, p. 3), para ver o gênero ser incorporado nos documentos, “acompanhei de perto vários desses debates: a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro (1992) ou Eco

Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-92), realizada no Rio de Janeiro em 1992, “contudo, no processo preparatório da CIPD (1993-1994), ele seria definitivamente legitimado enquanto linguagem de política pública global, a ser negociada pelos Estados membros das Nações Unidas”. Até então, as desigualdades entre homens e mulheres eram referidas a partir das categorias de *status* ou de *papéis sociais*. Porém, “tão logo ‘legitimado’, o conceito de gênero seria objeto de controvérsias e ataques por parte das vozes conservadoras” (p. 127).

No contexto das negociações das Conferências, a luta para incorporar o termo gênero dos documentos oficiais de direitos humanos era para tentar garantir a contemplação dos direitos reprodutivos e sexuais. Machado (2018) nota que nas reuniões preparatórias e já na IV-CMM, a Igreja Católica, por meio dos representantes do Vaticano, liderava o questionamento sobre a pertinência da adoção do termo. Junto a delegadas de ONGs norte-americanas cristãs, a maioria dos trechos que citava gênero foi contestada nas propostas previamente formuladas pelas feministas para o documento final. Corrêa (2018, p. 4-5), que lá estava presente, narra esse momento:

Em março de 1995, cheguei à sede das Nações Unidas em Nova Iorque para participar da etapa final do Comitê Preparatório da IV CMM de Pequim. Ao chegar em Nova Iorque, contudo, a primeira coisa que me disseram é que gênero estava entre colchetes: ou seja já não era mais uma definição consensual. [...] assisti um delegado do Sudão exigir, vigorosamente, o ‘colcheteamento’ da palavra e ser apoiado por outros países islâmicos. Nessa cena, as mãos nem tão invisíveis do Vaticano eram detectáveis, pois embora a Santa Sé não tenha se manifestado, as delegações de Honduras, Nicarágua e El Salvador, seus aliados fiéis, apoiaram a posição sudanesa. Essa tensão inesperada em torno a gênero também parecia confirmar que, tal como suspeitávamos, estava em curso uma inédita e preocupante aproximação entre o Vaticano e os estados islâmicos.

Como aqui já ressaltado como sendo a motivação para a criação da agenda antigênero, o temor dos representantes da Igreja Católica e das delegadas das ONGs cristãs naquela ocasião era sobre os possíveis “desdobramentos e ou implicações da perspectiva que reconhecia a importância da cultura e separava os papéis sociais e as identidades do sexo biológico” (MACHADO, 2018, p. 2). Na ocasião, eles passaram a exigir “uma definição precisa para a categoria gênero”, mas, na verdade, “os representantes da Santa Sé desejavam reafirmar a concepção de mulher oriunda da biologia e reforçar os papéis atribuídos a ela tradicionalmente: o de esposa e o de mãe” (p. 2).

92, a Conferências de População e Desenvolvimento do Cairo (CIPD, 1994), a IV Conferência Mundial das Mulheres de Pequim (IV CMM, 1995), e as Revisões +5 e mais 10 da CIPD e da IV CMM”.

Alves e Corrêa (2009) ponderam que a legitimação do gênero na ONU foi precedida por duas décadas de teorização sobre gênero. Sendo a categoria gramatical “gênero” inicialmente recorrida para se referir aos aspectos sociais pelos quais se constroem com base no sexo biológico, naquele momento já se via na academia universitária um esforço para a superação desse conceito “clássico” de gênero:

É importante referir que, no início dos anos 1990 – coincidindo, portanto, com os primeiros momentos do ciclo de conferências sociais da ONU –, já estavam disponíveis textos que contestavam a dessexualização e impregnação binária das concepções e usos correntes do conceito de gênero. [...] no Brasil e no mundo, a autora mais conhecida dessa corrente é Judith Butler. Portanto, é significativo que, tão logo foi legitimado, [...] gênero tornou-se objeto de reações conservadoras virulentas, as quais, inclusive, iriam, surpreendentemente, transpor para os debates da ONU as perspectivas mais radicais acerca de gênero e sexualidade que estavam sendo pensadas no âmbito acadêmico (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 129-130).

Continuando a narrativa de sua participação naquela ocasião, Corrêa (2018, p. 5-6) ressalta: “Tão logo deixei a sala onde o debate acima descrito continuava, Joan Ross Frankson, feminista caribenha[, ...] me falou do panfleto ‘contra gênero’ que havia sido distribuído por grupos vinculados à direita religiosa norte-americana, uns dias antes, aos delegados (especialmente do Sul global)”⁴⁰. Segundo a autora, o panfleto adulterava um artigo, de 1993, da bióloga feminista Anna Fausto Sterling que tratava sobre intersexualidade (artigo que identifica cinco possibilidades de diferenciação sexual no espectro biológico que vai da mulher ao homem).

O panfleto “rusgava” o conceito de gênero com a seguinte argumentação: “Infelizmente existe um ‘feminismo do gênero’, frequentemente homossexual que promove com energia a ideia que o gênero é alguma coisa fluida, mutável, dissociada da condição natural de ser homem ou mulher. De acordo com essa *ideologia feminista homossexual* existem pelo menos cinco gêneros” (ALVES; CORRÊA, 2009, p. 130, grifos meus). Sobre esse episódio, Machado (2018, p. 3) ressalta que o panfleto “foi lido por várias/os intelectuais e militantes do campo religioso não só como um deslocamento conceitual para o campo da sexualidade, mas principalmente como uma defesa da homossexualidade”.

Em suma, a elaboração desse panfleto foi primeira deturpação deliberada, que se tem documentada, do gênero. Pode-se considerar essa deturpação o embrião do que viria ser intitulado como “ideologia de gênero”.

⁴⁰ Um desses grupos se tratava da ONG “Coalizão das Mulheres pela Família”, liderada pela jornalista estadunidense Dale O’Leary, cuja participação naquele contexto tem seu desdobramento discutido a seguir.

No final, o documento final da Conferência trouxe uma vaga referência ao termo gênero, explicitando que seu emprego tinha o mesmo sentido que o já utilizado no sistema ONU, inclusive nas conferências anteriores. Embora os representantes da Santa Sé e das ONGs cristãs não tenham ficado satisfeitos, “curiosa e significativamente, [...] o termo não seria objeto de maiores controvérsias” (CORRÊA, 2018, p. 9-10), e isso causou estranhamento à autora principalmente devido ao histórico da Santa Sé e de seus aliados em momentos anteriores naquela empreitada:

Por exemplo, a definição de Viena de que os direitos das mulheres são direitos humanos foi sistematicamente contestada em nome das teses de João Paulo II sobre o gênio feminino e a dignidade das mulheres. O Vaticano também fez todo o possível para impedir a aprovação dos parágrafos sobre revisão de leis punitivas do aborto, sobre educação sexual das meninas; sobre direitos sexuais das mulheres e, sobretudo, da linguagem sobre orientação sexual do capítulo sobre direitos humanos. Porém uma vez mais a Santa Sé perdeu quase todas essas batalhas, exceto a inclusão do termo orientação sexual que foi derrotada por uma pequena margem de votos na última plenária da conferência (CORRÊA, 2018, p. 9-10).

A partir disso, a autora questiona: “Passado quase um quarto de século, ao revisitar a cena de Pequim me perguntei o que haveria acontecido entre março e setembro de 1995 que poderia explicar esse recuo tático da Santa Sé em relação ao gênero” (p. 10). Sem uma resposta definitiva, ela considera “possível levantar a hipótese de que [...] *os intelectuais vaticanos não haviam ainda amadurecido plenamente sua posição sobre gênero*, tendo optado por usar nos embates de Pequim as premissas clássicas da antropologia teológica da complementaridade e o direito à vida” (p. 10, grifos meus), o que a deixa “convencida de que esse novo fracasso político da Santa Sé foi o que alavancou o investimento teológico contra o gênero que iria tomar forma em anos subsequentes” (p. 11-12).

Nesse sentido, o recuo foi temporário. Entre 1999 e 2000, “nos processos de Revisão +5 da CIPD e da IV CMM, gênero seria frontalmente atacado do começo até o fim das negociações” (CORRÊA, 2018, p. 10), e “sempre que o termo surgia no debate, questões eram levantadas quanto ao seu significado e as delegações mais diversas pediam sua eliminação dizendo que ele remetia a homossexualidade, pedofilia e outras ‘perversões sexuais’” (p. 11). Como justificativa para essa mudança de abordagem, Corrêa (2018) pontua que, naquele momento, dois textos fundacionais da cruzada contra gênero já haviam sido publicados em inglês: *O sal da terra*, de Joseph Ratzinger (nomeado como o Papa Bento XVI, atuando entre 2005 a 2013, e atualmente Papa Emérito da Igreja Católica), publicado no ano de 1997, e *The gender agenda: redefining equality* (*A agenda de gênero: redefinindo igualdade*, em tradução livre), de Dale O’Leary, também publicado em 1997.

No caso de O’Leary, ela esteve presente como delegada da ONU, assim como Sônia Corrêa esteve, nas Conferências da década de 1990. Em 1997, seu referido livro é publicado nos Estados Unidos. Nele, a autora acusa a ONU de adotar a perspectiva de gênero em documentos oficiais e de encorajá-la para adoção em políticas globais. Em sua argumentação, revisitam-se autoras da vertente Feminista Radical, como Shulamith Firestone, Allison Jagger e Christina Sommers, discutindo uma suposta radicalização do “feminismo de gênero” e suas “vinculações com o marxismo”. Como ressalta Machado (2018, p. 4), “as ideias de O’leary rapidamente foram difundidas entre sacerdotes, teólogos/as da América Latina e Europa e foram incorporadas em documentos da hierarquia da Igreja Católica nos anos seguintes”. Além disso, Corrêa (2018) observa que O’Leary não usa o termo “ideologia de gênero”, mas sim “ideologia feminista radical”.

Machado (2018, p. 3) ressalta que já no final da década de 1990, depois desses eventos relatados, “sacerdotes e teólogos começaram, então, a formular um discurso para rebater a perspectiva de gênero que vinha sendo desenvolvida pelas acadêmicas feministas de vários países do mundo”. Assim,

As estratégias discursivas adotadas pelas/os intelectuais da Igreja Católica relacionam os pressupostos da perspectiva de gênero com as ideologias seculares e com as formas de sexualidades alternativas ao padrão cristão. *Observa-se, assim, uma inversão argumentativa* dos embates que aconteceram na Europa do século XIX, *quando alguns filósofos e sociólogos imbuídos do espírito iluminista interpretaram os valores e ideias religiosas como expressões ideológicas que deturpavam a realidade social. Karl Marx, um dos mais conhecidos defensores desta concepção ideológica das religiões, aparece, em várias publicações de intelectuais católicos e mesmo documentos da Santa Sé, como um dos primeiros formuladores da ideia da desigualdade entre os sexos e da opressão das mulheres pelos homens que depois seria desenvolvida pelas feministas a partir da linguagem de gênero. Ou seja, os elaboradores do discurso sobre a ‘ideologia de gênero’ utilizaram uma das muitas concepções de ideologia formuladas pelo pensamento social – conjunto de crenças e ideias que falseia a realidade – para desqualificar não só a terminologia gênero, mas toda uma linha teórica que balizava as ações políticas das militantes no plano internacional* (p. 3-4, grifos meus)⁴¹.

Já em 1998, na América Latina a “ideologia de gênero” “começou a se disseminar na Conferência Episcopal da Igreja Católica do Peru, cujo tema já verbalizava a noção que se disseminaria: ‘A ideologia de gênero: seus perigos e alcances’” (MISKOLCI, 2018, p. 4). Inspiradas pelo livro de O’Leary, a Comissão Episcopal do Apostolado Laical e a Conferência

⁴¹ Machado (2018, p. 4-5) referencia o trecho de uma entrevista concedida por Jorge Scala em 2012, em que o entrevistado resume essa inversão argumentativa: “os estudos de gênero não constituem um campo teórico, porque uma teoria é uma hipótese verificada experimentalmente. Uma ideologia é um corpo fechado de ideias, que parte de um pressuposto básico falso – que por isto deve impor-se evitando toda análise racional –, e então vão surgindo as consequências lógicas desse princípio falso”.

Episcopal do Peru lançaram o documento *La ideología de género: sus peligros y alcances* (*Ideologia de gênero: seus perigos e alcance*, em tradução livre), intitulado com o tema da Conferência peruana daquele ano, que “associa a perspectiva de gênero ao marxismo, ao ateísmo e à ‘visão construcionista’ que negaria a dimensão natural e instintiva de homens e mulheres” (MACHADO, 2018, p. 4).

Alguns anos depois, em 2010, também no contexto latino-americano, o advogado argentino Jorge Scala lança o livro *La ideología del género: el género como herramienta de poder* (*A ideologia do gênero: o gênero como ferramenta de poder*, em tradução livre), que é iniciado com o seguinte parágrafo: “A mal chamada [...] ‘perspectiva’ [...] de gênero, é, na verdade, uma ideologia. Provavelmente a ideologia mais radical da história, posto que – ao impor-se –, destruiria o ser humano em seu núcleo mais íntimo e, simultaneamente, acabaria com a sociedade” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 725). No livro, reiteram-se as mesmas argumentações presentes no livro de O’Leary e no documento gerado na Conferência Episcopal do Peru de 1998.

Cabe ressaltar que a agenda antigênero foi, desde sempre, transnacional: “Gestada nas altas esferas das arenas intergovernamentais e da elaboração teológica, ela hoje se manifesta em todo mundo, mas com especial intensidade na Europa e na América Latina” (CORRÊA, 2018, p. 12). Contudo, Corrêa (2018) observa que, no contexto europeu, seu surgimento causou perplexidade, especialmente na Europa ocidental, visto que desde os anos 1990 a União Europeia vinha projetando um modelo de democracia sexual e de gênero. Já na América Latina, argumenta a autora, “o extenso e profundo legado colonial do Catolicismo e os impactos da expansão evangélica dos últimos vinte anos nos fizeram interpretar a recente ira contra gênero como ‘mais do mesmo’”, ou seja, “apenas como mais *uma nova onda de ataque religioso dogmático* contra as pautas democráticas de gênero e sexualidade” (p. 12, grifos meus), que é justamente o caso do Brasil.

A emersão da narrativa “ideologia de gênero”, inicialmente na década de 1990 como contraofensiva católica, motivada por ocasião das Conferências da ONU, passa a ser disseminada ecumenicamente com o passar dos anos, na já comentada aliança entre lideranças católicas e neopentecostais com outros grupos e setores religiosos e não religiosos, até ser, no Brasil, apropriada no contexto da elaboração de políticas públicas no final da década de 2000 e início da década de 2010.

Como mencionado, a deturpação do gênero, como forma de criar o antagonista do messianismo que se é promovido na conjuntura política atual, acontece tanto pelo questionamento de sua cientificidade, classificando-o como uma ideologia (falseamento da

realidade) cujos estudos não passariam de um corpo de teorias inválidas e exclusivamente ideólogas, quanto pela criação de enunciados perigosos que supostamente estariam associados ao gênero, produzindo um *pânico moral*. No caso desses enunciados, buscou-se tornar gênero uma palavra abjeta (BENTO, 2016) e eximi-la do seu real significado teorizado academicamente.

Assim, Miskolci (2018, p. 7) questiona, “O que tais grupos apresentam como perigo mefistotélico a ser evitado ou, pior, combatido?”. Respondendo ao seu próprio questionamento: “A julgar pelas mensagens que circulam nas redes sociais, nos cartazes de protesto nas câmaras legislativas à época das discussões dos planos de educação [...], *seriam ideias concatenadas no conceito de gênero*” (p. 7-8).

A princípio, gênero foi divulgado no contexto político brasileiros pelos grupos envolvidos com sua deturpação da seguinte forma: “‘feministas radicais’, ativistas LGBTI, políticos de esquerda órfãos do comunismo, organismos internacionais e seus aliados estariam, de maneira sutil e insidiosa, empenhados em infundir a ‘ideologia de gênero’, especialmente nas escolas” (JUNQUEIRA, 2018, p. 452-453) e que, em decorrência disso, “*a família está em risco* – ‘família’ significando apenas o arranjo tradicional, heteronormativo e fundado na dominação paterna – ou, então, [...] que *está em andamento a instauração de uma ‘ditadura gay’*” (MIGUEL, 2021, p. 3, grifos meus).

Além desses enunciados “clássicos” (por serem os primeiros propagados), outros foram se somando conforme ocorreria sua disseminação e a entrada de novos atores no movimento, cada um divulgando o seu entendimento do que seria a “ideologia de gênero” – gerando-se, assim, “uma deturpação da deturpação”:

[...] os debates acerca das discussões de gênero nas escolas passaram a adquirir uma dimensão escatológica, que chegou, inclusive, a ser tratada como *uma medida que destruiria a ‘família tradicional’ brasileira*. Algumas lideranças políticas e religiosas argumentavam que *as práticas de gênero confundiriam a orientação sexual das crianças e dos adolescentes*, conduzindo-os à homossexualidade, à bissexualidade e à transexualidade e, em alguns casos, poderiam ser *relacionadas com a permissão da prática da pedofilia*. (BARRETOS; MARTINS, 2016, p. 97).

Witzel e Silveira (2019) fizeram um levantamento de algumas campanhas publicitárias que surgiram naquele contexto, sobretudo no âmbito do debate acerca do PNE, para divulgação de tais enunciados que assustam a sociedade civil, de modo a fortalecer o movimento reacionário e influenciar mais pessoas a lutar contra a implantação das discussões sobre gênero nas escolas. Uma dessas campanhas, retratada na figura a seguir, produziu e compartilhou em redes sociais o seguinte *folder*:

Figura 5 – Folder de uma Fake News promovida pelos empreendedores da narrativa “ideologia de gênero”, de autoria do “Movimento Brasil Livre”



Fonte: Witzel e Silveira (2019)

Nessa campanha publicitária, vê-se a figura de um homem, que denota a figura masculina do pai, e a referência ao posicionamento contrário ao gênero, na verdade ao que se chama de “ideologia de gênero”. Os termos “incesto”, “pedofilia”, “necrofilia”, “zoofilia” aparecem associados como práticas sexuais promovidas pelos Estudos de Gênero, sugerindo que tais práticas seriam ensinadas na escola caso as políticas públicas inclusivas a gênero e sexualidades fossem concretizadas. Esse enunciado, portanto, baseia-se em uma mentira, que hoje tem se chamado de *Fake News*⁴², prática que vem se naturalizando em tempo recente na conjuntura política brasileira.

⁴² *Fake News*, ou “notícias falsas”, são um tipo de imprensa marrom (veículos de comunicação que buscam altas audiências e vendagem a partir da divulgação exagerada acontecimentos, sem compromisso com a verdade) que consiste na distribuição deliberada de desinformação ou boatos.

Dado o exposto, pode-se inferir que se trata de uma mobilização cujo golpe final seria a consolidação de uma *teocracia*. A princípio para barrar transformações, hoje para ver sua visão de mundo legitimada na ordem social, pelos menos por parte dos grupos religiosos envolvidos nessa empreitada, busca-se ver consolidado um sistema de governo em que as ações políticas e jurídicas estejam submetidas às suas normas religiosas, ou seja, de se (re)fundar uma República sob bases cristãs. A interpelação do discurso fundador do messianismo, portanto, não seria por acaso.

Sendo o seu objetivo *restabelecer* o paraíso na terra (TAVARES, 1998), o messianismo que se atualmente vive coloca os empreendedores da narrativa “ideologia de gênero” como os “heróis” que agirão com este fim, defendendo o povo desta “ideologia” e de quem a promove (para eles, principalmente feministas, LGBTs, intelectuais e políticos de esquerda) e, assim, fundar um novo tempo. Trata-se do mesmo discurso, apenas com seu conteúdo alterado, que vem se repetindo no país desde o seu descobrimento: busca-se “uma ruptura com o presente, calcando-se no passado, como se lhe pudesse dar continuidade, principalmente porque, no Brasil, começar de novo é uma prática que já está latente no imaginário das pessoas” (TAVARES, 1998, p. 93).

Por fim, é preciso levar em conta as implicações éticas desse movimento, como fizemos anteriormente (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017). Assim, uma última questão que tem de ser considerada decorre de toda essa discussão aqui produzida, sobre o conflito entre duas visões de mundo e a geração de um movimento para sobrepor uma visão de mundo sobre a outra. Essa questão refere-se à qualidade do raciocínio moral das pessoas que protagonizam os grupos religiosos, assim como os não religiosos, envolvidos com a autoria e a reprodução da narrativa “ideologia de gênero”, logo, do raciocínio moral de todas as pessoas envolvidas com esse movimento para conter (e reverter) as transformações sociais em curso nas esferas do gênero e das sexualidades.

Ao buscarem legitimar suas crenças no ponto de vista legal, tais grupos religiosos desejam vê-las cumpridas no meio social, de modo a todos serem obrigados a segui-las, mesmo por aqueles não adeptos a sua religião ou que, por algum motivo, simplesmente não compartilham de sua visão de mundo – e em aspectos como a sacralidade da submissão da mulher, da anormalidade dos sujeitos homossexuais, transgêneros, e etc., inerentes a essa visão. Essa busca acontece, no entanto, ainda que isso signifique recusar a inclusão de pessoas historicamente discriminadas e tirar os seus direitos (ou negar a sua condição de *sujeitos de direitos*), desconsiderando e, até mesmo, ocultando as inúmeras iniquidades a que foram submetidas ao longo da história humana.

Em suma, esses grupos ponderam seus próprios interesses sobre as demandas sociais democráticas, por exemplo as levantadas por movimentos sociais como o Feminista e o LGBT, indiferentes à opressão que os mesmos são submetidos, desde que seus *ideais individuais* e *valores religiosos* sejam contemplados.

Portanto, sabida a configuração que as políticas públicas educacionais contemporâneas tomaram e as significações nascentes na sociedade em geral sobre ela, relaciona-se essa nova configuração, agora censurada e suprimida, à natureza laica do país, pois as mobilizações partem de grupos e segmentos, predominantemente, religiosos, *incitando seus valores individuais e doutrinários aos direitos conferidos e estendidos pelo Estado a todos(as)*, sem restrições (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019, p. 105, grifos meus).

A democracia, no entanto, pressupõe o mesmo estatuto de direitos para todas as pessoas. A visão de mundo defendida pelos movimentos sociais e Estudos de Gêneros é coerente com a natureza democrática brasileira, pois não reivindicam mais do que o simples cumprimento do que está promulgado na Constituição do país (BRASIL, 1988), uma vez que determinados sujeitos e grupos sociais foram historicamente e ainda são excluídos e alijados de direitos – mulheres, negros, LGBTs, entre outros. Assim, somente os dados estatísticos que apontam que atualmente o Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo pelo motivo de homofobia e transfobia (TRANS MURDER MONITORING, 2020), já seriam suficientes para justificar essas reivindicações. E é por isso que se recorre às políticas públicas, como estratégias para se alcançar esse cumprimento, considerando também as demandas específicas desses sujeitos e grupos sociais, que precisam ser contempladas para que os seus direitos constitucionais, de fato, cumpram-se.

Ao contrário disso, o que reivindicam os(as) autores(as) e reprodutores(as) da narrativa “ideologia de gênero” e da conjuntura política atual não parece ser coerente com esse pressuposto da democracia, cujas ações evidenciam querer deturpá-la a seu favor, em que todas as pessoas teriam seus direitos garantidos *desde que* agissem de acordo com o que prega sua doutrina religiosa. Foi partir dessa questão que interpelamos, em nossa pesquisa anterior (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017; SILVA, 2018), os subsídios teóricos do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, na abordagem cognitivo-evolutiva, de modo a buscar compreender o tipo de juízo moral predominante nesse cenário.

A busca pela sobreposição de suas crenças à natureza democrática e laica do país já é um denotador de que partem de uma perspectiva autocentrada (heterônoma, pré-convencional) para fundamentar e justificar suas ações, pois, ao fazê-la, desrespeitam os direitos de (e) quem seria beneficiado pelas políticas inclusivas ao gênero e sexualidades, possivelmente sem ao menos conseguir reconhecer essas pessoas como detentoras de algum direito, já que, como o

nível pré-convencional da teoria kohlberguiana sugere, seriam cognitivamente incapazes disso. A pesquisa anterior, contudo, voltou-se sua investigação não à política partidária, mas à formação inicial em Pedagogia.

Na época, foram pontuadas duas ocasiões. A primeira, segundo Deslandes (2015), ocorrida com o curso de formação continuada *Gênero e Diversidade na Escola* oferecido em 2006 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a 1.200 profissionais de Educação Básica de um município de seis diferentes estados. No curso, que tinha o objetivo de dialogar conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, verificou-se constante abandono por motivação, principalmente, de caráter *moral-religioso*.

A segunda ocasião pontuada foi o seminário *A educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente* promovido em 2015 na cidade de São Paulo pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em que apresentou resultados da pesquisa realizada no Brasil sobre os temas em 300 universidades públicas e privadas de todo o país (UNESCO, 2015b). Logo no início do seminário, foi exposto que o debate sobre os temas ainda é limitado nas universidades por *questões morais de ordem religiosa* dos(as) graduando(as) e na desinformação a respeito da legislação que defere e prevê sua presença nos demais níveis de formação.

A partir disso, considerou-se que os(as) docentes, responsáveis pela abordagem de gênero e sexualidades na escola, poderiam refletir o cenário político, caso tivessem as mesmas motivações morais.

Em sua atuação profissional, pedagogos(as) terão que julgar e intervir em diferentes situações envolvendo gênero e sexualidades. Aqueles(as) competentes moralmente, mesmo que disponham de ideologias contrárias aos temas, sejam elas de origem religiosa ou de outra natureza, “serão incapazes de sobrepor suas próprias ideologias em situações que intervirão na individualidade do outro e estarão abertos e receptivos à saberes díspares aos que fomentam, capazes de interpretar, considerar e coordenar diferentes perspectivas” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1275). Ou seja, colocariam princípios universalizáveis acima de suas ideologias em consonância com a responsabilidade de sua profissão e como cidadãos(ãs) inseridos(as) numa sociedade democrática de direito, pautada no reconhecimento da dignidade e garantia de direitos de todos. Já aqueles(as) moralmente tardios, “ficarão restritos a concepções unilaterais, individualistas, ‘grupocêntricas’, baseando-se em suas próprias ideologias e interesses, indiferentes se sejam normatizadoras ou não” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1275).

Dito de outro modo, profissionais com pouca capacidade reflexiva, que utilizam de raciocínios pré-convencionais para basearem sua prática, podem se mostrar contrários ao trabalho pedagógico que aborde os temas e não os trabalhar só porque não condizem com suas crenças pessoais. Ou também podem emitir juízos e colocar em ação práticas que infringem os direitos humanos ou, ainda, omitirem-se diante de situações de discriminação, gerando efeitos negativos sobre a formação e a vida de quem educa. Da mesma forma, podem ser favoráveis e os trabalharem por imposição externa, partindo de um raciocínio convencional, buscando aprovação do outro ou apenas cumprir o que está previsto legalmente pelo campo normativo, sem reconhecer a real necessidade do desenvolvimento desse trabalho, que é tanto a formação ética de seus(suas) alunos(as), para o reconhecimento da dignidade daqueles que são discriminados e da diversidade humana, quanto intelectual, para apreensão de conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas.

Caso seus raciocínios se orientassem por princípios, estariam cientes da possível normatização que sua religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença religiosa, bem como cientes da liberdade que essas pessoas detêm, então inseridas em uma sociedade democrática de direito. Logo, elas não sobreporiam seus próprios interesses e a contemplação de seus ideais religiosos a tais demandas sociais democráticas, nem demonstrar-se-iam indiferentes à opressão que os sujeitos que se beneficiariam pelas políticas públicas se submetem.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, autores(as), como o psicólogo estadunidense James Rest, têm indicado a necessidade de se considerar a reciprocidade de influências entre o desenvolvimento do juízo moral e a ideologia cultural. Para Rest et al. (1999), por exemplo, do mesmo modo que o juízo moral seleciona e interpreta a ideologia cultural, esta, por sua vez, afeta seu progresso. Com base nisso, sustentam que a Psicologia Cultural e as abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguianas devem se aliar, encetando, assim, diversos tipos de estudos nesse sentido, tal como o grau de influência que a ideologia cultural pode exercer sobre o juízo moral. E a religiosidade seria um dos aspectos culturais que poderia influenciar na capacidade reflexiva.

Os resultados do estudo de Lepre et al. (2014), com 540 estudantes de Pedagogia de duas Universidades paulistas, uma pública e outra privada, indicam que alunos(as) sem afiliação religiosa apresentam níveis de juízo moral superiores aos daqueles(as) vinculados(as) a instituições religiosas. Assim, sugeriu-se que a religiosidade não só poderia ser, como realmente é, um fator que exerce influência no desenvolvimento do juízo moral, logo, na capacidade reflexiva do(a) educador(a). Outras pesquisas, que também investigaram a formação em

Pedagogia nesse aspecto da formação ética, têm encontrado o mesmo resultado quando investigam a relação entre desenvolvimento moral e religiosidade (SHIMIZU et al., 2010; BATAGLIA et al., 2014; 2016), resultado inclusive também encontrado em nossa pesquisa anterior (SILVA, 2018).

Segundo Duriez e Soenens (2006), vários(as) autores(as) que procuram relacionar religiosidade e moralidade ressaltam que esses não são aspectos independentes e têm chegado a resultados que indicam que pessoas com afiliação religiosa demonstram preferências pelo nível convencional do desenvolvimento moral e uma diminuição na preferência pelo nível pós-convencional. Também ressaltam que pessoas religiosas podem apresentar raciocínios morais limitados, por não os basearem em princípios. Contudo, autores(as) (ERNSBERGER; MANASTER, 1981 apud DURIEZ; SOENENS, 2006; SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1276) ressaltam que o raciocínio moral das pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, “em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá”.

Logo, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais poderia suplantam a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Duriez e Soenens (2006) demonstram, no entanto, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que exerce influência no desenvolvimento moral é a forma com que se processam os conteúdos religiosos, e salientam que quem os fazem de modo literal e dogmático apresentam níveis morais inferiores em relação a quem emprega mecanismos simbólicos de interpretação.

Como explanam Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1268), o que fomenta as mobilizações dos grupos religiosos que protagonizam a incursão nas políticas públicas são fixações com os níveis pré-convencional e convencional, visto que “pessoas que apresentam transcendência, e principalmente afiliação religiosa, dispõem de maior preferência por tais níveis de juízo moral, enquanto a possibilidade de se vincularem ao nível pós-convencional diminui”. Ainda assim, os autores citados (ERNSBERGER; MANASTER, 1981; DURIEZ; SOENENS, 2006) advertem que mesmo que essa relação sócio-legal seja encontrada predominantemente por parte de religiosos, isso se deve a como processam os enunciados de suas crenças e doutrinas e não meramente pelo fato de disporem de transcendência ou afiliação religiosa. Ou seja, vê-se níveis inferiores daqueles(as) que os fazem de forma literal e dogmática a contraponto daqueles(as)

que empregam mecanismos simbólicos de interpretação e se sobressaem com um nível de juízo e competência moral superior.

Desse modo, com os raciocínios e julgamentos desses(as) últimos(as) partindo de princípios universalizáveis, eles(as) demonstram-se preocupados(as) com a possível normatização que sua religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença e com a liberdade que essas pessoas detêm, cientes do pressuposto democrático salientado anteriormente. Nesse sentido, sugere-se que os(as) religiosos(as) envolvidos(as) com a deturpação do gênero e retrocesso nas políticas agem a partir de níveis de inferiores, pois suas mobilizações buscam determinar que as demais pessoas devem seguir (tendo suas vidas atingidas por) suas crenças religiosas, interferindo na particularidade do outro e na natureza democrática do país, logo, impondo sua religiosidade em detrimento do princípio de laicidade constitucional. Se tivessem raciocínios morais superiores teriam capacidade de compreender a importância de as políticas públicas contemplarem o ideal de uma Educação comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos, dadas, sobretudo, as iniquidades históricas vivenciadas pelas pessoas que se beneficiam dessa formação e da legitimidade da causa.

E, da mesma forma que no cenário político, professores(as) poderão colocar suas crenças pessoais e ideologias acima da responsabilidade de sua profissão como educadores(as). Assim, podem coibir, censurar ou impedir a efetivação das políticas públicas educacionais que contemplam gênero e sexualidades, por agirem em fidedignidade dogmática e literal a tais crenças e ideologias que se demonstram contrárias ao conteúdo desses temas e à sua inserção na Educação – considerando não só as interpretações teológicas clássicas sobre gênero e sexualidades como também a deturpação e os enunciados da narrativa “ideologia de gênero”, que agravam, ainda mais, essa contrariedade.

3. SEGMENTAÇÃO MORAL: UMA HIPÓTESE SOBRE A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NO DESENVOLVIMENTO MORAL

O termo *segmentação moral*, mencionado no capítulo anterior, quando foi abordada a teoria de Lind (2019) que esta dissertação se fundamenta, tem sido utilizado no âmbito das pesquisas sobre competência moral para se referir à queda da qualidade moral na resolução de dilemas morais que compõem o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt) quando esses dilemas apresentam conteúdo específico relacionado a um tema que afeta o respondente do instrumento.

Lind (2019) considerou que a segmentação pode estar relacionada à suspensão ou perda do raciocínio moral autônomo ou competência de juízo moral. No entanto, a perda da autonomia moral implica, em posições extremistas, não negociação de opiniões ou, até, perda da opinião diante de conflitos morais, fazendo com que questões morais controversas sejam resolvidas somente pelo uso da violência e da guerra civil. Em uma sociedade plural e democrática, o esperado era que os(as) participantes fossem capazes de se engajar em uma discussão sobre questões controversas e manter um discurso, sendo capazes de raciocinar moralmente, mesmo defronte a adversários.

Porém, o termo segmentação moral foi empregado pela primeira vez por Döbert e Nunner-Winkler (1978 apud Senger, 1985) para se referir a respostas em diferentes estágios morais dependendo das características do problema social envolvido. Ou seja, a segmentação ocorre quando indivíduos são capazes de refletir sobre problemas morais e emitir juízos oriundos de níveis e estágios morais superiores, mas, por alguma razão, deixam de fazê-lo quando se colocam frente a algum conteúdo específico. No Brasil, antes de utilizar o MCT, Bataglia (1996) já havia encontrado o problema da segmentação moral, mas no que se refere à emissão de juízos morais.

Bataglia et al. (2014) ressaltam que o termo usado pelos autores reproduz o que Husserl chama de *life-worlds*, que seriam “horizontes de experiência prescritos situacional, histórica e subjetivamente” (KRÄMER-BADONI; WAKENHUT, 1985, p. 206). Como tais *life-worlds* são baseados em elementos reais e normativos, funcionam como sistemas que podem determinar o modo como o grupo sujeito a elas interpreta a realidade. Os autores compararam as respostas dadas por militares e não militares e concluíram que em situações de conflito em que os sujeitos poderiam emitir juízos morais, os recrutas repetiam padrões de argumentação moral que refletiam padrões restritivos do quadro de referências militar (KRÄMER-BADONI; WAKENHUT, 1985).

Na referida pesquisa de Bataglia (1996), avaliaram-se respostas dadas por estudantes de psicologia e psicólogos(as) formados(as) aos dilemas da Forma C da *Moral Judgment Interview* (MJ) (COLBY; KOHLBERG, 1987). Notou-se que no dilema do capitão, em que a legislação do exército está envolvida, especificamente a questão da hierarquia militar: em que “a guarnição militar se rege pelo princípio da hierarquia” (SUNDFELD, 2009, p. 145 apud BATAGLIA, 1996), os sujeitos tendiam a reproduzir a regulamentação estabelecida sem reflexão a respeito de princípios envolvidos.

No Brasil, a ocorrência da segmentação moral no caso específico do MCT foi identificada desde a sua primeira pesquisa de validação ao contexto brasileiro, quando foi

traduzido, adaptado e validado por Bataglia (2001) no final da década de 1990 e início dos anos 2000, assim como continuou a ser identificado nas pesquisas seguintes que procuraram aprimorar essa primeira versão validada do instrumento (BATAGLIA, 2010; BATAGLIA; SCHILLINGER-AGATI; TORRES CRIVELARO; OLIVEIRA; QUEVEDO, 2002; BATAGLIA; SCHILLINGER-AGATI; LIND; QUEVEDO, 2003; BATAGLIA; SCHILLINGER; LIND, 2006)⁴³.

Como já mencionado, o MCT é composto originalmente por dois dilemas morais, o primeiro relacionado a uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa ao sindicato – o Dilema do Operário e o segundo relacionado a eutanásia – o Dilema do Médico. Assim, de acordo com a relação apresentada entre os escores do instrumento, denominou-se de segmentação moral o fenômeno de queda da qualidade moral na resolução de um dos dilemas morais que compõem o MCT quando comparada à qualidade na resolução do outro dilema.

Com a persistência desses baixos resultados, em comparação com os resultados obtidos na Alemanha e em outros países da Europa, observou-se que isso ocorria em relação a apenas um dos dilemas do MCT, relacionado a eutanásia. Este mesmo fenômeno também foi observado em outros países da América Latina, como por Moreno (2005) entre estudantes mexicanos e por Lind (2003) na Colômbia. Moreno (2005) apresentou um trabalho a respeito da análise que havia feito dos dilemas que compunham o MCT em separado. Foi possível identificar que no México, assim como no Brasil, a segmentação também ocorria somente em relação ao dilema da eutanásia e não ao dilema dos operários.

Como ressalta Bataglia (2022, p. 38):

No Brasil, começamos a identificar o problema da segmentação a partir da análise que fizemos dos dados do doutorado, encontrando escores muito baixos em comparação com os resultados obtidos na Alemanha. Nessa mesma época encontramos a pesquisadora Cristina Moreno em uma das reuniões da Association for Moral Education. Ela apresentava um trabalho a respeito da análise que havia feito dos dilemas que compunham o MCT em separado. No México, assim como no Brasil, os resultados foram muito baixos. Cristina Moreno propôs que testássemos os dilemas em separado e conseguimos identificar que os resultados eram baixos no dilema do médico e não no dilema do operário. Ocorreu-me então testar um outro dilema que tratasse do valor da vida humana, mas que não tocasse em aspecto religioso, já que o dilema do médico tem como tema a eutanásia.

⁴³ Para fins de inteligibilidade dessa trajetória e de registro, ressalta-se que essas pesquisas realizadas no início da década de 2000 (BATAGLIA, 2001; BATAGLIA, et al., 2002; 2003; 2006), há pouco citadas, na época haviam sido, em sua maioria, apresentadas como *papers* nas reuniões anuais internacionais da *Association for Moral Education* (AME). Porém, recentemente, elas tiveram sua descrição e principais resultados reunidos e publicados em um artigo único (BATAGLIA, 2010).

Assim, como a eutanásia retratada no Dilema do Médico toca diretamente em um dogma religioso, levantou-se a hipótese de influência do conteúdo religioso na capacidade de reflexão sobre problemas morais difíceis.

Bataglia et al. (2014) pontuam uma pesquisa realizada por Lind (2000) em meio à discussão transcultural do fenômeno da segmentação, no qual o autor comparou os resultados obtidos com o MCT em estudos no México, Itália e Alemanha. Nos dois últimos países os resultados no Dilema do Médico diferiram positivamente dos resultados no Dilema do Operário, isto é, no primeiro dilema obtiveram escores mais altos. Ainda assim, as diferenças não foram tão intensas quando comparadas ao estudo no México, onde os sujeitos obtiveram um escore próximo a zero no Dilema do Médico e um resultado comparável ao da Itália e Alemanha no Dilema do Operário. A hipótese levantada pelo autor foi a de que: “sujeitos orientados pela religião suprimem sua autonomia do juízo moral sobre dilemas a respeito dos quais a igreja tenha uma posição fortemente afirmada. O fenômeno da segmentação parece indicar a internalização de regras (superego) mais do que a pressão social externa restringendo o uso de um juízo moral autônomo” (LIND, 2000, p. 4, apud BATAGLIA et al., 2014, p. 13, tradução dos autores).

Assim, nessas pesquisas seguintes aqui citadas (BATAGLIA, 2010; BATAGLIA et al., 2002; 2003; 2006), em que a segmentação moral se reafirmou, uma versão estendida do MCT foi desenvolvida, o MCT_xt (*Moral Competence Test extended*), visando melhor compreensão do fenômeno da segmentação. Como ressaltam Bataglia et al. (2014, p. 13), “passou-se a desenvolver outro dilema que trouxesse a mesma questão à tona, ou seja, o valor da vida, mas que não tocasse diretamente em temas religiosos típicos da cultura latino-americana”. Com a versão estendida do instrumento, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado “Dilema do Juiz” (*Judge’s Dilemma*), cujo tema é a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. Esse novo dilema trata do valor da vida humana, mas não toca em um aspecto religioso como a eutanásia.

Nas aplicações seguintes do MCT_xt nas pesquisas brasileiras que o utilizaram, em que hoje se acumula mais de 2.000 aplicações, Silva e Bataglia (2020) ressaltam, com base em um levantamento de artigos e teses e dissertações que abordam o fenômeno da segmentação moral, que a segmentação persiste e as correlações são positivas quando comparados os escores do Dilema do Operários e o Dilema do Juiz e negativas quando o Dilema do Médico é comparado com os demais. Desse modo, desde a primeira pesquisa que o validou no Brasil (BATAGLIA,

2001), o MCT segue em uso no país pelas pesquisas sobre moralidade, em suas ambas as versões, original e estendida.

Alguns exemplos de estudos que encontraram a segmentação moral são: Bernardo (2011), que avaliou a competência moral e o perfil de 27 profissionais que trabalham com adolescentes em conflito com a lei, encontrando diferença de escores nos dilemas de acordo com o seu conteúdo (sempre menores no Dilema do Médico) e trazendo a discussão da influência da religiosidade na competência moral, e Von Rondon (2009), que trabalhou com uma amostra de 140 estudantes de teologia, também obtendo diferença de escores nos mesmos dilemas e concluindo pela necessidade de melhor estudar a influência da religiosidade na competência moral. Esse resultado da segmentação moral se repetiu nos 04 artigos e 30 teses e dissertações reunidos no levantamento realizado pelo estudo de revisão de Silva e Bataglia (2020).

Diante dessa hipótese da influência do conteúdo religioso na competência moral, vários estudos passaram a investigar a relação entre vínculo religioso, religiosidade e outros aspectos com a competência moral.

Bataglia (2022) relata que nos primeiros estudos que buscaram investigar essa relação, “inicialmente, introduzimos duas questões na parte de identificação do MCT_xt: ‘Você tem uma religião?’, ‘se sim, qual?’ Passamos então a buscar relações entre ser religioso e resultados da competência moral”. Porém, a autora ressalta que essa estratégia não daria certo porque a maioria dos(as) brasileiros(as) se declara religiosa, mesmo que só tenha sido batizada, por exemplo. Assim, sem um número suficiente, não haveria a possibilidade de comparar grupos religiosos com não religiosos.

Em Bataglia et al. (2002; 2003), analisaram-se a segmentação moral e sua possível relação com o vínculo religioso. A hipótese foi de que o Dilema do Médico se relaciona fortemente a conteúdo religioso e que, portanto, geraria uma resposta baseada em *life-worlds* (KRÄMER-BADONI; WAKENHUT, 1985), mais do que em uma avaliação moral. Dois grupos de sujeitos foram definidos: o primeiro com forte vínculo religioso e o segundo sem forte vínculo religioso. Esse critério foi estabelecido com base em três fatores: afiliação religiosa declarada por um período superior a quinze anos, declaração de forte envolvimento em atividades religiosas e posição de liderança em atividades religiosas. Os resultados mostraram nenhuma diferença significativa entre os dois grupos investigados no que se refere ao escore total, porém, diferença significativa entre os dois dilemas em ambos os grupos. Ou seja, o fator determinante para a segmentação não foi a adesão declarada pelos sujeitos a uma religião, mas o conteúdo do dilema.

Em duas das pesquisas mais recentes sobre a segmentação no MCT causada pela influência da religiosidade, Bataglia et al. (2014; 2016) buscaram validar e utilizar um instrumento de avaliação da religiosidade para investigar a sua relação com a competência moral. A partir disso, Bataglia (2022, p. 7) define três fases do trabalho de pesquisa, nas quais esteve envolvida, com o MCT no Brasil até o momento: “a primeira de definição do conceito de competência moral; a segunda dos estudos sobre segmentação do juízo moral e a terceira sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral”. Durante essa pesquisa desenvolviam na época, Bataglia et al. (2016) convidaram o pesquisador brasileiro Valdiney Veloso Gouveia, professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e autor da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos.

Como mencionado, a hipótese para a segmentação moral foi a influência da religiosidade, dado o sempre baixo resultado no Dilema do Médico, porém, no estudo de Bataglia et al. (2002; 2003), grupos de religiosos e não religiosos obtiveram o mesmo baixo resultado para esse dilema. A partir do encontro com o professor Gouveia, discutiu-se a relação entre *valores culturais* e religiosidade, sendo a religiosidade um aspecto da cultura brasileira que exercesse essa influência.

A reunião com o professor Gouveia deixou claro que com a presente pesquisa poderíamos anunciar uma hipótese a ser testada futuramente. [...] Ou seja, a religiosidade exerce influência nos resultados de competência moral intermediada pelos valores culturais. Em países igualmente religiosos, mas com valores culturais mais voltados a necessidades idealistas os resultados poderiam ser diversos. Gouveia (2013) nos aponta que em países em desenvolvimento as necessidades materialistas manifestam-se com maior premência: o sujeito vê-se em constante estado de risco. Para testarmos essa hipótese teríamos que avaliar países diversos e amostras mais randomizadas. Em função do limite de tempo e dos objetivos previamente estabelecidos, consideramos que usaríamos as discussões a respeito de valores e religiosidade em segundo plano neste momento (BATAGLIA et al., 2016, p. 5-6).

Voltando-se à investigação da influência da religiosidade na competência moral, o instrumento validado e utilizado por Bataglia et al. (2014; 2016) foi a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), o mesmo instrumento (e versão validada) utilizado no âmbito desta dissertação. Os resultados obtidos nas duas pesquisas (BATAGLIA et al., 2014; 2016)⁴⁴ que há influência da religiosidade sobre a competência moral, mas cuja questão fundamental seria o significado

⁴⁴ Cabe ressaltar que, sendo a equipe dessas duas pesquisas constituída por um número grande de pesquisadores(as) responsáveis, bolsistas e colaboradores(as), parte de seus dados coletados e resultados obtidos foram aproveitados para a produção das pesquisas de Mestrado em Educação de Ferreira (2016) e de Moraes (2016).

dogmático que a religião tem em nossa cultura e, por conseguinte, a forma dogmática como nos relacionamos com a religião.

Como visto anteriormente, a PCBS avalia o constructo de religiosidade distinguindo as formas de se relacionar com a religião (aceitação ou não da transcendência e forma de interpretar o conteúdo religioso). E a constatação foi que a maneira como nos relacionamos com a religião é que influencia em nossa competência moral. Logo, essa influência se daria pelo tipo de religiosidade dogmática que é vivido pelas pessoas e, no caso das pessoas não religiosas, pelo mesmo tipo de relação dogmática com aspectos culturais que as pessoas religiosas têm com o aspecto religioso.

Como ressalta Bataglia (2022, p. 104):

Porém, refletindo mais profundamente a respeito, levantamos uma questão. Será que um outro conteúdo que se vincule a um aspecto dogmático das preferências frente a um determinado contexto de um grupo social específico (por exemplo, posicionamento político) ou da cultura não geraria o mesmo tipo de situação? Com isso, queremos dizer que uma pessoa dogmática do ponto de vista político por exemplo, também poderia ter dificuldade de avaliar argumentos contrários à sua própria opinião. Talvez, a adesão a religião tenha em nossa cultura um significado dogmático que seja dificilmente superado. Essa é uma hipótese que precisaria ser melhor investigada considerando características culturais.

Assim, pode-se afirmar que na cultura brasileira há aspectos que fazem com que a reação a temas complexos seja muito mais baseada em dogmas do que em uma abertura para reflexão e decisão coletiva. E, dado o exposto, a autora (2022, p. 106) enumera as questões centrais que caracterizam essas três fases do trabalho de pesquisa com o MCT, a segmentação moral e a influência da religiosidade:

- 1) A competência moral pode ser entendida como uma condição necessária para a ação moral;
- 2) Trata-se de uma capacidade ligada à conação e não apenas à cognição e afeto. Isso significa que mais do que emitir juízos baseados em princípios ou ter valores que sustentem minha decisão moral, devemos ter capacidade de integrar essas funções buscando garantir a integridade de nossa personalidade levando em consideração o outro seja ele um par ou o grupo social ou ainda a humanidade, dependendo do tipo de questão a que estivermos nos referindo.
- 3) A busca pela resolução dos problemas morais de modo íntegro implica em uma não rigidez em relação ao pré-estabelecido pela cultura.
- 4) Tal rigidez impossibilita a competência moral por impor um dogmatismo na interpretação dos problemas.
- 5) É verdade que a religiosidade institucional influencia na competência moral, mas naquilo que se relaciona ao dogmatismo.
- 6) A educação em nosso país ainda é muito voltada à transmissão de conteúdos, se dá em uma relação que valoriza o respeito unilateral, a heteronomia. A visão dessa forma parcial do educar não pode produzir sujeitos reflexivos.

Finalmente, como último tópico deste capítulo, a seguir apresentamos algumas pesquisas que mensuraram a religiosidade utilizando a PCBS e sua influência e relação com outros constructos.

4. O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE MENSURAM A INFLUÊNCIA DA RELIGIOSIDADE NA FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES?

Assim como realizado nos dois capítulos anteriores, disponho aqui um terceiro e último quadro de referências de artigos, agora de pesquisas que procuraram mensurar a religiosidade, a partir da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), sua influência em diferentes âmbitos formativos – sobretudo na formação ética, em gênero e sexualidades – e sua relação com outros constructos que também mensuraram – sobretudo os de competência moral e concepções sobre gênero e sexualidades. Por meio desta revisão, buscamos tanto reconhecer esse campo de pesquisa como identificar se a intersecção entre tais constructos, e a partir do uso da PCBS como instrumento de medida, tem sido feita no campo.

Consultaram-se as bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Journal Storage* (JSTOR), Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A estratégia de busca foi única, a partir do emprego dos descritores “PCBS” e “Post-Critical Belief Scale”, uma vez que se quis levantar os artigos que abordam o constructo de religiosidade e, mais especificamente, que o abordam a partir do uso da PCBS. Como nos demais levantamentos realizados, ora apresentados, ele se encerrou com o esgotamento das buscas em cada uma das bases consultadas.

Ao todo, foram encontrados 22 artigos diferentes (N=22). Esses artigos foram lidos e puderam ser organizados em três grandes categorias: 1) pesquisas que mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e a relacionam ou não com outros constructos; 2) pesquisas que mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e sua relação com o constructo de desenvolvimento moral; e 3) pesquisas que mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e sua relação com temas relativos a gênero e sexualidades. A seguir, disponho o quadro de referências com a síntese do conteúdo dos artigos de cada categoria.

No artigo *Psycho-epistemological styles and religious beliefs (Estilos psico-epistemológicos e crenças religiosas*, em tradução livre), Desimpelaere, Sulas, Duriez e Hutsebaut (1999) investigaram a relação entre estilos psico-epistemológicos e três dimensões religiosas medidas pela PCBS (Ortodoxia, Relativismo e Crítica Externa). Os itens psico-epistemológicos usados no estudo foram baseados em três fatores: realismo ingênuo, investigação lógica e subjetivismo cético. A análise revelou, de fato, três fatores significativos, nos estilos psico-epistemológicos, mas que poderiam ser melhor interpretados como dualismo, relativismo e comprometimento. Os resultados mostraram que o dualismo se correlaciona com a Ortodoxia e a Crítica Externa, e que o relativismo (estilos) se correlaciona com o Relativismo (PCBS).

No artigo *Tell me what you believe and i'll tell you what you want: empirical evidence for discriminating value patterns of five types of religiosity (Diga-me o que você acredita e eu direi o que você deseja: evidências empíricas para a discriminação de padrões de valor dos cinco tipos de religiosidade*, em tradução livre), Fontaine, Luyten e Corveleyn (2000) basearam no modelo teórico de atitudes religiosas de Wulff e na teoria do valor de Schwartz para construir e testar empiricamente um modelo teórico sobre a relação entre cinco tipos de religiosidade e orientação de valor pessoal. Os participantes consistiram em 211 estudantes universitários belgas. O compromisso religioso e os tipos de atitudes religiosas foram, de uma forma teoricamente prevista e significativa, empiricamente relacionados a um padrão de valor diferente.

No artigo *The internal structure of the Post-Critical Belief scale (A estrutura interna da Escala de Crença Pós-Crítica*, em tradução livre), Fontaine, Duriez, Luyten e Hutsebaut (2003) apresentam os resultados do escalonamento multidimensional e de análises dos componentes principais da PCBS. As análises são realizadas com base em dados coletados em 16 amostras (N=4.648) reunidas em Flandres, Bélgica. Esses resultados demonstram que há validade empírica do instrumento e suporte à representação dos seus itens com as quatro dimensões do modelo e Wulff.

No artigo *Personality, identity styles, and religiosity: an integrative study among late adolescents in Flanders (Belgium) (Personalidade, estilos de identidade e religiosidade: um estudo integrativo entre adolescentes tardios em Flandres (Bélgica)*, em tradução livre), Duriez, Soenens e Beyers (2004) analisaram a relação entre as dimensões mensuradas pela PCBS com o Modelo dos Cinco Fatores de personalidade e estilos de identidade de Berzonsky. Participou do estudo uma amostra belga de 335 adolescentes. Os resultados mostraram que o eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência não está relacionado a nenhuma das

dimensões da personalidade, e que Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica está fortemente relacionado ao estilo de identidade Abertura à Experiência e moderadamente ao estilo Amabilidade.

No artigo *Introducing the shortened Post-Critical Belief Scale (Apresentando a escala reduzida de crença pós-crítica*, em tradução livre), Duriez, Soenens e Hutsebaut (2005) apresentam uma versão resumida da PCBS, com 18 itens curtos. Participaram do estudo três amostras diferentes, de adolescentes, universitários e adultos, que totalizaram 1.003 sujeitos. As dimensões que podem ser destiladas desta versão do instrumento mostraram-se equivalentes às dimensões que podem ser destiladas da versão original. Além disso, foi mostrado que os componentes da PCBS encurtado e original produzem relações altamente semelhantes com as variáveis dos sujeitos.

No artigo *Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents (Personalidade, estilos de identidade e religiosidade: um estudo integrativo entre adolescentes tardios e intermediários*, em tradução livre), Duriez e Soenens (2006) investigaram se as diferenças na personalidade e na formação da identidade se relacionam com a forma como as pessoas lidam com a religião. Participaram do estudo uma amostra de 332 adolescentes, testados em dois momentos diferentes. Os resultados mostraram que a maioria dos fatores de personalidade foram fracamente e inconsistentemente relacionados às dimensões de religiosidade, enquanto o traço de personalidade Abertura à Experiência foi consistentemente positivamente relacionada ao eixo Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica e negativamente ao eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência.

No artigo *Cognitive, affective and behavioral correlates of internalization of regulations for religious activities (Correlatos cognitivos, afetivos e comportamentais de internalização de regulamentos para atividades religiosas*, em tradução livre), Neyrinck, Vansteenkiste, Lens, Duriez e Hutsebaut (2006) examinaram a relação entre os diferentes tipos de motivação extrínseca para comportamentos religiosos e o modelo de Wulff de abordagens da religiosidade. Os resultados com uma amostra belga de cristãos praticantes (N=186) mostraram que a internalização de razões para comportamentos religiosos foi positivamente associada à interpretação simbólica dos conteúdos religiosos, e ainda mais forte aos conteúdos cristãos. Envolver-se em comportamentos religiosos por causa de seu significado pessoal mostrou maior abertura para os conteúdos da religião cristã.

No artigo *The role of religion in death attitudes: distinguishing between religious belief and style of processing religious contents (O papel da religião nas atitudes de morte: distinção*

entre crença religiosa e estilo de processamento de conteúdo religioso, em tradução livre), Dezutter et al. (2008) examinaram as associações entre as atitudes religiosas medidas pela PCBS e as atitudes de morte avaliadas pelo instrumento *Death Attitude Profile-Revised*. No total, 471 adultos belgas que falam holandês responderam a ambos os questionários. Os resultados mostraram que as pessoas religiosas são mais propensas a endossar uma atitude de aceitação de abordagem em relação à morte, indicando que a religiosidade está relacionada à crença na vida após a morte. Em segundo lugar, as pessoas que mantêm uma atitude literal em relação à religião relataram mais ansiedade de morte, indicando que o processamento de conteúdos religiosos está relacionado à atitude defensiva em relação à morte. Por fim, a combinação específica das duas dimensões pareceu importante na previsão de uma atitude de aceitação neutra da morte.

No artigo *Believing literally versus symbolically: values and personality correlates among Spanish students* (*Acreditar literalmente versus simbolicamente: valores e correlação de personalidade entre estudantes espanhóis*, em tradução livre), Muñoz-García e Saroglou (2008) investigaram a relação entre valores, personalidade e religiosidade. Participaram do estudo 133 estudantes universitários espanhóis, que responderam aos seguintes instrumentos: *Schwartz Value Survey*, NEO-PI-R e PCBS. Os resultados replicaram parcialmente estudos anteriores na Bélgica, com algumas diferenças que estavam em linha com meta-análises anteriores.

No artigo *The relation between identity styles and religiosity in adolescence: evidence from a longitudinal perspective* (*A relação entre estilos de identidade e religiosidade na adolescência: evidências de uma perspectiva longitudinal*, em tradução livre), Duriez, Smits e Goossens (2008) investigam a relação entre estilos de identidade e os quadrantes da PCBS. Participou do estudo uma amostra de 724 adolescentes belgas. As correlações apoiaram descobertas anteriores de que o eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência está positivamente relacionado a um estilo de identidade normativo, e de que o eixo Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica se relaciona positivamente a um estilo de identidade informativo.

No artigo *Is religiosity related to better parenting? disentangling religiosity from religious cognitive style* (*A religiosidade está relacionada a uma melhor paternidade? Desemaranhando a religiosidade do estilo cognitivo religioso*, em tradução livre), Duriez, Soenens, Neyrinck e Vansteenkiste (2009) examinam associações entre religiosidade parental e parentalidade em uma amostra de 482 díades mãe-filho e 453 díades pai-filho. Os resultados

demonstram que a religiosidade dos pais está positivamente relacionada a uma tendência de promover a conservação.

No artigo *It's not only what you hold, it's how you hold it: dimensions of religiosity and meaning in life* (Não é apenas o que você mantém, é como você o mantém: dimensões da religiosidade e do significado da vida, em tradução livre), Martos, Thege e Steger (2010) analisaram as relações entre significado da vida e religiosidade. Participaram do estudo duas amostras de adultos húngaros, a primeira com 330 sujeitos e a segunda com 437 sujeitos. Os resultados demonstraram que o eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência se relacionou positivamente com a presença de sentido, enquanto o eixo Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica se relacionou positivamente com a busca de sentido. Juntos, os resultados puderam assegurar que a vida parece mais significativa quando a religiosidade é complexa e aberta.

No artigo *Are the typologies determined by the post-critical belief scale predicted well by the religious attitudes and behaviour of maltese undergraduate students?* (As tipologias determinadas pela escala de crenças pós-críticas são bem previstas pelas atitudes religiosas e pelo comportamento de estudantes de graduação malteses?, em tradução livre), Lauri, Lauri e Borg (2011) avaliaram se há uma associação entre as pontuações da PCBS e as práticas e comportamentos religiosos em um país fortemente católico como Malta, onde mais de 98% são batizados na Igreja Católica. Para isso, utilizaram de um questionário consistia em uma série de perguntas sobre atitudes e comportamentos religiosos, que também incluía a PCBS, com uma amostra de aleatória de 421 estudantes da Universidade de Malta. Os resultados indicaram que, pelo menos nessa amostra de estudantes, apenas três dos quatro quadrantes da PCBS foram identificados entre os(as) estudantes. Também foi constatado que algumas das perguntas do questionário sobre as práticas e comportamentos religiosos, que se esperaria serem congruentes com determinados quadrantes da PCBS, não apresentaram essa relação de congruência. Os autores (2011) indicam a necessidade de mais estudos para avaliar a validade da PCBS em diferentes culturas.

No artigo *Explaining the relationship between post-critical beliefs and sense of coherence in polish young, middle, and late adults* (Explicando a relação entre crenças pós-críticas e senso de coerência em adultos jovens, médios e tardios poloneses, em tradução livre), Zarzycka e Rydz (2014) analisam as relações entre a religiosidade e o Sentido de Coerência em mulheres e homens no início, meio e fim da idade adulta. A amostra consistiu em 636 sujeitos, sendo 332 mulheres e 304 homens, com idade de 18 a 79 anos. Os resultados sugeriram que a função salutogênica da religiosidade está relacionada à idade e ao gênero dos(as) participantes

– nas mulheres, é mais fortemente marcada no final da vida e, nos homens, na idade adulta média.

No artigo *Centrality of religiosity, attitude towards christianity and post-critical belief: comparing three measures of religiosity* (*Centralidade da religiosidade, atitude em relação ao cristianismo e crença pós-crítica: comparando três medidas de religiosidade*, em tradução livre), Riegel (2020) comparou a Escala de Centralidade da Religiosidade (CRS), a Escala de Atitude de Francis em relação ao Cristianismo (FAC) e a Escala de Crença Pós-Crítica (PCBS). Participou do estudo uma amostra de conveniência de 4.396 participantes que preencheram aos instrumentos *on-line*. Os resultados obtidos mostraram que houve uma correlação positiva muito alta entre a CRS e a FAC, indicando que medem o mesmo problema dentro do contexto cristão. A CRS e as dimensões Crítica Externa e Relativismo da PCBS apresentaram uma correlação negativa muito forte.

No artigo *The structure of the attitudes toward religion as measured by the Post-Critical Belief Scale: a structural modelling approach* (*A estrutura das atitudes em relação à religião medida pela Escala de Crenças Pós-Críticas: uma abordagem de modelagem estrutural*, em tradução livre), Szydłowski, Rogoza e Ciecuch (2021) investigaram a estrutura da PCBS a partir de uma amostra de 952 participantes de diferentes idades e níveis de escolarização. Os resultados forneceram evidências que sustentam as quatro dimensões mensuradas pelo instrumento, ainda que haja algumas deficiências e itens que podem ser removidos a fim de aumentar a precisão da medida.

Apresentados os artigos da primeira categoria, passo agora a apresentar os artigos que utilizaram a PCBS com o intuito de mensurar a influência da religiosidade na formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, e na formação em gênero e sexualidades. No que tange à influência da religiosidade na formação ética, segunda categoria dos artigos, foram encontrados apenas dois artigos (DURIEZ, 2003; DURIEZ; SOENENS, 2006), dispostos a seguir.

No artigo *Religiosity, moral attitudes and moral competence: a research note on the relation between religiosity and morality* (*Religiosidade, atitudes morais e competência moral: uma nota de pesquisa sobre a relação entre religiosidade e moralidade*, em tradução livre), Duriez (2003) investigou a relação entre as dimensões da religiosidade, atitudes morais e competência moral. Foram utilizados os seguintes instrumentos: a PCBS e o *Moral Competence Test* (MCT). Os resultados, obtidos com uma amostra composta por 138 adolescentes, 372 estudantes universitários e 294 adultos filiados à Igreja Católica, sugeriram que, enquanto o eixo Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica mostra relações substanciais com

atitudes morais e competência moral, o eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência não está relacionado a ambas. Sugere-se que não existe uma relação intrínseca entre ter religiosidade e a moralidade.

No artigo *Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation* (*Religiosidade, atitudes morais e competência moral: uma investigação crítica da relação religiosidade-moralidade*, em tradução livre), Duriez e Soenens (2006) investigaram a relação entre as dimensões da religiosidade e atitudes morais e competência moral. Foram utilizados a PCBS e o MCT como instrumentos de medida. Os resultados de uma amostra de adolescentes (N=338), uma amostra universitária (N=336) e uma amostra de adultos (N=336) sugeriram que, enquanto o eixo Interpretação Literal *versus* Interpretação Simbólica mostra relações substanciais com atitudes morais e competência moral, o eixo Inclusão da Transcendência *versus* Exclusão da Transcendência não está relacionada a ambos. Isso sugere que, embora não haja uma relação intrínseca entre religiosidade e moralidade, a maneira como as pessoas processam os conteúdos religiosos é preditiva da maneira como lidam com as questões morais.

Por fim, na terceira categoria de artigos, no que tange à influência da religiosidade na formação em gênero e sexualidades, não encontramos algum artigo que interseccione o uso da PCBS com concepções sobre gênero e sexualidades, mas encontramos quatro artigos que o fazem com os constructos de preconceito e de preconceito racial (racismo).

No artigo *Post-Critical Belief Scale and scripture as predictors of prejudice* (*Escala de Crenças Pós-Críticas e as escrituras como preditores de preconceito*, em tradução livre), Grove, Hall, Rubenstein e Terrell (2019) relacionaram a religiosidade com a exposição a versículos bíblicos violentos a um maior preconceito em relação a grupos externos que violam valores. Os efeitos da exposição a versículos bíblicos específicos sobre as atitudes em relação aos membros do grupo externo não foram medidos em combinação com o PCBS. O estudo atual examinou as duas dimensões do PCBS e a exposição a endossos bíblicos de preconceito como preditores de preconceito em relação a grupos externos que violam valores. A dimensão da força de crença do PCBS foi um preditor significativo de atitudes em relação a ateus, gays, lésbicas, cristãos e pessoas altamente religiosas.

No artigo *Racism and Post-Critical Belief: a new approach to an old problem* (*Racismo e Crença Pós-Crítica: uma nova abordagem para um antigo problema*, em tradução livre), Duriez, Roggen e Hutsebaut (1999) investigaram a relação entre identidade social religiosa, racismo e as quatro dimensões religiosas medidas pela PCBS. Para isso foram usados o ‘*commitment to social identity*’-scale, o ‘*ethnocentrism*’-scale e a PCBS. Os resultados

demonstraram que a identidade social religiosa foi insuficiente para prever opiniões racistas e que as dimensões religiosas são variáveis intermediárias necessárias. Isso mostrou que o que é importante para prever o racismo é como as pessoas lidam com sua religião, ao invés de sua identidade social religiosa.

No artigo *The relation between religion and racism: the role of post-critical beliefs (A relação entre religião e racismo: o papel das crenças pós-críticas*, em tradução livre), Duriez e Hutsebaut (2000) investigaram a relação entre religiosidade e racismo. Os resultados deste estudo sugeriram que tanto a frequência à igreja quanto as crenças não foram significativamente relacionadas ao racismo. Os quadrantes Ortodoxia e Crítica Externa tiveram correlação significativamente positiva ao racismo, enquanto Relativismo e Segunda Ingenuidade tiveram correção significativamente negativa.

No artigo *Disentangling the belief in God and cognitive rigidity/flexibility components of religiosity to predict racial and value-violating prejudice: a Post-Critical Belief Scale analysis (Desembaraçando a crença em Deus e os componentes de rigidez/flexibilidade cognitiva da religiosidade para prever o preconceito racial e que viola os valores: uma análise da Post-Critical Belief Scale*, em tradução livre), Shen, Yelderman, Haggard e Rowatt (2013) partem de pesquisa anterior que indicou que ser religioso está associado ao preconceito contra grupos raciais e violadores de valores. No entanto, a pesquisa anterior tratou a religiosidade como um constructo unidimensional. Assim, para levar em conta diferentes componentes da religiosidade, utilizaram a PCBS. Nesse novo estudo, examinaram a relação entre a religiosidade mensurada pela PCBS com os preconceitos raciais (afro-americanos, árabes) e a quem viola valores (ateus, gays). Os resultados demonstraram que quanto mais conteúdos religiosos eram interpretados de modo simbólico, mais positivas eram as atitudes em relação aos grupos raciais e violadores de valores; e que à medida em que a fé em Deus se fortalecia, na inclusão da transcendência, mais negativas tornaram-se as atitudes em relação a grupos externos que violavam valores.

Dado o exposto, com a análise desses 22 artigos, constatou-se que todos tratam de pesquisas empíricas sobre o constructo de religiosidade, visto que abordaram a PCBS relatando seu uso em trabalho de campo. No que se refere à sua distribuição entre as categorias, os artigos da primeira categoria (1), que mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e a relacionam ou não com outros constructos, compreenderam 16 artigos, enquanto a segunda categoria (2), pesquisas que mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e sua relação com o constructo de desenvolvimento moral, compreendeu 02 artigos e a terceira categoria (3), pesquisas que

mensuram a religiosidade utilizando a PCBS e sua relação com temas relativos à gênero e sexualidades, compreendeu 04 artigos.

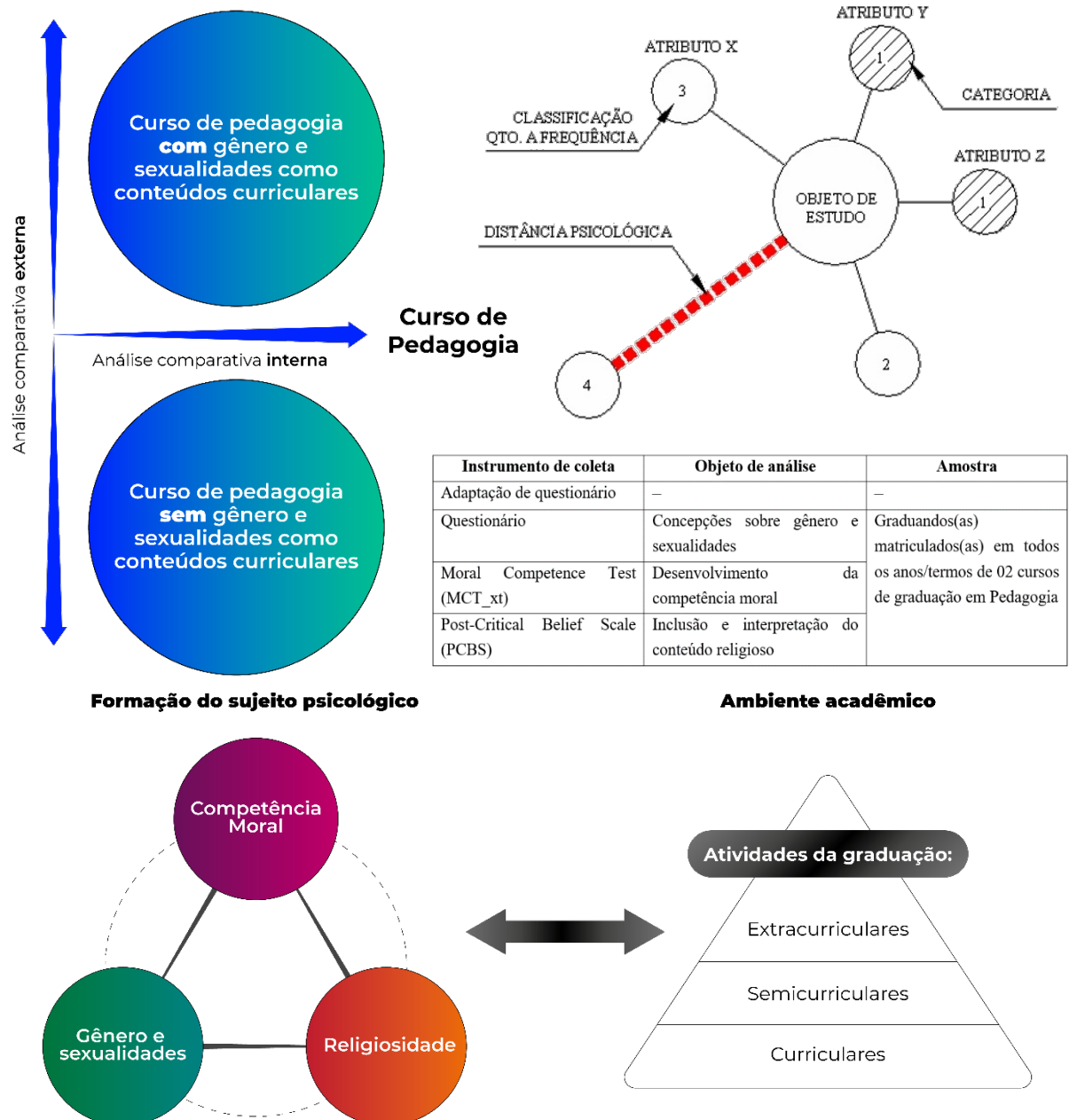
Quanto aos outros constructos que os artigos procuram relacionar com a religiosidade, identificaram-se os seguintes constructos e número de artigos a eles vinculados: estilos psico-epistemológicos, com 01 artigo; valores/padrão de valores, com 03 artigos; atitudes em relação ao Cristianismo, com 01 artigo; preconceito, com 01 artigo; sentido de coerência, com 01 artigo; racismo, com 04 artigos; atitudes morais, com 02 artigos; competência moral, com 02 artigos; práticas/comportamentos religiosos, com 01 artigo; atitudes de morte, com 01 artigo; estilos de identidade, com 03 artigos; personalidade, com 03 artigos; identidade social religiosa, com 01 artigo; parentalidade, com 01 artigo; significado de vida, com 01 artigo; e motivação para o comportamento religioso, com 01 artigo.

Quanto ao perfil das amostras participantes das pesquisas retratadas nos artigos, em 07 artigos participaram sujeitos adolescentes, em 10 artigos participaram estudantes universitários, e em 14 artigos participaram sujeitos adultos (associados ou não ao ambiente universitário) de diferentes faixas etárias.

Esse levantamento pôde demonstrar o ineditismo de nossa investigação também em relação à intersecção que realiza entre os constructos de religiosidade, concepções sobre gênero e sexualidades, e competência moral, sendo que no caso desse último constructo, somente dois artigos o relacionam com a religiosidade (DURIEZ, 2003; DURIEZ; SOENENS, 2006). Não obstante, os quatro artigos da terceira categoria em que foram distribuídos (DURIEZ; ROGGEN; HUTSEBAUT, 1999; DURIEZ; HUTSEBAUT, 2000; SHEN et al., 2013; GROVE et al., 2019) servirão como subsídio para as análises entre a religiosidade e as concepções sobre gênero e sexualidades.

IV QUARTO CAPÍTULO

METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS TRAÇADOS NO TRABALHO DE CAMPO E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA



Legenda (da esquerda para a direita): Figura 7 – Análise comparativa amostral interna e externa, entre dois diferentes ambientes universitários; Figura 8 – Modelo representativo de um gráfico da constelação de atributos segundo os componentes atributo, distância psicológica e objeto de estudo; Quadro 9 – Procedimentos da pesquisa empírica respectivos aos instrumentos de coleta de dados utilizados, objeto de análise de cada instrumento e amostra participante; Figura 6 – Análise comparativa triangular, entre os constructos de competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade.

IV. METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS TRAÇADOS NO TRABALHO DE CAMPO E A CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Neste quarto capítulo, abordo a metodologia delineada para a realização de nossa pesquisa de Mestrado e, principalmente, de sua etapa empírica, assim como descrevo o perfil das amostras participantes e apresento as características curriculares dos cursos de Pedagogia respectivos a cada uma das amostras.

Na pesquisa anterior (SILVA, 2018), como mencionado no preâmbulo desta dissertação, o objetivo foi o de investigar se graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista estavam sendo preparados(as) para trabalhar com a diversidade sexual e de gênero em sua futura atuação profissional na escola, além de relacionar esse preparo com sua formação moral, especificamente com a proporção de respostas pós-convencionais emitidas frente a dilemas morais, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana. Como resultado principal, concluiu-se que a formação em gênero, sexualidades e ética dos(as) graduandos(as) em Pedagogia é, no mínimo, frágil; e, que essa fragilidade formativa se relaciona com seu vínculo religioso.

A partir desses resultados propusemos o presente trabalho de pesquisa que tem como problema:

Qual a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade na formação inicial do(a) pedagogo(a)?

A seguir, retomamos o objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa.

Objetivo geral

- Investigar a relação entre competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia de dois cursos distintos, com e sem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares.

Objetivos específicos

- Coletar e analisar a competência do juízo moral dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;

- Coletar e analisar as concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;
- Coletar e analisar a inclusão da transcendência e a interpretação do conteúdo religioso dos(as) graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos de Pedagogia;
- Verificar se há uma mudança ou disparidade na qualidade das concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) durante a formação do primeiro ao último ano dos seus respectivos cursos, bem como do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral e da interpretação do conteúdo religioso;
- Identificar se há relação entre a competência do juízo moral dos(as) graduandos(as) com suas concepções sobre gênero e sexualidades, assim como com a inclusão da transcendência e a interpretação do conteúdo religioso, internamente nos cursos de Pedagogia;
- Identificar se há essa relação entre os três constructos externamente, comparando os cursos de Pedagogia, entre o curso que tem gênero e sexualidade como conteúdos curriculares com o curso que não tem;
- Avaliar os ambientes acadêmicos dos cursos de Pedagogia considerando, além do currículo, as atividades semicurriculares e extracurriculares que possam influenciar na construção da competência moral e na qualidade das concepções de gênero e sexualidades.

Dessa forma, nos tópicos a seguir em que a discussão deste capítulo foi organizada, em um primeiro momento, (1.) apresento o desenho de nossa pesquisa. Após, (2.) apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados, desvelando suas propriedades e as razões de terem sido recorridos para uso. Em seguida, (3.) apresento as formas de análise empregadas nos dados coletados por cada um desses instrumentos. Por fim, (4.) descrevo as amostras participantes, desvelando seu perfil e, logo, as variáveis consideradas principais para a pesquisa. Também nesse último tópico, apresento os aspectos curriculares desvelados pela análise documental da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico dos dois cursos a que pertencem as amostras participantes, assim como também apresento a percepção dos(as) graduandos(as) sobre tais aspectos curriculares com base nas suas respostas a um dos instrumentos da pesquisa, o questionário.

1. DESENHO DA PESQUISA: EXPANSÕES TEÓRICAS, AMOSTRAIS E DE ANÁLISE

Com base nos objetivos e critérios da pesquisa a serem cumpridos, a partir dos questionamentos levantados, a metodologia de nossa pesquisa foi dividida em três etapas de acordo com os procedimentos delineados para compô-la: a primeira etapa de *revisão bibliográfica*, a segunda de *análise documental* e a terceira de *pesquisa empírica*, sendo esta última caracterizada enquanto um *estudo transversal de casos múltiplos e contrastantes* (YIN, 2003; GIL, 2008).

Na primeira etapa, utilizou-se da revisão bibliográfica para fundamentação teórica nas temáticas abordadas de desenvolvimento moral, a partir da literatura do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, de gênero e sexualidades, a partir da literatura feminista do campo dos Estudos de Gênero, e de religiosidade, a partir da literatura do campo da Psicologia da Religião e de materiais dos dois campos anteriores que interseccionam desenvolvimento moral, gênero e sexualidades com a religiosidade. Essa revisão bibliográfica seguiu as considerações de Lima e Miotto (2007) e de Gil (2008) nos tradicionais procedimentos de localizar, reconhecer, reunir, organizar, selecionar, e fichar quando necessário, o material bibliográfico levantado pertinente a tais temáticas em qualquer formato que se apresente: como livros, teses, dissertações, monografias, artigos, etc.

Os principais produtos obtidos com essa primeira etapa foram os três capítulos teóricos desta dissertação, produzidos respectivamente às três temáticas abordadas. Contudo, ela também pôde subsidiar a análise dos dados coletados com o trabalho de campo realizado como terceira etapa da pesquisa.

Para conhecer o que se espera legalmente dos(as) profissionais de Pedagogia com relação à sua atuação profissional junto à diversidade sexual e de gênero e, assim, analisar as concepções dos(as) graduandos(as) sobre os temas e esse público, realizou-se uma análise documental enquanto segunda etapa da pesquisa, seguindo as indicações de Gil (2008) e de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Os principais documentos analisados nessa segunda etapa foram: as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia* (BRASIL, 2006), promulgadas no ano de 2006; o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), publicado em 2006, e sua edição sequente atualizada e publicada em 2013 (BRASIL, 2007, 2013), e também as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, publicadas no ano de 2012 (BRASIL, 2012). Também se adicionou nessa etapa a análise da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico dos dois cursos participantes da pesquisa, para se avaliar pormenorizadamente a possibilidade de abordagem de gênero e sexualidades e da ética

no processo de formação oferecido, assim como seu lugar no conteúdo curricular programático do curso.

A análise dessa legislação pôde amparar a adaptação do questionário aplicado nos cursos de Pedagogia, além de também ter amparado a produção dos três capítulos teóricos e a análise dos dados coletados.

Finalmente, como terceira etapa da pesquisa, realizou-se uma pesquisa empírica no contexto da formação inicial universitária pública paulista, com graduandos(as) dos cursos de Pedagogia. Uma vez que a variável *curricular* – ignorada na pesquisa anterior, mas considerada nesta proposta – implicou na seleção da amostra participante, de modo a contemplar as análises comparativas pretendidas, definiram-se dois cursos distintos para compor a amostra: dois cursos de Pedagogia, sendo um curso que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e o outro curso que não os têm.

Durante o desenvolvimento do projeto da pesquisa, para delineamento de sua metodologia, realizou-se um levantamento/mapeamento da oferta do curso em Instituições de Educação Superior (IES) no estado de São Paulo⁴⁵, de modo que foram identificados dois cursos aptos, com as variáveis estipuladas (graduação em Pedagogia, com gênero e sexualidades presentes ou não no currículo, provenientes de IES pública e de modalidade presencial). Esses cursos foram selecionados para compor a amostra participante, todos pertencentes a uma mesma Universidade pública *multicampi*, sendo cada curso localizado em um campus e, por conseguinte, de uma cidade diferente dessa Universidade. Não se revelará o nome da Universidade e desses seus dois campi por razões éticas, mas há que se ressaltar que o curso de Pedagogia selecionado que não tem gênero e sexualidades no currículo é o mesmo curso que participou da pesquisa anterior de Iniciação Científica.

Dentro de cada curso, os sujeitos da pesquisa foram selecionados por amostragem de etapas que: “[...] pode ser utilizada quando a população se compõe de unidades que podem ser distribuídas em diversos estágios” (GIL, 2008, p. 93). A partir da amostragem de etapas segundo Gil (2008), participaram todas as turmas de cada curso, do primeiro ano (segundo termo), segundo ano (quarto termo), terceiro ano (sexto termo) e quarto ano (oitavo termo), sendo que os dois cursos de Pedagogia selecionados tinham sua duração até o quarto ano. Cada

⁴⁵ O levantamento/mapeamento foi feito por meio de consultas na plataforma digital *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC* do Ministério da Educação (MEC). Ao todo, foram encontrados 31 cursos de Pedagogia e 15 cursos de Psicologia provenientes de IES públicas e de modalidade presencial no estado de São Paulo. Logo, nossa amostra se refere a 6% dos 31 cursos de Pedagogia com tais características e a 13% dos 15 cursos de Psicologia. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 01 abr. 2020.

turma conta com a média de 30 alunos(as) matriculados(as), embora apenas parte tenha aceitado participar da pesquisa.

O critério de seleção de diferentes turmas de um mesmo curso, por meio da amostragem de etapas, foi o mesmo utilizado na pesquisa anterior, porém, enquanto nela tinham sido selecionados apenas turmas dos anos inicial e final para identificar se há progresso na formação ao longo do curso, aqui buscou-se expandi-la contemplando graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos participantes e, assim, verificar se há progresso na formação ao longo do curso de ano a ano. Além disso, esse critério de seleção também se expandiu na presente proposta no sentido de número de cursos contemplados, para que se possam realizar as análises comparativas pretendidas, que garantirão o aprofundamento dos resultados da pesquisa anterior e a testagem da hipótese obtida com eles, entre dois diferentes ambientes universitários, considerando duas graduações e a presença de gênero e sexualidades em seu currículo. Na leitura de Yin (2003), essa metodologia delineada é interpretada como um “estudo de casos múltiplos e contrastantes”.

Segundo Yin (2003, p. 32), o estudo de caso consiste em um tipo de estratégia de pesquisa empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Gil (2008) corrobora dessa definição ao ressaltar que o estudo de caso se caracteriza pela investigação aprofundada e exaustiva de um objeto (fenômeno), desvelando-o, de modo amplo e detalhado, em sua complexidade e relação com as variáveis que se submete (contexto), tal como foi aqui delineado.

Com base nessa definição dos autores (YIN, 2003; GIL, 2008), elaboramos um quadro, disposto a seguir, para explicitar com maior clareza a delimitação do objeto de estudo (ou fenômeno, segundo a terminologia adotada pelos autores) e as variáveis envolvidas (ou contexto, também segundo os autores) que serão trabalhados no presente estudo de caso.

Quadro 8 – Especificação do objeto de estudo (fenômeno) e das variáveis (contexto) trabalhados na presente proposta de pesquisa

Objeto de estudo (fenômeno)	Formação de graduando(as) em Pedagogia considerando os aspectos de ética, concepções de gênero e sexualidades, e religiosidade
Caso	Cada um dos campi envolvidos será considerado um caso, considerando suas características em relação ao tipo de graduação e grade curricular.

	Assim, o Caso 1 refere-se ao curso de Pedagogia com gênero e sexualidades na grade curricular e o Caso 2 ao curso de Pedagogia sem gênero e sexualidades na grade curricular.
Variáveis (contexto)	Dois cursos diferentes e a presença de gênero e sexualidades no currículo, que implicaram na seleção da amostra.

Fonte: Elaborado pelo autor

Na implementação do estudo de caso (YIN, 2003; GIL, 2008) são previstos ao menos cinco passos metodológicos: 1) delineamento da pesquisa e 2) desenho da pesquisa, tal como se fez até aqui, 3) preparação e coleta de dados, 4) análise dos casos de forma individual e comparativa e, finalmente, 5) elaboração dos relatórios de conclusão.

Dessa forma, quanto ao terceiro passo da implementação do estudo de caso, elegeram-se e, em seguida, aplicaram-se nas turmas dos dois cursos participantes: o questionário *Avaliação de concepções e atitudes sobre gênero e sexualidade* (ACAGES), elaborado e utilizado na pesquisa anterior e adaptado na presente pesquisa para avaliar as concepções dos(as) graduandos(as) em Pedagogia sobre os temas gênero e sexualidades; o *Moral Competence Test* (MCT_xt), que mensura o constructo de competência moral; e a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), que mensura o constructo de adesão ao conteúdo religioso⁴⁶. O planejamento e execução das aplicações foram baseados, respectivamente a cada instrumento, em Gil (2008), Lind (2013) e, no caso da PCBS, tanto em Hutsebaut (1996; 1997) como em Duriez e Soenens (2006).

Quanto às formas de análise dos dados coletados com esses instrumentos para a geração dos resultados, prosseguiu-se com os passos quarto e quinto restantes da implementação do estudo de caso: de análise dos casos de forma individual e comparativa e a elaboração dos relatórios de conclusão da pesquisa. Cabe ressaltar que só se prosseguiu com esses dois últimos passos após encerrar as etapas iniciais de revisão bibliográfica, para fundamentação teórica conforme as considerações dos(as) autores(as) ressaltados (LIMA; MIOTO, 2007; GIL, 2008), e de análise documental, para fundamentação no campo normativo que legisla sobre a formação em gênero e sexualidades de pedagogos(as) (GIL, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), bem como depois de feita a aplicação desses instrumentos de coleta na terceira etapa de pesquisa empírica.

⁴⁶ A critério de consulta, foram inseridos nesta dissertação como Apêndice I e Apêndice III o questionário elaborado e aplicado na pesquisa anterior e o questionário ACAGES adaptado e aplicado na presente pesquisa, assim como também foram inseridos, como Anexo I e Anexo II, o MCT_xt e a PCBS.

No quarto passo, analisaram-se os dados coletados sobre a formação ética, em gênero e sexualidades, e religiosa primeiro individualmente, a partir de cada instrumento aplicado em cada curso que compôs a amostra. No caso do questionário, como também se fez na pesquisa anterior, aplicou-se a técnica de análise qualitativa Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016), a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (COUTINHO; DO BÚ, 2017) e a estatística descritiva, de acordo com necessidade em cada pergunta e dilema que compuseram o questionário.

Para a análise do MCT_xt, realizou-se um cálculo semelhante a uma análise multivariada que compara a atitude do sujeito frente aos dilemas com sua avaliação a respeito dos argumentos oferecidos nos seis estágios definidos por Kohlberg (1984; 1992). A variação do escore é de 0 a 100 pontos, sendo considerado um escore baixo de 0 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50 (LIND, 2013). Já a análise dos dados coletados pela PCBS seguiu as instruções de Duriez e Soenens (2005), que, em síntese, trabalha com a somatória das avaliações dos sujeitos para as afirmações referentes a cada um dos quadrantes que compõem a escala: aceitação literal da transcendência (Ortodoxia), aceitação simbólica da transcendência (Crítica Externa), negação literal da transcendência (Relativismo) e negação simbólica da transcendência (Segunda Ingenuidade).

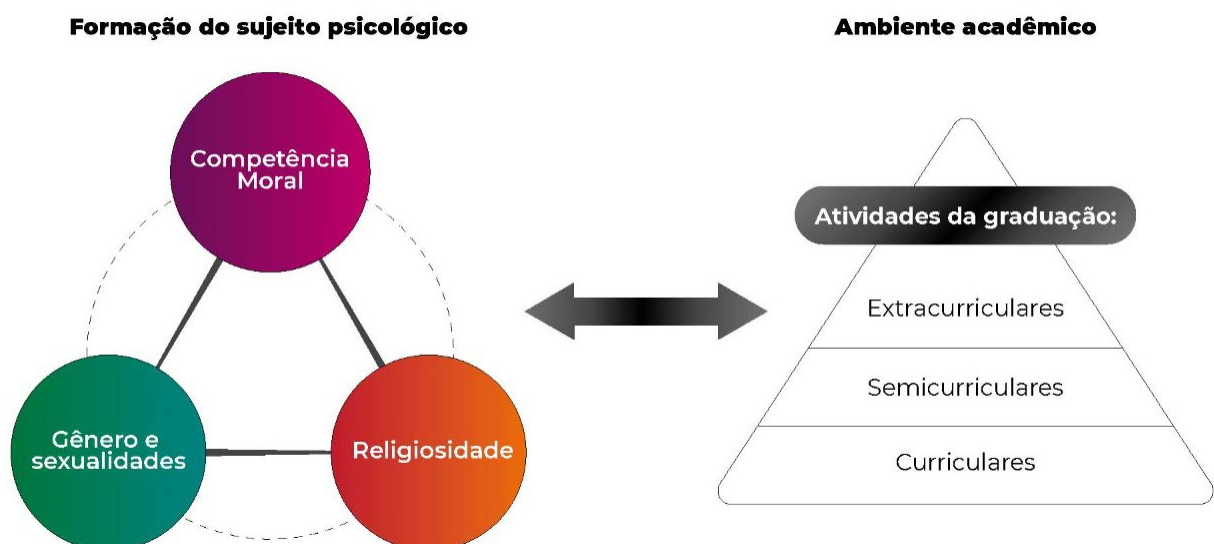
Feita essa primeira análise individual, realizou-se a análise comparativa entre os dados coletados por meio do questionário, do MCT_xt e da PCBS, de modo a se averiguar as relações que desempenham entre si: primeiro, entre a qualidade das concepções sobre gênero e sexualidades com a competência moral, depois entre a competência moral com a forma de adesão à religiosidade (inclusão da transcendência e interpretação do conteúdo religioso) para, por fim, entre as concepções sobre gênero e sexualidades com a forma de adesão à religiosidade. No estudo de caso, o procedimento que possibilita esse tipo de análise comparativa é chamado de *triangulação* (YIN 2003; GIL, 2008).

Segundo Yin (2003), a triangulação possibilita a apreensão sob diversos ângulos do fenômeno estudado, confrontando informações para elevar a confiabilidade dos resultados, sendo pelo menos quatro formas possíveis de triangulação: entre fontes de dados (triangulação amostral), entre diferentes avaliadores (triangulação do pesquisador), entre perspectivas teóricas (triangulação de teoria) e entre métodos (triangulação metodológica). Como na presente proposta buscou-se comparar dados obtidos com uma amostra heterogênea, dois ambientes universitários diferentes, e com três diferentes instrumentos, a triangulação que tem sido feita se caracteriza como uma triangulação de dois tipos, amostral e metodológica, respectivamente.

Contudo, nessa triangulação metodológica, embora sejam três instrumentos de coleta relacionados para análise de um mesmo fenômeno, conforme objetiva a triangulação no estudo de caso, na verdade, cada instrumento se refere à análise de um aspecto diferente do fenômeno. Sendo o fenômeno estudado a formação inicial em Pedagogia, os aspectos são a formação ética, cujos dados foram coletados por meio do MCT_xt, em gênero e sexualidades, por meio do questionário, e religiosa, por meio da PCBS. Flick (2013, p. 159) se refere à triangulação de métodos com essas características como “um estudo basicamente comparativo para destacar os vínculos entre os diferentes temas estudados na pesquisa”, denominando-a de *análise comparativa tematicamente estruturada*.

Logo, a triangulação feita no presente estudo de caso pode ser referida como uma análise comparativa de dois tipos: uma triangulação metodológica (ou análise comparativa tematicamente estruturada) que se chamou de triangular (por envolver três instrumentos/constructos), e uma triangulação de dados, que se chamou de amostral interna e externa. Essa primeira análise comparativa, triangular metodológica, é retratada na figura disposta a seguir.

Figura 6 – Análise comparativa triangular, entre os constructos de competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade



Fonte: Elaborado pelo autor

Legenda: À esquerda, o círculo representa a formação do sujeito psicológico e os pontos representam os constructos/ aspectos dessa formação que são considerados e estão sendo investigados pela pesquisa, os quais formam uma triangulação quanto à relação que desempenham entre si. À esquerda, está o

esquema da variável curricular, nos aspectos curricular, semicurricular e extracurricular, que influenciam no desempenho dos constructos e na relação entre eles.

Os constructos em questão, já articulados entre si, também interagem com o ambiente em que se encontram, como argumentam Bataglia e Bortolanza (2012), Lepre et al. (2014) e Morais et al. (2017), de modo que o currículo, considerando os aspectos curriculares, semicurriculares e extracurriculares, influencia na formação oferecida na Educação Superior. Por isso, nesta pesquisa, a variável curricular está entre as principais variáveis consideradas, implicando até na seleção da amostra.

Contudo, para a coleta de dados mais específicos sobre a variável curricular, inseriram-se no questionário algumas perguntas, junto às perguntas de caracterização que antecedem as perguntas abertas e dilemas morais, que interrogam sobre a presença e envolvimento em atividades semicurriculares e extracurriculares nos cursos, além da presença que já se sabe dos temas no currículo programático.

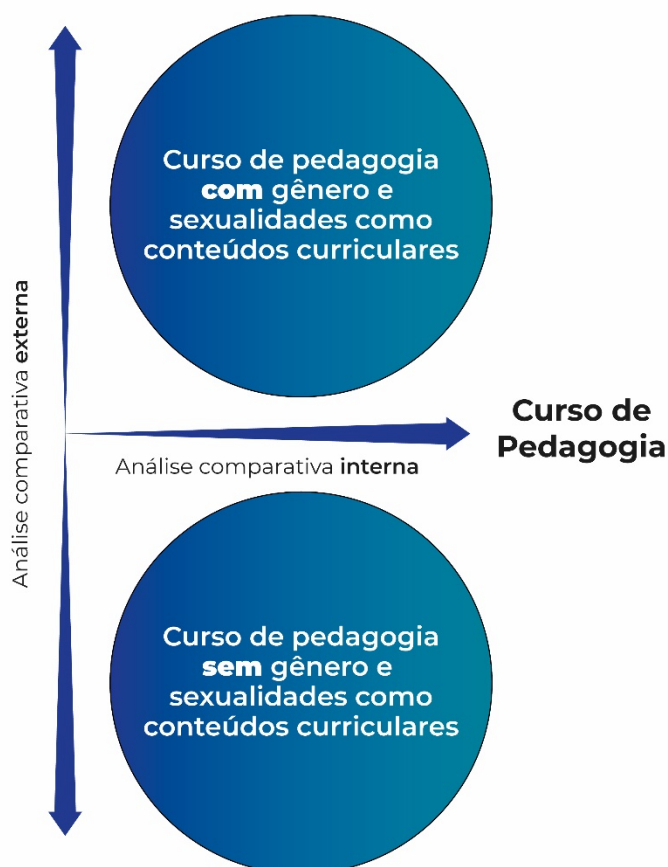
A relação entre os dados coletados pelos três instrumentos foi feita a partir de *correlação estatística* (PASQUALI, 2016; ANASTASI; URBINA, 2017), utilizando-se do teste estatístico *coeficiente de correlação de postos de Spearman*, a partir da conversão da natureza do dado coletado (dados ordinais, nominais e intervalares), conversão necessária para essa correlação, tal como se fez na pesquisa anterior.

Quanto à análise comparativa amostral interna e externa, ressalta-se que um estudo de caso pode ser desenvolvido a partir de um único caso ou pela conjugação de múltiplos casos (YIN, 2003; GIL, 2008). Nesse segundo, que é o estudo de casos múltiplos e contrastantes, conforme aqui delineado, deve-se atentar ao critério de amostragem e ao número de casos. Assim, trabalhou-se com os dois cursos distintos, cada um com características próprias – decorrentes do tipo de ambiente universitário em que se inserem e do perfil do público que neles se encontram matriculados –, para a avaliação dos constructos, sabendo-se que diversidade de múltiplos casos garante maior validade ao estudo e permite a generalização dos resultados (YIN, 2003).

Nesse sentido, como ressaltam Bruchez et al. (2016, online), “o estudo de caso é útil à construção de hipóteses e teorias, visto que suas principais finalidades são a de descrever o fenômeno, gerar teorias e testá-las”, tal como aqui também se delineou: testar a hipótese obtida com os resultados de pesquisa anterior sobre diferentes aspectos da formação inicial em Pedagogia e a relação entre eles, recorrendo-se à nova aplicação e comparação entre diferentes

contextos. Essa segunda análise comparativa, comparativa amostral, é retratada na figura disposta a seguir.

Figura 7 – Análise comparativa amostral interna e externa, entre dois diferentes ambientes universitários



Fonte: Elaborado pelo autor

Com uma amostra mais ampla, como referido anteriormente, busca-se testar a hipótese que se obteve com os resultados da pesquisa anterior e aprofundá-los, de modo a se fazer uma análise comparativa amostral interna e externa: interna, ao se comparar a formação de graduandos(as) de um curso de Pedagogia que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e de outro curso de Pedagogia que não os têm, e externa, ao se comparar a formação de ambos os cursos de Pedagogia entre si. Ao todo, serão quatro diferentes tipos de análise comparativa (cruzada) entre os dois cursos, duas internas e duas externas.

No momento final do estudo de caso, sendo o seu quinto e último passo, de elaboração dos relatórios de conclusão da pesquisa, foram formuladas questões e reflexões, estabelecendo-se relações com a literatura consultada a respeito dos temas da pesquisa para que fossem concretizadas as possíveis conclusões. Os resultados da pesquisa serão apresentados à Coordenação e Conselho dos cursos pesquisados, procurando-se, assim, oferecer contribuições à sua proposta pedagógica no que diz respeito à formação ética e em gênero e sexualidades de seu alunado.

2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO ACAGES, MORAL COMPETENCE TEST EXTENDED (MCT_xt) E POST-CRITICAL BELIEF SCALE (PCBS)

Como já referido, a etapa de pesquisa empírica consistiu na aplicação do questionário, depois de adaptada a versão utilizada na pesquisa anterior, que é um instrumento quantitativo, mas aberto e composto por, também, dilemas morais na proposta kohlberguiana; do *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), instrumento quantitativo validado que mensura o constructo de competência moral, e da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), instrumento quantitativo validado que mensura o constructo de adesão ao conteúdo religioso, com os(as) graduandos(as) dos dois cursos participantes.

Disponho, a seguir, um quadro representativo desses procedimentos de coleta de dados que constituíram a metodologia da pesquisa empírica, para em seguida pormenorizar cada um dos instrumentos.

Quadro 9 – Procedimentos da pesquisa empírica respectivos aos instrumentos de coleta de dados utilizados, objeto de análise de cada instrumento e amostra participante

Instrumento de coleta	Objeto de análise	Amostra
Adaptação de questionário	–	–
Questionário	Concepções sobre gênero e sexualidades	Graduandos(as) matriculados(as) em todos os anos/termos de 02 cursos de graduação em Pedagogia
Moral Competence Test (MCT_xt)	Desenvolvimento da competência moral	
Post-Critical Belief Scale (PCBS)	Inclusão e interpretação do conteúdo religioso	

Fonte: Dados da pesquisa

2.1. Questionário ACAGES: perguntas abertas, fechadas e dilemas morais

Na prossecução do terceiro passo da implementação do estudo de caso – de 3) preparação e coleta de dados –, o primeiro instrumento eleito foi o questionário. Gil (2008, p. 121) esforça-se em definir o questionário como uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado”, e etc.

Caso o questionário seja escolhido corretamente como o instrumento mais adequado às circunstâncias da pesquisa, outra preocupação de natureza metodológica se mostra iminente quando esse não se trata de um material pronto: a sua elaboração. Chagas (2000, p. 1), no entanto, assinala que muitos são os erros cometidos durante o processo de sua elaboração, assim como também “[...] inúmeras são as fontes de sua ocorrência; entre elas, questionários de dados mal elaborados, com questões tendenciosas ou dúbias e a escolha e/ou o uso incorreto de escalas de medição”.

Dessa forma, Machado, Maia e Labegalini (2007) salientam alguns passos a serem seguidos para enriquecer a elaboração de um questionário como instrumento de coleta, sendo eles: 1) escolha do referencial teórico de base; 2) planejamento do conteúdo do instrumento; 3) submissão do instrumento à crítica de juízes especialistas na área; e 4) adequação contínua do instrumento, sendo as mesmas recomendações sugeridas por Marconi e Lakatos (2003) que, por sua vez, também sugerem a realização de um quinto passo, um 5) pré-teste. Desde a pesquisa anterior esses passos foram seguidos na elaboração do questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003; MACHADO; MAIA; LABEGALINI, 2007), e os quais continuaram a ser seguidos na presente investigação.

Para os cursos de Pedagogia, utilizou-se do mesmo questionário elaborado e aplicado na pesquisa anterior – que aqui já teve o seu processo de elaboração e a sua estrutura mencionados. Contudo, ainda que já estivesse pronto, foi necessário submetê-lo a um processo de adaptação, diminuindo o número de perguntas e dilemas que originalmente o compunham e inserindo outros aspectos em sua composição. Nessa versão modificada, além das perguntas de caracterização da amostra inseridas no início do instrumento, o questionário foi ainda composto por 12 perguntas abertas e 05 perguntas fechadas, distribuídas em duas partes: Seção 1 “Questões” e Seção 2 “Histórias”, a primeira com perguntas para mensuração das concepções dos sujeitos sobre gênero e sexualidades e a segunda para mensuração de suas avaliações perante 02 dilemas morais.

Essa adaptação foi necessária sobretudo em razão da volumosidade de questões a serem respondidas pelos(as) graduandos(as) participantes da pesquisa, visto que o questionário em sua versão original já dispunha de um número grande de questões (18 perguntas abertas e 03 dilemas morais, sendo dois dos dilemas com desdobramentos) e que sua aplicação se daria junto a mais dois outros instrumentos, o MCT_xt e a PCBS – que se discutem a seguir. Gil (2008) também ressalta que um número muito grande de questões e de instrumentos de coleta aplicados em um único momento pode fadigar o(a) respondente, que acaba deixando de respondê-los adequadamente e com a devida atenção ou, até mesmo, pode abandonar o seu preenchimento pela metade.

Outro motivo que levou à adaptação do instrumento foi a revisão em toda a sua estrutura e redação, assim como a adição de perguntas que não estiveram presentes antes e que puderam sanar algumas demandas constatadas desde a primeira aplicação desse questionário na pesquisa anterior. Pode-se citar o caso dos dilemas morais, que, antes, dispunham somente de uma pergunta aberta sobre o que o personagem protagonista da história deve fazer e, agora, além dessa pergunta, também dispõem de alternativas para a avaliação da perspectiva moral nas possibilidades de resolução do dilema. O registro dessas adaptações da versão original é disposto e descrito com maior profundidade no capítulo seguinte, quando se aborda esse processo de adaptação.

2.2. Moral Competence Test extended (MCT_xt)

O segundo instrumento escolhido para uso no trabalho de campo foi o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt). Para a avaliação da formação ética, um dos aspectos da formação em Pedagogia investigada, utilizou-se desta vez o constructo de competência moral, e não mais de juízo moral como na pesquisa anterior de Iniciação Científica, que se mensurou com o DIT-2. Essa mudança se deu pelo entendimento de que a atuação profissional depende da integração de aspectos afetivos, cognitivos e conativos, o que é melhor avaliado a partir desse constructo.

Quando abordado sobre o trabalho de Georg Lind, o MCT já foi discutido. Então cabe aqui apenas retomar algumas das informações já mencionadas e aprofundar em sua estrutura e propriedades.

Elaborado por Lind (2000; 2013; 2019) na década de 1970, com sua versão final concluída em 1977, o MCT tem como base a teoria do duplo aspecto da competência moral de Lind (2019), que retomou, operacionalizou e desenvolveu o constructo original kohlberguiano

de competência moral. Sendo a competência moral definida como a capacidade de emitir juízos baseados em princípios e agir de acordo com eles, o MCT foi elaborado para mensurá-la, avaliando a capacidade que um sujeito tem de aplicar consistentemente princípios em diferentes situações.

Esse instrumento foi traduzido para 27 línguas, dentre elas o português, e validado para diferentes culturas. No Brasil, ele foi traduzido, adaptado e validado por Bataglia (2001) no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Cabe ressaltar que o MCT é o único instrumento que a pesquisa sobre moralidade dispõe para avaliação da competência moral, enquanto outros instrumentos conhecidos na literatura, como o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM) de Gibbs, Arnold e Burkhart (1984) e os *Defining Issues Test 1* (DIT-1) de Rest et al. (1974) e, aqui supracitado, *Defining Issues Test 2* (DIT-2) de Rest et al. (1999), voltam-se apenas ao juízo moral. Isso acontece, pois, a competência moral abrange não só o aspecto cognitivo da moralidade, mas também o afetivo. Como bem pontua Parreira (2013, p. 63): “O afeto é [presente], uma vez que a pessoa tem compromissos com seus próprios ideais morais, e o cognitivo porque o sujeito vale-se da cognição na tomada de decisões bem como para comportar-se moralmente”, conforme também se ressaltou anteriormente na apresentação da teoria desse autor e da contribuição de Carol Gilligan nesse sentido.

Originalmente, o MCT é composto por dois dilemas morais, o primeiro relacionado a uma situação trabalhista em que operários roubam documentos para denunciar a empresa em que trabalham, o dilema do operário (*Workers' Dilemma*), e o segundo dilema relacionado à eutanásia, o dilema do médico (*Doctor's Dilemma*). Assim, o(a) responde do instrumento é confrontado com a decisão tomada pelo personagem de cada dilema, em que deve avaliar algumas alternativas, distribuídas em uma escala Likert, referentes a argumentos a favor e contra sua própria opinião e que carregam diversas qualidades morais para resolução dos dilemas.

A tarefa de apreciar e reconhecer a qualidade de argumentos a favor e contra à própria opinião requer uma capacidade que envolve a estrutura cognitiva e exige uma postura não dogmática em relação a sua própria opinião, sendo essa capacidade o que o MCT se propõe mensurar: a competência moral. Com isso, é possível analisar o grau de coerência com que o(a) respondente diferencia e integra princípios morais e os aplica nas suas decisões perante problemas morais.

Quando se identificou a ocorrência do fenômeno da segmentação moral nas pesquisas seguintes de validação do MCT (BATAGLIA et al., 2002; BATAGLIA et al., 2003;

BATAGLIA; SCHILLINGER; LIND, 2006; BATAGLIA, 2010), elaborou-se uma versão estendida do MCT, chamada de *Moral Competence Test extended* (MCT_xt), visando melhor compreensão do fenômeno da segmentação.

Nessa versão estendida, manteve-se os dois dilemas originais e acrescentou-se um dilema chamado “dilema do juiz” (*Judge’s Dilemma*), cujo tema é a tortura de uma prisioneira em prol de possivelmente salvar a vida de 200 pessoas ameaçadas por um grupo terrorista. Esse novo dilema trata do valor da vida humana, mas não toca em um aspecto religioso como a eutanásia. Como o dilema da eutanásia (*Doctor’s Dilemma*) toca diretamente em um dogma religioso, a decisão sobre a manutenção da vida, levantou-se a hipótese de influência do conteúdo religioso na capacidade de reflexão sobre problemas morais difíceis. Assim, com o dilema do juiz validado, passou-se a sugerir o uso da versão estendida do instrumento, com três dilemas, nas pesquisas brasileiras.

Ainda acerca de sua estrutura, no momento em que o(a) respondente deve avaliar alternativas em escala Likert para cada dilema, essa se divide em três partes (A, B e C). Após a leitura do conteúdo dos dilemas, na parte A o(a) respondente é questionado, numa escala Likert de extensão 7 (de -3 a +3), se concorda ou discorda com a atitude do protagonista do dilema. Em seguida, na parte B, apresentam-se seis argumentos, respectivos aos estágios morais kohlberguianos, a favor da atitude do protagonista, agora em escala de extensão 9 (de -4 a +4). Na parte C, apresentam-se seis argumentos contra, também em escala de extensão 9 (de -4 a +4). O(a) respondente deve assinalar seu grau de concordância ou desacordo com cada argumento.

O seu principal índice é chamado de *C-Score* (amplitude = 100, mínima = 0, máxima = 100):

A pontuação C reflete a capacidade de um participante de classificar argumentos a favor e contra uma certa decisão moral em relação à qualidade moral dos argumentos, em vez de em relação à concordância de sua opinião ou outros critérios, em suma: sua competência moral (LIND, 2018, p. 1, tradução minha).

Porém, em sua totalidade, os índices do MCT_xt são divididos em três grupos: 1) Opinião sobre o dilema dos operários (OP_W), Opinião sobre o dilema do médico (OP_D) e Opinião sobre o dilema do juiz (OP_J), sendo esses índices respectivos ao posicionamento do sujeito em relação ao conflito retratado nos dilemas; 2) C-score de todos os dilemas (C_TOT), C-score do dilema dos operários (C_W), C-score do dilema do médico (C_D) e C-score do dilema do juiz (C_J), sendo esses os principais índices do instrumento, pois é a partir dele que se mensura a competência do juízo moral; e 3) Predominância do estágio 1 (P. Est 1),

Predominância do estágio 2 (P. Est 2), Predominância do estágio 3 (P. Est 3), Predominância do estágio 4 (P. Est 4), Predominância do estágio 5 (P. Est 5) e Predominância do estágio (P. Est 6), sendo esses índices concernentes a quanto os(as) respondentes os aceitam ou rejeitam, de modo a evidenciar o estágio predominante.

No que tange à objetividade do instrumento, Lind (2000) ressalta que a avaliação do MCT é completamente objetiva, e pode ser feita por uma pessoa ou por uma máquina. A versão do instrumento utilizada em nossa pesquisa foi a mais recente traduzida, adaptada e validada no Brasil por Bataglia (2010).

2.3. Post-Critical Belief Scale (PCBS)

O terceiro instrumento tratou-se da *Post Critical Belief Scale* (PCBS), ou Escala de Crenças Pós-Crítica, em tradução livre ao português. Também já mencionada quando se abordou o trabalho de Hutsbaut (1996; 1997), que operacionalizou o modelo bidimensional da religiosidade de Wulff (1991), cabe agora apenas retomar algumas informações e aprofundar em sua estrutura e propriedades.

Então criada por Dirk Hutsbaut (1996; 1997) no final da década de 1990, a PCBS tem como objetivo mensurar atitudes religiosas em dois aspectos: inclusão da transcendência e interpretação do conteúdo religioso.

Essas atitudes são retiradas do trabalho de Wulff (1991), que apresenta quatro atitudes religiosas definidas a partir de dois eixos que se entrecruzam: o eixo vertical, *Inclusão da Transcendência versus Exclusão da Transcendência*, e o eixo horizontal, *Interpretação Literal versus Interpretação Simbólica*. Assim, o entrecruzamento desses dois eixos formam quatro quadrantes, respectivos ao que Wulff (1991) chamou de *Quatro Atitudes Fundamentais: Afirmação Literal*, caracterizada pela inclusão da transcendência e interpretação literal do conteúdo religioso, *Negação Literal*, caracterizada pela exclusão da transcendência e interpretação literal, *Interpretação Reducionista*, caracterizada pela exclusão e interpretação simbólica do conteúdo religioso, e *Interpretação Restauradora*, caracterizada pela inclusão e interpretação simbólica.

Com essas formulações sendo interpretadas na acepção hutsebautiana, a PCBS foi construída. As atitudes que o instrumento mensura foram assim denominadas: Ortodoxia (Quadrante 1), Crítica Externa (Quadrante 2), Relativismo (Quadrante 3), e Segunda Ingenuidade (Quadrante 4), as quais podem ser consideradas equivalentes, respectivamente, às apresentadas por Wulff (1991).

Quanto à sua estrutura, a PCBS conta com cerca de 33 afirmações sobre questões religiosas e cujos conteúdos correspondem aos seus quatro quadrantes. Essas afirmações são avaliadas pelo(a) respondente em uma escala Likert de extensão 7 (1 a 7), de acordo com o grau de concordância ou discordância com cada afirmação (sendo 1 discordo muito e 7 concordo muito).

Os índices da PCBS dividem-se em dois grupos: o primeiro grupo é formado pelos índices *Symbolic X* e *Inclusion Y*, referentes à pontuação nos eixos *Interpretação Literal versus Interpretação Simbólica* e *Inclusão da Transcendência versus Exclusão da Transcendência*, respectivamente. Quanto mais a pontuação final de um sujeito nesses índices cresce, mais o sujeito tende a aceitar a transcendência (*Inclusion Y*) e a interpretar o conteúdo religioso simbolicamente (*Symbolic X*). E quanto mais a pontuação estiver baixa, mais o sujeito tende ao inverso (exclusão e interpretação literal).

Já o segundo grupo é formado pelos índices PCBS1 (Ortodoxia), PCBS2 (Crítica Externa), PCBS3 (Relativismo) e PCBS4 (Segunda Ingenuidade), referentes às pontuações em cada um dos quatro quadrantes. Assim, quanto mais a pontuação estiver próxima de 7 em um quadrante, mais o sujeito tende a ter sua atitude religiosa representada por esse quadrante. E quanto mais a pontuação estiver próxima de 1, menos o sujeito tem sua atitude religiosa representada por esse quadrante.

Mais recentemente, Duriez, Soenens, Hutsebaut (2005) elaboraram uma versão resumida da PCBS, com 18 itens curtos, a qual foi validada com uma amostra de mais de mil adolescentes, estudantes universitários e adultos, e cujos resultados demonstraram que os quadrantes são equivalentes aos da versão original. No entanto, em nossa pesquisa foi utilizada a versão longa de 33 itens, sendo ela a que foi traduzida, adaptada e validada no Brasil por Bataglia et al. (2016).

3. TÉCNICAS E FORMAS DE ANÁLISE

Analisaram-se os dados coletados sobre a formação ética (pelo MCT_xt), em gênero e sexualidades (pelo questionário), e religiosa (pela PCBS) primeiro individualmente, a partir de cada instrumento aplicado em cada curso que compôs a amostra. No caso dos dados coletados pelo questionário, para os cursos de Pedagogia, aplicaram-se diferentes técnicas e formas de análise, como também se fez na pesquisa anterior, de acordo com necessidade em cada pergunta e dilema que o compôs, sendo elas a técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016;

FRANCO, 2012), a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (COUTINHO; DO BÚ, 2017) e a estatística descritiva.

Sobre a primeira dessas técnicas e formas de análise, Bardin (2016, p. 14) define a AC como um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Dessa pluralidade de técnicas que constitui a Análise de Conteúdo, utilizamos daquela que é denominada de análise *categorial*. Com ela, seguindo-se sistematicamente seus procedimentos, pudemos identificar os significados atribuídos pelos(as) participantes ao conceito de gênero, gerando-se cinco categorias criadas a partir de *indicadores*, extraídos das respostas que dão às perguntas abertas e aos dilemas do questionário (nosso *corpus* de análise), sendo escolhidos os indicadores do *tipo tema*. Assim, é por meio de tais procedimentos que se pode *inferir* sobre os dados coletados e analisados.

Segundo Franco (2012), p. 21), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Elencando-se os procedimentos necessários e constitutivos da Análise de Conteúdo, verificam-se cinco deles: a 1) preparação das informações (ou definição do *corpus* de análise); a 2) definição das Unidades de Análise; a 3) elaboração dos indicadores; o 4) processo de categorização; e, finalmente, de 5) inferência (interpretação) dos dados analisados submetidos aos procedimentos anteriores da técnica.

Primeiro, sobre a preparação das informações, o material que contém os dados a serem submetidos pela técnica de Análise de Conteúdo deve ser disposto em um *corpus* de análise, conforme se fez com os dados coletados pelo questionário, transcritos para o *software Microsoft Word*. Segundo, como trata Bardin (2016), as mensagens contidas nos dados dispostos no *corpus* de análise apresentam índices que podem ser temas, palavras, sujeitos, ou predicados que se repetem, assim, esse segundo procedimento consiste na definição de *Unidades de Análise* que são responsáveis pela identificação da recorrência de determinado conteúdo (temas, palavras, sujeitos, predicados, etc.) nas mensagens analisadas que se tornam o que a técnica posteriormente chama de indicadores.

Franco (2012, p. 43) ressalta que as Unidades de Análise são divididas em dois tipos: Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Bardin (2016) e Franco (2012, p. 43) denominam como Unidades de Registro “[...] a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”, enquanto as Unidades de Contexto são

parte do conteúdo das mensagens que “[...] podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às Unidades de Análise”.

A primeira delas, a Unidade de Registro, por sua vez, divide-se nos mais variados tipos: as Unidades do Tipo Palavra, do Tipo Tema, do Tipo Personagem e do Tipo Item (FRANCO, 2012). Nos dados coletados pelo questionário, optou-se pelo emprego apenas, no âmbito da Unidade do tipo Registro, da Unidade de Registro do Tipo Tema, uma vez que as Unidades do Tipo Personagem e do Tipo Item não se mostraram pertinentes ou de possível emprego nos dados. Embora a Unidade do Tipo Palavra apresente considerável relevância à pesquisa, o questionário já conta com duas perguntas abertas que geraram testes de associação de palavras, técnica que dispõe de maior fidedignidade e segurança à análise do que a categorização segundo a Unidade do Tipo Palavra.

Definidas as Unidades de Análise, prossegue-se para a elaboração dos indicadores, então responsáveis pela sintetização da mensagem contida no dado e que subsidiam o processo seguinte, de categorização. Na elaboração dos indicadores, vários aspectos se aglutinam para tal: realiza-se, de antemão, a denominada *leitura flutuante* (BARDIN 2016; FRANCO, 2012) do *corpus* de análise que contém os dados a serem analisados e terem os seus indicadores gerados, seja a partir da Unidade de Registro do Tipo Tema, seja a partir de qualquer outro tipo de unidade.

Outro aspecto refere-se à maneira como os indicadores serão elaborados: eles podem ser apenas recortados de seu conteúdo original, sem alteração por parte do pesquisador(a) que manipula os dados, ou serem alterados, isto é, sintetizados de maneira a reescrever o conteúdo da mensagem que os dados se referem. Desse modo, optou-se pela primeira possibilidade, de manter o conteúdo das mensagens conforme foram emitidas pelos sujeitos respondentes do questionário. Com a elaboração dos indicadores é feita a codificação textual, ou seja, a passagem dos dados brutos coletados para a representação do conteúdo que apresentam que possibilita, finalmente, sua categorização.

O penúltimo procedimento, denominado de categorização (BARDIN, 2016, p. 117) refere-se à “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A categorização, portanto, reúne os indicadores gerados no procedimento anterior de acordo com suas diferenças e semelhanças que, juntos, criam as categorias, cada uma delas designada com um nome representativo. Como último procedimento da Análise de Conteúdo, a inferência (ou interpretação) das categorias inseridas em seus

respectivos eixos de análise foi feita considerando as especificidades da pesquisa e o referencial teórico de base.

Das 10 perguntas abertas que compõem o questionário elaborado, a técnica de Análise de Conteúdo foi possível de ser aplicada em 08 delas. Assim, cada questão submetida à técnica se referiu a um eixo de análise (gerando-se posteriormente quadros de categorização) composto pelas categorias então criadas pelo processo de categorização a partir dos indicadores elaborados, conforme os procedimentos da Análise de Conteúdo seguidos e discutidos até o momento. Nas demais questões que não dispuseram do emprego da AC, outras formas de análise foram viabilizadas.

Devido ao número considerável de sujeitos atendidos pela pesquisa e, por conseguinte, de uma amostra de tamanho amplo para a técnica de Análise de Conteúdo, utilizou-se da análise estatística para o cálculo numérico e percentual da frequência de evocação das referidas categorias que constituem os eixos de análise de cada questão do questionário. Dessa forma, insere-se, aqui, a próxima forma de análise empregue nos dados coletados pelo questionário: a análise estatística descritiva.

Em um primeiro momento conciliada com a técnica de Análise de Conteúdo, para o cálculo da frequência de evocação das categorias criadas a partir da técnica, também se utilizou da análise estatística exclusivamente em perguntas que não dispunham de necessidade de aplicação de uma técnica de pesquisa, como é o caso das 05 perguntas fechadas que compuseram o questionário. Assim, a análise estatística também foi empregue para o cálculo percentual e construção de gráficos na organização e interpretação dos dados coletados em perguntas em que não houve necessidade ou possibilidade de emprego da técnica AC. A análise estatística compreendeu, então, a tabulação dos dados gerados pelas respostas emitidas a essas perguntas em gráficos e tabelas.

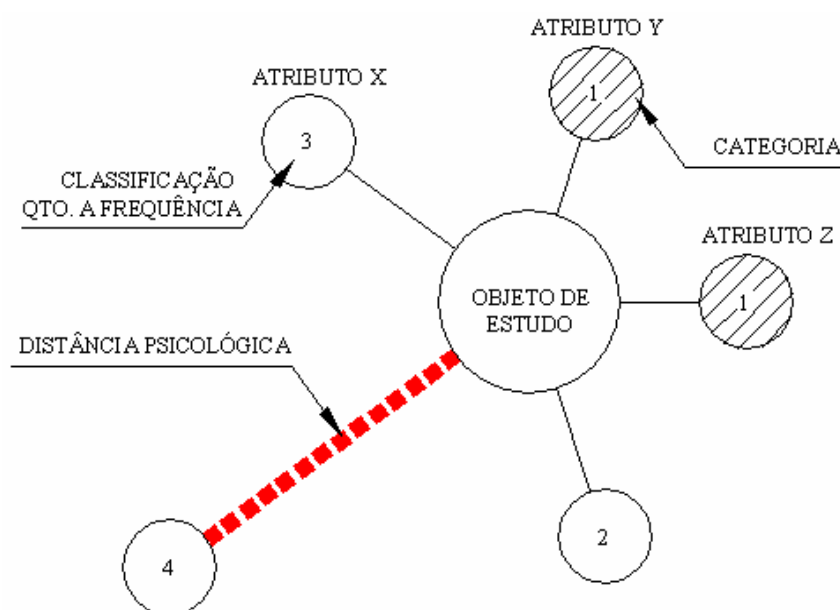
Com relação à última forma de análise empregada, segundo Coutinho e Do Bú (2017, p. 219), a TALP “[...] faz parte das chamadas técnicas projetivas, orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito se torna consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação”. A TALP tem suas origens na Psicologia Clínica, mas a partir da década de 1980 foi apropriada pela Psicologia Social, principalmente em estudos ligados à Teoria das Representações Sociais ou que tenham as *representações mentais* (o que pensam) como objeto de estudo (MATOS; JARDILINO, 2016), como aqui é o caso.

Essa técnica, chamada de projetiva, orienta-se pela hipótese de que a estrutura psicológica pode ser exteriorizada a partir de associações espontâneas à uma palavra indutora. No questionário, das 10 perguntas abertas, duas delas solicitavam a citação livre de palavras

por parte do(a) respondente ao se deparar com as palavras gênero e sexualidade. Foram nos dados coletados por essas duas perguntas que se empregou a TALP (COUTINHO; DO BÚ, 2017).

Na análise de dados com a TALP, como recomendam Coutinho e Do Bú (2017, p. 219) em “utilizar uma diversidade de [...] recursos e] softwares que permitam aprofundadas e abrangentes análises”, recorremos aos *softwares* SPSS, para transcrição e cálculo da frequência das palavras respondidas em uma planilha, e MATLAB®, que a partir dessa planilha gerou um tipo específico de gráfico, recomendável para a apresentação dos dados coletados a partir dessa técnica, o gráfico de *Constelação de Atributos*. A seguir, disponibilizamos um modelo representativo desse gráfico segundo seus componentes básicos: atributo, distância psicológica e objeto de estudo.

Figura 8 – Modelo representativo de um gráfico da constelação de atributos segundo os componentes atributo, distância psicológica e objeto de estudo



Fonte: Vasconcelos, Villarouco e Soares (2011), com título adaptado

Com base na Figura 1, observa-se que a aproximação ou afastamento (distância psicológica) dos atributos em relação ao centro demonstra a sua relação com o objeto de estudo, então localizado ao centro, além de que a numeração dos atributos permite, ainda, a comparação de determinado atributo com os demais. Dessa forma, conciliando com a TALP, as palavras evocadas em um teste de associação ocupam o lugar de atributo, enquanto a palavra indutora o

lugar de objeto de estudo. No nosso caso, gênero e sexualidade foram as palavras indutoras (ou objeto de estudo). As palavras evocadas (ou atributos) pelos(as) respondentes, em associação às indutoras, tiveram sua frequência calculada para verificação de sua distância psicológica ao objeto de estudo.

Dada a heterogeneidade das perguntas que compuseram o questionário, logo, das variadas formas de análise empregadas, criou-se o quadro disposto a seguir demonstrando qual técnica e forma de análise foi empregada em cada questão do instrumento.

Quadro 10 – Técnicas e formas de análise empregues nos dados coletados pelas perguntas e dilemas que compuseram os questionários adaptado e aplicado nos cursos de Pedagogia

Técnica/forma de análise	Questões do questionário	
	Seção 1 – Questões	Seção 2 – Histórias
Análise de Conteúdo (AC)	01, 04, 07, 09, 10, 11, 12, 13	14, 16
Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	03, 06	
Estatística descritiva	02, 05, 08	15, 17

Fonte: Elaborado pelo autor

Prosseguindo com os demais instrumentos, para a análise do MCT_xt, realizou-se um cálculo semelhante a uma análise multivariada que compara a atitude do sujeito frente aos dilemas com sua avaliação a respeito dos argumentos oferecidos nos seis estágios definidos por Kohlberg (1984; 1992). No caso do C-score, a variação é de 0 a 100 pontos, sendo considerado um escore baixo de 0 a 9, médio de 10 a 29, alto de 30 a 49 e muito alto acima de 50 (LIND, 2013). Considerou-se, além do escore C, o escore segmentado entre os dilemas e o estágio predominante preferido pelos sujeitos.

Em documento instrutivo sobre como relatar o C-score, principal índice do MCT_xt, Lind (2018, p. 1, tradução minha) apresenta a seguinte classificação:

0,0 a 4,9	<i>Sem competência moral.</i> O motivo: em estudos típicos com menos de 20 participantes, a flutuação da resposta aleatória pode ser tão alta que um participante sem competência moral obtém uma pontuação C superior a 0. No entanto, se você analisar dados de um estudo com tamanhos de células maiores ($N > 20$), você pode reduzir o limite superior para ‘nenhuma competência’ e interpretar até mesmo pontuações C de 2 e mais como ‘um pouco de competência moral’. O motivo: quanto maior a amostra, mais livres são seus dados contra erros

	aleatórios. Esta convenção é baseada na experiência. Uma determinação exata desses limites não é possível. Observação: se vários estudos encontrarem o mesmo C-score pequeno ou uma pequena diferença de C-score, você pode relatar isso com mais confiança.
5,0 a 9,9	<i>Competência moral muito baixa.</i>
10,0 a 19,9	<i>Baixa competência moral.</i> Menos competência moral do que parece ser necessária para escolher opções morais em uma situação dilemática.
20,0 a 29,9	<i>Competência moral suficiente.</i> Suficiente competência moral para escolher opções morais em muitas situações de dilema se o “prêmio” não for muito alto.
30,0 a 100	<i>Competência moral alta a muito alta.</i>

Já a análise dos dados coletados pela PCBS tem seguido as instruções de Duriez e Soenens (2005), que, em síntese, trabalha com a somatória das avaliações dos sujeitos para as afirmações referentes a cada um dos quadrantes que compõem a escala: aceitação literal da transcendência (Ortodoxia), aceitação simbólica da transcendência (Crítica Externa), negação literal da transcendência (Relativismo) e negação simbólica da transcendência (Segunda Ingenuidade).

A partir disso,

[...] obtemos as coordenadas do peso de cada quadrante e cada eixo. Subtrai-se a afirmação da transcendência da negação (ou vice-versa) e obtém o eixo x e subtrai-se a literalidade do simbólico para a obtenção do eixo y. O escore do indivíduo se dará por uma coordenada dos dois escores no plano cartesiano já apresentado (FERREIRA, 2016, p. 47).

Feita essa primeira análise individual, realizou-se a análise comparativa entre os dados coletados por meio dos questionários, do MCT_xt e da PCBS, de modo a se averiguar as relações que desempenham entre si: primeiro, entre a qualidade das concepções sobre gênero e sexualidades com a competência moral, depois entre a competência moral com a forma de adesão à religiosidade (inclusão da transcendência e interpretação do conteúdo religioso) para, por fim, entre as concepções sobre gênero e sexualidades com a forma de adesão à religiosidade. No estudo de caso, o procedimento que possibilita esse tipo de análise comparativa é chamado de *triangulação* (YIN 2003; GIL, 2008).

Como mencionado no início deste capítulo, a relação entre os dados coletados pelos três instrumentos foi feita a partir de *correlação estatística* (PASQUALI, 2016; ANASTASI; URBINA, 2017), utilizando-se do teste estatístico *coeficiente de correlação de postos de Spearman*, a partir da conversão da natureza do dado coletado (dados ordinais, nominais e intervalares), conversão necessária para essa correlação, tal como se fez na pesquisa anterior (LIRA; NETO, 2006; BAUER, 2007).

Essa nova forma de análise refere-se ao emprego desse teste estatístico em que se realiza uma análise conjunta dos dados obtidos anteriormente pelos instrumentos, dados que na verdade já são seus resultados, devidamente analisados pelas formas de análise eleitas, mas que nessa nova forma de análise empregue são tratados como dados para geração uma nova análise, para se chegar a um novo resultado.

Segundo Bauer (2007, p. 10), o “[...] coeficiente de correlação de Spearman é a mais antiga estatística baseada em postos” para medida da correlação de postos, isto é, do cálculo da dependência estatística de duas variáveis. Ainda assim, para o uso desse teste estatístico, maiores considerações a respeito da natureza dos dados coletados se fazem necessárias, os quais são classificados quanto ao seu nível de mensuração (em variáveis), uma vez que na pesquisa se mostrou necessária a transformação de um tipo de variável (nominal) para um outro tipo (ordinal).

O tratamento estatístico dos dados coletados na pesquisa empírica depende da natureza da variável, sendo possível a geração de quatro tipos de variáveis: nominal, ordinal, intervalar e de razão. Respectivamente, uma variável se demonstra como: nominal, quando não há qualquer tipo de ordenação ou hierarquia em uma escala; ordinal, quando há uma relação de ordem e hierarquia, isto é, torna-se possível o emprego de uma escala; intervalar, similar ao ordinal, mas que não há um ponto zero inicial (ou zero absoluto); e de razão, quando há um ponto zero inicial, ou seja, o ponto em que o dado em questão se inicia (LIRA; NETO, 2006; BAUER, 2007). Dessa forma, a abordagem utilizada para a análise dos dados da pesquisa tem sido quali-quantitativa.

4. SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS PARTICIPANTES E OS DADOS CURRICULARES DE CADA CASO

A presente descrição do processo de seleção e de caracterização das amostras participantes se divide em tópicos respectivos. No primeiro tópico, (4.1.) retomo quais foram os critérios de seleção traçados para a seleção dos casos, dois cursos de graduação em Pedagogia, e para a seleção dos(as) sujeitos participantes dentro de cada caso, graduandos(as) de todos os anos dos cursos.

Dessa forma, procuro, neste tópico do capítulo, descrever esse processo de seleção e também iniciar o tratamento da análise dos dados coletados pela pesquisa empírica, contudo,

sem necessariamente lidar com os dados coletados e sim com a descrição e contextualização das características daqueles(as) responsáveis pela sua geração, na aplicação dos três instrumentos.

Assim, a partir do segundo tópico, (4.2.) início as caracterizações das amostras participantes segundo suas variáveis, sendo nesse tópico especificamente a caracterização dos(as) graduandos(as) do primeiro caso (Caso 1, curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular). Não obstante, nele também apresento a análise documental da grade curricular e do Projeto Político-Pedagógico desse curso para a caracterização dos seus dados curriculares, ao mesmo tempo em que caracterizo a percepção dos(as) graduandos(as) sobre tais dados curriculares.

Por fim, no terceiro tópico, (4.3.) da mesma forma que no anterior, caracterizo os(as) graduandos(as) do segundo caso participante (Caso 2, curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular), assim como apresento a análise de sua grade curricular e Projeto Político-Pedagógico para a caracterização de seus dados curriculares e a percepção dos(as) graduandos(as) sobre tais dados.

4.1. Critérios de seleção das amostras: escolha dos casos e dos graduandos(as)

A seleção da amostra da pesquisa se mostrou como a primeira providência a se tomar para a implementação do estudo de caso (YIN, 2003), dentro dos dois primeiros passos que o constitui: 1) delineamento da pesquisa; e 2) desenho da pesquisa. Descrevo, agora, os critérios traçados para sua seleção.

Elegeu-se a variável *curricular* como fundamental ao presente estudo de casos. Para se realizar as análises comparativas pretendidas, que garantiram o aprofundamento dos resultados da pesquisa anterior e a testagem da hipótese obtida com eles, definiram-se dois cursos distintos para compor a amostra, considerando a *presença de gênero e sexualidades em seu currículo* como critério para distingui-los: dois cursos de Pedagogia, sendo um curso que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e o outro curso que não os têm. Em razão disso, definiu-se essa metodologia delineada como um “estudo de casos múltiplos e contrastantes”, com base na leitura de Yin (2003).

No entanto, outras variáveis, logo, outros critérios, também foram traçados para a seleção dos casos. O quadro disposto a seguir demonstra todas as variáveis consideradas nesse processo.

Quadro 11 – Critérios traçados para seleção das amostras participantes da pesquisa

Exigência(s)/Critério(s)	Amostra selecionada
1. Graduação em Pedagogia	Graduandos(as) matriculados(as) em todos os anos/termos de 02 cursos de graduação em Pedagogia
Presença ou ausência de gênero e sexualidades como conteúdos curriculares	
2. Curso proveniente de Instituição de Ensino Superior (IES) pública	
3. Curso proveniente de Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Estado de São Paulo	
4. Curso de modalidade presencial	

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, no caso dos dois casos, além das duas variáveis fundamentais, consideraram-se graduações provenientes de Instituições de Educação Superior (IES) pública e de modalidade presencial. Como já mencionado, a escolha dos dois cursos aptos, com essas variáveis estipuladas, foi feita com base em um levantamento/mapeamento da oferta de ambos os cursos em Instituições de Educação Superior (IES) no estado de São Paulo. Tratou-se de dois cursos pertencentes a uma mesma Universidade pública *multicampi*, sendo o curso de Pedagogia selecionado que não tem gênero e sexualidades no currículo o mesmo curso que participou da pesquisa anterior de Iniciação Científica.

Dentro de cada curso, os sujeitos da pesquisa foram selecionados por amostragem de etapas (GIL, 2008). Dessa forma, participaram todas as turmas de cada curso, do primeiro ao quarto ano, cada turma conta com a média de 30 alunos(as) matriculados(as), embora apenas parte tenha aceitado participar da pesquisa. Esse critério de seleção de diferentes turmas de um mesmo curso foi o mesmo utilizado na pesquisa anterior, porém, enquanto nela tinham sido selecionados apenas turmas dos anos inicial e final para identificar se há progresso na formação ao longo do curso, aqui buscou-se expandi-la contemplando graduandos(as) de todos os anos dos dois cursos participantes e, assim, verificar se há progresso na formação ao longo do curso de ano a ano.

Findada essa retomada dos critérios para seleção dos dois cursos de graduação, a seguir início a caracterização das amostras participantes segundo as variáveis sociodemográficas e curriculares identificadas mediante a aplicação do questionário, que continha perguntas dessa natureza para caracterização do perfil do sujeito respondente, ao mesmo tempo em que exponho a análise de materiais documentais desses cursos.

4.2. Amostra do Caso 1: curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular

Antes de prosseguir às variáveis sociodemográficas da amostra do Caso 1, cabe caracterizar esse primeiro curso que ambientou a pesquisa e, assim, expor a análise de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e de sua grade curricular.

De acordo com Deolindo e Caetano (2013), o PPP de uma instituição tem como objetivo expor uma visão de mundo e traçar as diretrizes e métodos que pretende desenvolver na proposta de formação de seu alunado. Para Libâneo (2002, p. 152), na sua elaboração deve-se “considerar o que já está instituído (legislação, currículos, métodos, conteúdos, clima organizacional, etc.); e, ao mesmo tempo, instituir, estabelecer e criar objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos e valores, ressignificando a própria cultura escolar”. Logo, a partir da análise desse documento, pode-se identificar se e quais de seus objetivos, missão e métodos relacionam e favorecem a abordagem de gênero e sexualidades e da ética no processo de formação oferecido, assim como seu lugar no conteúdo curricular programático do curso.

Para essa análise, algumas categorias foram eleitas como forma de norteá-la, sendo elas: 1) aspectos formais (duração, período e organização); 2) estágios e relação entre teoria e prática; e 3) atividades acadêmico-científicas e culturais.

O objetivo geral que consta no PPP do Caso 1 é o de “formar profissionais que atuem na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de sólida formação teórica articulando teoria e prática” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1). Já em seus objetivos específicos, elencados a seguir, dois deles chamaram-nos a atenção: o primeiro, de “buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu tempo de atuação profissional” e, o segundo, de “comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Tais objetivos específicos chamaram nossa atenção, pois se mostram muito potenciais para a contemplação de uma formação nos temas gênero e sexualidade e também ética. No primeiro objetivo, quanto a responder às demandas surgidas na atuação profissional, este é um dos pontos salientados no primeiro capítulo desta dissertação, quanto à abordagem de gênero e sexualidades poder ocorrer a partir das demandas trazidas pelos(as) alunos(as) e oriundas no próprio cotidiano escolar (BARBOSA; GUIZZO, 2014; SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018).

No segundo objetivo, quanto à superação de práticas excludentes, este se mostra ainda mais alinhado com a proposta de se abordar e discutir gênero e sexualidades na escola: que é justamente superar um quadro de desigualdades historicamente afirmadas e de opressões de inúmeras naturezas, como a opressão à diversidade de sexual e de gênero (sendo homofobia e transfobia alguns exemplos), e, em seu lugar, promover o respeito às diferenças e a igualdade de direitos.

O documento também sumariza algumas das principais características formais do curso: 1) duração, “o curso tem um total de 3.600 horas distribuídas e organizadas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos, sendo este o tempo mínimo de integralização curricular”; 2) período, “o curso funciona no período noturno, incluindo-se atividades aos sábados. [...] o desenvolvimento de atividades de Estágios Supervisionados está previsto para o período diurno”; 3) organização, “este curso é constituído [...] por núcleos: um núcleo de estudos básicos, constando as respectivas disciplinas obrigatórias (de formação geral e profissional); um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, relativos às disciplinas obrigatórias de aprofundamento, disciplinas optativas e o TCC; um núcleo de estudos integradores, relacionados as atividades do PI e atividades acadêmico-científicas e culturais, e ainda; os Estágios Supervisionados” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

A discussão que se segue neste PPP é organizada de acordo com os princípios norteadores, dos quais elenca: “1. A articulação entre teoria e prática; 2. A iniciação às práticas investigativas; 3. A perspectiva interdisciplinar; 4. A flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento; 5. A integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica; 6. A eleição da escola pública como instância de investigação, de formação e de intervenção” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1). Desses princípios, visitados a seguir, interessou-nos principalmente os de articulação entre teoria e prática, de práticas investigativas e de flexibilidade na organização curricular.

Quanto ao primeiro princípio, o documento ressalta que “pensar a articulação teoria e prática, no âmbito da educação, remete à relação entre o conhecimento pedagógico e a prática educacional”. De imediato, inferiu-se que essa articulação prevista no PPP pode privilegiar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, logo, que pode possibilitar a formação ética dos(as) alunos(as) do curso. No entanto, o documento não se mostra, a princípio, explícito sobre a competência da capacidade reflexiva acerca da prática pedagógica, apenas de que “entendemos que a articulação teoria e prática passa, necessariamente, por um curso que privilegie, com igual

intensidade, um estudo rigoroso dos Fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Ainda nesse princípio, o documento faz menção ao Estágio Supervisionado e às atividades práticas. Orientado pela Resolução CNE n.º 1 de 15/05/2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, e das Deliberação CEE n.º 111/2012 e Deliberação n.º 126/2014, que altera a anterior, o curso institui o cumprimento de 405 horas referentes à Prática como Componente Curricular (PCC) e de 450 horas referentes ao Estágio Curricular Supervisionado.

A capacidade reflexiva só aparece explícita quando se passa a discutir a PCC: “a Prática como Componente Curricular, distribuída ao longo do curso e supervisionada pela instituição formadora, será organizada de forma a favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira a partir da interação e da teorização sobre as práticas” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1). Não obstante, menções à capacidade reflexiva voltam a aparecer quando no documento se ressalta que “entendemos tal prática como: estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação, oriundas do contato direto com o espaço escolar e o educacional” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Nos Estágios Supervisionados, o PPP prevê “o cumprimento de 450 horas de estágio supervisionado, organizado em Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil; Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Estágio Supervisionado de Gestão Escolar”. O documento ainda diz que “o Estágio é concebido como espaço de vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, e está assentado na perspectiva do triplo movimento [...] da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Também são previstas disciplinas referentes aos estágios para, dentre outros objetivos, orientação e acompanhamento das atividades do(a) graduando(a) estagiário(a): “o curso prevê dinâmicas complementares em torno do estágio: 1. Estudo, organização, planejamento, discussão e avaliação do trabalho a ser realizado nas escolas, sob a égide de disciplina teórica oferecida na instituição formadora; e 2. Vivências formativas na instituição educacional receptora. Nesse sentido, as disciplinas de ‘Planejamento, acompanhamento e noções teóricas [...]’ e os Estágios Supervisionados correspondentes mantem forte relação e são considerados co-requisitos no curso” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1). Dessa forma,

o(a) graduando(a) deve se matricular nos dois componentes curriculares, no próprio estágio e na disciplina respectiva, em um mesmo semestre.

Sobre o princípio norteador de iniciação às práticas investigativas, no documento se ressalta que “A formação de professores [...] exige que seja inscrita na conduta desses futuros profissionais uma postura investigativa” e, dessa forma, que “a preocupação com o incentivo às práticas investigativas que se materializam, neste projeto, da seguinte forma: 1. Exigência de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e 2. Exigência da participação em eventos de natureza científica e/ou cultural, sob a forma de atividades acadêmico-científicas e culturais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1). No que tange ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), salienta-se que esse “permite ao aluno exercitar-se no campo da investigação científica articulando, quando de sua elaboração, os conhecimentos teóricos e os conhecimentos empíricos acumulados ao longo do curso” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Além do TCC e da participação em eventos, é de meu conhecimento que há a possibilidade de pleitear bolsas de pesquisa e extensão, embora o PPP não seja explícito quanto a isso. Na verdade, ele prevê “atividades de pesquisas desenvolvidas pelos docentes do Departamento [...] e por docentes de outros departamentos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1), só não as especifica.

No caso das “atividades acadêmico-científicas e culturais”, que aqui são a última categoria de nossa análise, “propostas pelas Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução do CNE nº 1 de 15/05/2006, serão desenvolvidas, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com o objetivo de valorizar e estimular a produção do conhecimento pelo aluno como elemento essencial para a formação integral do educador” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 1).

Quanto à grade curricular do curso, e já adentrando-se na análise de sua grade curricular, são oferecidas: 34 disciplinas obrigatórias, pertencentes ao núcleo de estudos básicos; 11 disciplinas de aprofundamento; e 09 disciplinas optativas, em que os(as) graduandos(as) devem escolher cursar pelo menos duas delas. Além dessas, eles(as) também têm a opção de cursar como disciplinas optativas outras disciplinas oferecidas em outros cursos de graduação do campus.

Então findadas as referidas três categorias que traçamos para a análise desse PPP, pode-se concluir, em síntese, que o curso de Pedagogia dessa primeira IES selecionada para participação na pesquisa parece, pelo menos na perspectiva burocrática, proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral, na qual se incluem as formações em gênero,

sexualidades e ética, em que os(as) alunos(as) têm, no âmbito da pesquisa e extensão, diversas bolsas de apoio para isso, assim como também têm disponíveis grupos de estudos e núcleos integradores. Outros recursos nesse sentido são os eventos acadêmicos, científicos e culturais. Além disso, o texto do PPP é explícito pontualmente e implícito por diversas vezes quanto à preocupação dessa formação nos aspectos formativos que nos interessam: a abordagem de gênero e sexualidades e da ética.

Agora, prosseguindo com a análise da grade curricular deste primeiro caso, cabe ressaltar que esse curso foi escolhido para participar em nossa pesquisa por dispor de uma disciplina específica, pertencente ao núcleo de estudos básicos e, portanto, obrigatória, que trata dos temas gênero e sexualidades.

A disciplina em questão intitula-se *Educação, sexualidade, diversidade e relações de gênero na escola*, com total de carga horária de 60 horas, contando 04 créditos e sendo oferecida no quinto semestre (terceiro ano) do curso.

A partir da análise do Plano de Ensino dessa disciplina, em sua ementa consta como objetivo geral: “a mediação da ampliação do conhecimento e a desmistificação de questões e temas relativos à sexualidade humana se utilizando das teorias da psicologia, para fornecer subsídios para a intervenção em sala de aula no que tange a políticas de educação sexual, relações de gênero e diversidade sexual na escola” (PLANO DE ENSINO DO CASO 1). Também nela consta que esse objetivo da disciplina deverá ser alcançado “Através da possibilidade de reflexão, discussão, leituras e redação de textos, interação e trocas” (PLANO DE ENSINO DO CASO 1).

Quanto ao conteúdo programático da disciplina, consta que o curso divide-se em cinco unidades, conforme o número de encontros, nos quais serão abordados os seguintes temas: 1) *Unidade 01*, “Apresentação do curso e do tema”, “Lidando com a própria sexualidade”, “História da Sexualidade”, “História da Sexualidade”, “Gênero, Identidade de Gênero e Relações de Gênero” e “Saúde Sexual: fatores biológicos, sociais e psicológicos”; 2) *Unidade 02*, “Políticas Públicas de Educação em Sexualidade”, “Questão de gênero na educação, na família, na comunidade” e “A educação em sexualidade na família e a educação em sexualidade na escola”; 3) *Unidade 03*, “Discussão sobre a realidade na sala de aula no que tange a sexualidade” e “Sexualidade e gênero nos contos de fadas”; 4) *Unidade 04* “Aspectos sociais e culturais da sexualidade”, “Sexualidade e gênero na mídia” e “Violência sexual e violência de gênero”; e 5) *Unidade 05*, “Visita monitorada a escolas da rede pública”, “Apresentação e entrega de práticas pedagógicas sobre o tema sexualidade, diferenças e relações de gênero nas instituições escolares”, “Atividade prática em uma sala de aula do ensino fundamental I e II,

Ensino Médio e Educação Infantil, juntamente com o professor da sala de aula com as temáticas de sexualidade, diferenças e relações de gênero” e “Encerramento e avaliação e autoavaliação” (PLANO DE ENSINO DO CASO 1).

Dessa forma, a disciplina encontra-se estruturada em diferentes aspectos dos Estudos de Gênero que se articulam com o campo educacional para subsidiar a formação dos(as) graduandos(as) em Pedagogia desse curso. Destaco a relação entre teoria e prática prevista no conteúdo programático, com atividades práticas subsidiadas por aulas teóricas e leituras de textos acadêmicos, que se somam nesse processo formativo, e as atividades de reflexão e autorreflexão – não se restringindo a aulas expositivas – dos(as) graduandos(as) sobre tais aspectos abordados na disciplina que permeiam o tema.

Nesse sentido, no que se refere à metodologia de ensino, está previsto: “o curso constará de aulas expositivas, estudo dirigido, análise e discussão de textos, análise e discussão de vídeos, análise de relatos de experiências, pesquisa de campo, visita monitorada, discussão e análise de estudo de casos, leituras e elaboração de textos, trabalhos em grupos” (PLANO DE ENSINO DO CASO 1). Pensando a dimensão ética da formação em gênero e sexualidades, assim como de tais aspectos formativos em separado (a formação ética e a formação em gênero e sexualidades), a disciplina – novamente, pelo menos no âmbito burocrático – parece propiciar momentos que possibilitem essa formação.

Algumas das referências bibliográficas, das quais considero relevantes, que constam no plano da disciplina são: provenientes do campo dos Estudos de Gênero, *Problemas de Gênero*, de Judith Butler, *História da Sexualidade*, de Michel Foucault, e *História das mulheres*, de Joan Scott; e, provenientes da intersecção dos temas com o campo educacional, *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, de Guacira Lopes Louro, *Gênero e educação: teoria e política*, de Dagmar Meyer, e *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*, de Luiz Paulo da Moita Lopes. Assim, subsidiam-na, como seu referencial teórico de base, tanto referenciais clássicos e estrangeiros como bibliografia atual e brasileira.

Além desta disciplina, como anunciado na análise do PPP, são várias outras disciplinas, obrigatórias, de aprofundamento e optativas, que compõem a grade curricular do curso. No entanto, não foi encontrada nenhuma outra disciplina que aborde os temas como o seu assunto central ou como um assunto privilegiado em sua proposta. Para se saber se os temas são abordados transversalmente ao longo do curso, inclusive nessas outras disciplinas, recorreu-se às perguntas que compuseram o questionário ACAGES, parte delas que interrogavam sobre a

percepção dos(as) estudantes sobre dados curriculares do curso, como a abordagem transversal dos temas.

Portanto, concluída essa exposição da análise documental do PPP e da grade curricular, prossegue-se, agora, à caracterização dos sujeitos participantes deste primeiro caso e, em seguida, dos dados curriculares do curso. No quadro abaixo situa-se a caracterização geral dos participantes no Caso 1.

Quadro 12 – Caracterização geral do perfil da amostra participante do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular) de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia

Variáveis	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano	Total
Ano de matrícula	26 (24,8%)	34 (32,4%)	24 (22,9%)	21 (20,0%)	105 (100%)
Gênero	24 (22,9%) Feminino 02 (1,9%) Masculino	32 (30,5%) Feminino 01 (1,0%) Masculino 01 (1,0%) Não-binário	23 (21,9%) Feminino 01 (1,0%) Masculino	19 (18,1%) Feminino 02 (1,9%) Masculino	98 (93,3%) Feminino (cis) 06 (5,7%) Masculino (cis) 01 (1,0%) Não-binário
Orientação sexual	06 (5,8%) Bissexual 18 (17,3%) Heterossexual 01 (1,0%) Homossexual 01 (1,0%) Pansexual	11 (10,6%) Bissexual 20 (19,2%) Heterossexual 02 (1,9%) Homossexual 01 (1,0%) Pansexual	06 (5,8%) Bissexual 13 (12,5%) Heterossexual 03 (2,9%) Homossexual 01 (1,0%) Pansexual	07 (6,7%) Bissexual 14 (13,5%) Heterossexual	30 (28,8%) Bissexual 65 (62,5%) Heterossexual 06 (5,8%) Homossexual 03 (2,9%) Pansexual
Raça-etnia	20 (19,2%) Branca 02 (1,9%) Parda 03 (2,9%) Preta	26 (25,0%) Branca 04 (3,8%) Parda 04 (3,8%) Preta	18 (17,3%) Branca 04 (3,8%) Parda 02 (1,9%) Preta	16 (15,4%) Branca 04 (3,8%) Parda 01 (1,0%) Preta	80 (76,9%) Branca 14 (13,5%) Parda 10 (9,6%) Preta
Religião	10 (9,6%) Agnosticismo 01 (1,0%) Ateísmo 09 (8,7%) Católica 02 (1,9%) Espírita 03 (2,9%) Evangélica	09 (8,7%) Agnosticismo 01 (1,0%) Ateísmo 08 (7,7%) Católica 01 (1,0%) Espírita 11 (10,6%) Evangélica 01 (1,0%) Umbanda 03 (2,9%) Wicca	06 (5,8%) Agnosticismo 01 (1,0%) Ateísmo 01 (1,0%) Budismo 09 (8,7%) Católica 01 (1,0%) Espírita 06 (5,8%) Evangélica	08 (7,7%) Agnosticismo 05 (4,8%) Católica 01 (1,0%) Espírita 06 (5,8%) Evangélica 01 (1,0%) Cristã	33 (31,7%) Agnosticismo 03 (2,9%) Ateísmo 01 (1,0%) Budismo 31 (29,8%) Católica 05 (4,8%) Espírita 26 (25,0%) Evangélica 01 (1,0%) Umbanda 01 (1,0%) Cristã 03 (2,9%) Wicca
Prática da religião	11 (14,3%) Praticante 06 (7,8%) Não praticante	17 (22,1%) Praticante 10 (13,0%) Não praticante	08 (10,4%) Praticante 10 (13,0%) Não praticante	08 (10,4%) Praticante 07 (9,1%) Não praticante	44 (57,1%) Praticante 33 (42,9%) Não praticante
Frequência da prática da religião	01 (2,1%) Uma vez ao ano 02 (4,2%) Uma vez ao mês 3 (6,3%) 2 ou 3 vezes ao mês	01 (2,1%) Uma vez ao ano 04 (8,3%) 2 ou 3 vezes ao mês 04 (8,3%) Uma vez na semana	04 (8,3%) Uma vez ao mês 01 (2,1%) 2 ou 3 vezes ao mês 05 (10,4%) Uma vez na semana	01 (2,1%) Uma vez ao mês 02 (4,2%) 2 ou 3 vezes ao mês	02 (4,2%) Uma vez ao ano 07 (14,6%) Uma vez ao mês 10 (20,8%) 2 ou 3 vezes ao mês

	05 (10,4%) Uma vez na semana 02 (4,2%) 2 ou 3 vezes por semana	08 (16,7%) 2 ou 3 vezes por semana		05 (10,4%) 2 ou 3 vezes por semana	14 (29,2%) Uma vez na semana 15 (31,3%) 2 ou 3 vezes por semana
Período	26 (24,8%) Noturno	34 (32,4%) Noturno	24 (22,9%) Noturno	21 (20,0%) Noturno	105 (100,0%) Noturno
Trabalha fora da área do curso	09 (8,7%) Sim 17 (16,3%) Não	14 (13,5%) Sim 19 (18,3%) Não	01 (1,0%) Sim 23 (22,1%) Não	05 (4,8%) Sim 16 (15,4%) Não	29 (27,9%) Sim 75 (72,1%) Não
Trabalha na área do curso	04 (3,9%) Sim 20 (19,6%) Não	17 (16,7%) Sim 17 (16,7%) Não	19 (18,6%) Sim 05 (4,9%) Não	13 (12,7%) Sim 07 (6,9%) Não	53 (52,0%) Sim 49 (48,0%) Não
Renda familiar	02 (1,9%) menos de 1 sal. mínimo 06 (5,8%) 1 a 2 sal. mínimo 06 (5,8%) 2 a 3 sal. mínimo 06 (5,8%) 3 a 5 sal. mínimo 03 (2,9%) acima de 5 sal. mínimo 03 (2,9%) não desejo falar	02 (1,9%) menos de 1 sal. mínimo 05 (4,9%) 1 a 2 sal. mínimo 09 (8,7%) 2 a 3 sal. mínimo 10 (9,7%) 3 a 5 sal. mínimo 06 (5,8%) acima de 5 sal. mínimo 01 (1,0%) não desejo falar	02 (1,9%) menos de 1 sal. mínimo 02 (1,9%) 1 a 2 sal. mínimo 04 (3,9%) 2 a 3 sal. mínimo 09 (8,7%) 3 a 5 sal. mínimo 03 (2,9%) acima de 5 sal. mínimo. 03 (2,9%) não desejo falar	02 (1,9%) 1 a 2 sal. mínimo 03 (10,7%) 2 a 3 sal. mínimo 05 (4,9%) 3 a 5 sal. mínimo 06 (5,8%) acima de 5 sal. mínimo 01 (1,0%) não desejo falar	06 (5,8%) menos de 1 sal. mínimo 15 (14,6%) 1 a 2 sal. mínimo 26 (25,2%) 2 a 3 sal. mínimo 30 (29,1%) 3 a 5 sal. mínimo 18 (17,5%) acima de 5 sal. mínimo 08 (7,8%) não desejo falar
Nível de formação	20 (19,2%) Ensino Superior incompleto 06 (5,8%) Ensino Superior completo	32 (30,8%) Ensino Superior incompleto 01 (1,0%) Ensino Superior completo	24 (23,1%) Ensino Superior incompleto	15 (14,4%) Ensino Superior incompleto 06 (5,8%) Ensino Superior completo	91 (87,5%) Ensino Superior incompleto 13 (12,5%) Ensino Superior completo
Tem formação técnica	08 (7,6%) Sim 18 (17,1%) Não	10 (9,5%) Sim 24 (22,9%) Não	08 (7,6%) Sim 16 (15,2%) Não	07 (6,7%) Sim 14 (13,3%) Não	33 (31,4%) Sim 72 (68,6%) Não
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade	25 (24,0%) Não	34 (32,7%) Não	02 (1,9%) Sim 22 (21,2%) Não	02 (1,9%) Sim 19 (18,3%) Não	04 (3,8%) Sim 100 (96,2%) Não

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme mostra o Quadro 12, a amostra foi composta por graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos do curso de Pedagogia do Caso 1, respectivamente, 26 matriculados(as) no primeiro ano (24,8%), 34 matriculados(as) no segundo ano (32,4%), 24 matriculados(as) no terceiro ano (22,9%) e 21 matriculados(as) no quarto ano (20,0%), totalizando 105 participantes (N=105).

Quanto às variáveis sociodemográficas, participaram 98 mulheres cisgênero (93,3%), 06 homens cisgênero (5,7%) e 01 sujeito não-binário (1,0%) (gênero); 30 sujeitos indicaram ser bissexuais (28,8%), 65 heterossexuais (62,5%), 06 homossexuais (5,8%), e 03 pansexuais (2,9%) (orientação sexual); 10 sujeitos classificam-se como pretos (9,6%), 14 pardos (13,5%), e 80 brancos (76,9%) (raça-etnia); 33 sujeitos indicaram ser agnósticos(as) (31,7%), 03 ateístas (2,9%), 01 indicou ser budista (1,0%), 31 católicos (29,8%), 05 espíritas (4,8%), 26 evangélicos (25,0%), 01 indicou ser umbandista (1,0%), 01 indicou ser cristão (1,0%) e 03 da religião Wicca (2,9%) (religião); dos sujeitos que indicaram possuir religião, 44 são praticantes (57,1%) e 33 não praticantes (42,9%) (prática da religião); dos sujeitos que indicaram ser praticantes, 02 praticam uma vez ao ano (4,2%), 07 uma vez ao mês (14,6%), 10 praticam 2 ou 3 vezes ao mês (20,8%), 14 praticam uma vez na semana (29,2%) e 15 praticam 2 ou 3 vezes por semana (31,3%) (frequência da prática da religião); todos os sujeitos indicaram estar matriculados(as) no período noturno (100,0%) (período); 06 sujeitos indicaram ter sua renda familiar menor que 01 salário mínimo (5,8%), 15 com renda entre 01 a 02 salários mínimos (14,6%), 26 com renda entre 02 e 03 salários mínimos (25,2%), 30 com renda entre 03 a 05 salários mínimos (29,1%), 18 com renda acima de 05 salários mínimos (17,5%) e 08 preferiram não revelar sua renda (7,8%) (renda familiar); e 91 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (87,5%) e 13 indicaram já possui outra graduação (12,5%) (nível de formação).

Para se ter um panorama do perfil dessa amostra, produzi o quadro a seguir, que reúne a característica predominante em cada uma dessas variáveis identificadas, de modo a denotar um perfil geral dos(as) participantes.

Quadro 13 – Perfil (variáveis predominantes) da amostra participante do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular)

Variável predominante	Frequência (%)
Gênero feminino (cis)	98 (93,3%)
Bissexual	30 (28,8%)

Heterossexual	65 (62,5%)
Branca	80 (76,9%)
Agnosticismo	33 (31,7%)
Católica	31 (29,8%)
Evangélica	26 (25,0%)
Praticante da religião	44 (57,1%)
Pratica 2 ou 3 vezes ao mês	10 (20,8%)
Pratica uma vez na semana	14 (29,2%)
Pratica 2 ou 3 vezes por semana	15 (31,3%)
Não trabalha fora da área do curso	75 (72,1%)
Renda familiar de 2 a 3 sal. mínimo	26 (25,2%)
Renda familiar de 3 a 5 sal. mínimo	30 (29,1%)
Ensino Superior incompleto	91 (87,5%)
Não tem formação técnica	72 (68,6%)
Não é orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade	100 (96,2%)

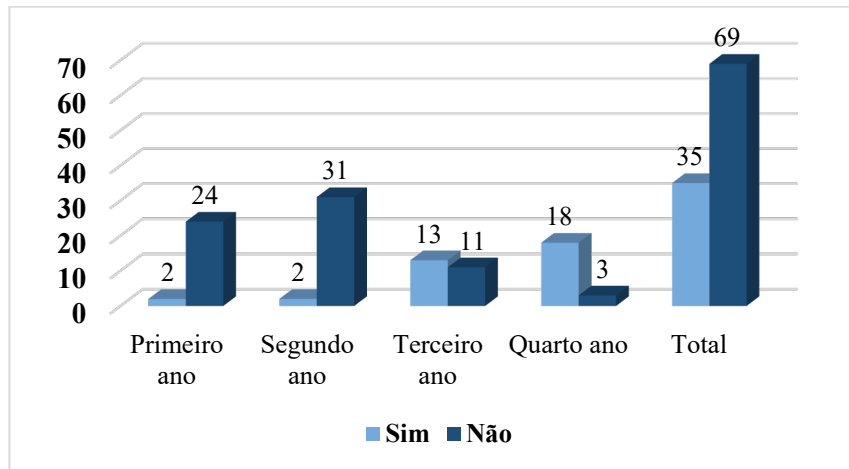
Fonte: Elaborado pelo autor

Como mostra o Quadro 13, a maioria dos(as) graduandos(as) são mulheres (cisgênero) (98; 93,3%), bissexuais (30; 28,8%) e heterossexuais (65; 62,5%), brancas (80; 76,9%), de religião agnóstica (33; 31,7%), católica (31; 29,8%) ou evangélica (26; 25,0%), praticantes de sua religião (44; 57,1%), que praticam 2 ou 3 vezes ao mês (10; 20,8%), uma vez na semana (14; 29,2%) ou 2 ou 3 vezes por semana (15; 31,3%), que não trabalham fora da área do curso (75; 72,1%), que possuem renda familiar de 2 a 3 salários mínimos (26; 25,2%) ou de 3 a 5 salários mínimos (30; 29,1%), com o curso de Pedagogia como primeira graduação (91; 87,5%), sem formação técnica (72; 68,6%) e que não orienta ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade (100; 96,2%).

Com relação à percepção dos(as) discentes do curso sobre os seus aspectos curriculares, algumas perguntas foram inseridas no questionário com o propósito de identificar facilitadores e impeditivos para que haja um ambiente propício para uma formação em gênero, sexualidades e ética. Tratou-se de uma pequena passagem na seção que antecede as Seções 1 “Questões” e Seção 2 “Histórias”, donde se encontravam as perguntas para caracterização do sujeito respondente.

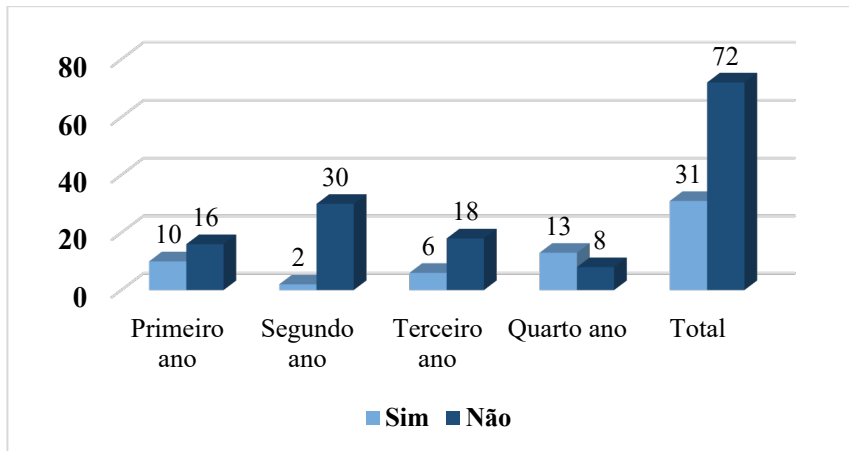
As figuras dispostas a seguir representam os gráficos produzidos com base nas respostas dadas a essas perguntas.

Figura 9 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso (pergunta 13.1 do questionário)



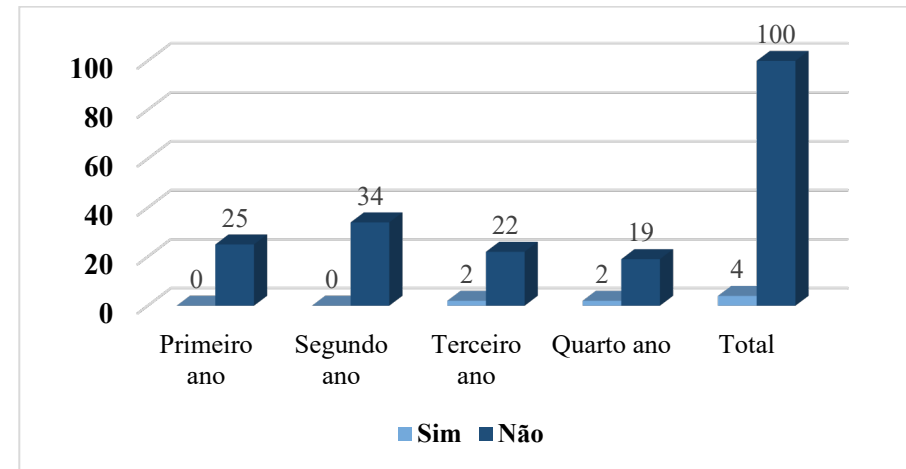
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.3 do questionário)



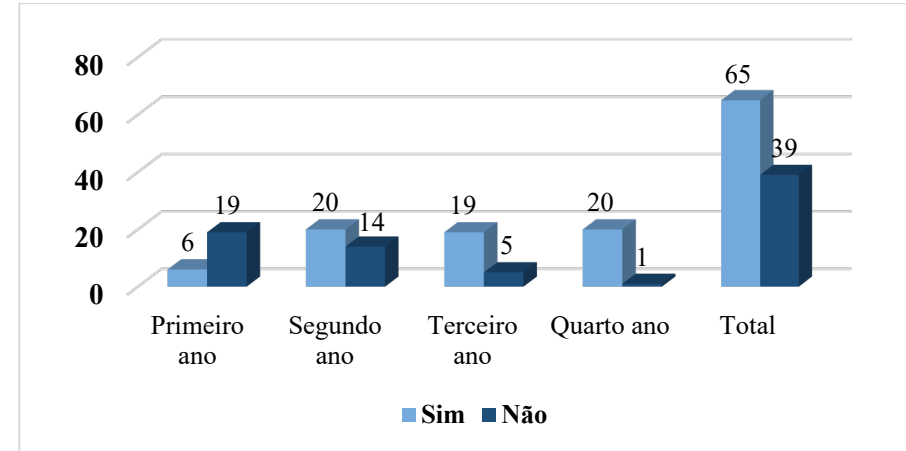
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se exerce atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.5 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre já realizou/está realizando estágio em escola (pergunta 13.6 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico da Figura 9 representa a pergunta de número 13.1 do questionário: “No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?”. Com base nele, observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 69 sujeitos, afirmou que não receberam uma formação sobre os temas, embora haja uma disciplina específica no curso. Verificando a progressão das respostas de ano a ano, vê-se que os(as) graduandos(as) apontam não receber essa formação até o segundo ano, sendo que a partir do terceiro ano há uma mudança nas respostas, no qual 18 sujeitos afirmaram ter recebido essa formação em contraponto a 11 sujeitos que afirmam não a ter recebido. No quarto ano, essa mudança é reafirmada com 18 sujeitos que afirmam ter recebido e somente 03 sujeitos que afirmam que não.

Ressalta-se que a disciplina específica aos temas gênero e sexualidades é oferecida no terceiro ano, evidenciando o motivo para essa mudança nas respostas a partir do terceiro ano. Ainda assim, com a afirmação negativa nos anos anteriores, infere-se que os temas não estão sendo trabalhados de forma transversal nas disciplinas não específicas aos temas no curso, visto que a maioria dos(as) graduandos(as) só reconhecem ter recebido esse tipo de formação depois de passarem pela disciplina específica.

O Quadro 14, disposto a seguir, representa a pergunta de número 13.2 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.1), voltada para quem a respondeu positivamente, ou seja, para quem afirmou que recebeu alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade: “Em caso afirmativo, o que e como foi trabalhado?”. Tratando-se de material textual, as respostas à essa pergunta foram analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016).

Por meio disso, extraindo-se os indicadores, sendo eleitos os do tipo tema (BARDIN, 2016), dessas respostas, foi possível distribuí-las em quatro categorias, referentes a como o(a) graduando(a) percebe como foi a oferta dessa formação pela qual relata ter passado. Devido ao número considerável de sujeitos e, por conseguinte, de uma amostra de tamanho amplo para o uso de uma técnica de análise qualitativa como essa, calculou-se também a frequência de evocação de cada categoria pela amostra.

Quadro 14 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como gênero e sexualidade foram trabalhados no curso (pergunta 13.2 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade (03; 9,38%; n=32)	Sujeito 42 – Não tive aulas específicas, mas houve momentos nos quais foram tratados brevemente.
	Sujeito 90 – Foi trabalhado de maneira muito superficial e rápida, nunca com uma ênfase grande ao assunto.
	Sujeito 91 – Foram reuniões abordadas de forma mais geral, sem muito aprofundamento nos temas.
2. Os temas foram abordados somente em disciplina específica (19; 59,38%; n=32)	Sujeito 60 – Em uma matéria na grade, que conversamos sobre sexualidade e gênero dentro das vivências que são apresentadas.
	Sujeito 61 – Na disciplina de Educação, Sexualidade, Diversidade e Relações de Gênero.
	Sujeito 63 – Uma matéria de educação e sexualidade, apenas.
	Sujeito 64 – Em uma disciplina que aborda esse tema.
	Sujeito 84 – Trabalhamos em uma disciplina de aprofundamento.
	Sujeito 102 – Já fiz uma disciplina sobre esse tema também.
3. Os temas foram abordados em mais de uma disciplina e/ou transversalmente ao longo do curso (10; 31,25%; n=32)	Sujeito 54 – Já foi trabalho dentro de aulas como Psicologia da Educação e Dinâmica Educacional.
	Sujeito 87 – De maneira transversal. Os temas foram problematizados durante o trabalho de alguns conteúdos de algumas disciplinas.
	Sujeito 93 – Em algumas disciplinas, especificamente em uma que referia o tema.
	Sujeito 97 – Esse tema é trabalhado ao longo de várias disciplinas, mas o curso em si oferece uma disciplina.
4. Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular (02; 6,25%; n=32)	Sujeito 97 – Esse tema é trabalhado em cursos e palestras ao longo do curso.
	Sujeito 102 – Tivemos palestras na semana da pedagogia sobre esse tema.

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de tudo, cabe ressaltar que dos 35 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior, apenas 32 responderam a essa pergunta. A primeira das categorias foi *Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade*, constituída pelas respostas de 03 sujeitos, que resultou em 9,38% da amostra respondente (n=32). As respostas evidenciaram que, na percepção desses(as) graduandos(as), gênero e sexualidade foram abordados em momentos pontuais no curso, tal como mostram as respostas do Sujeito 42, “Não tive aulas específicas, mas houveram momentos nos quais foram tratados brevemente”, e do Sujeito 90, “Foi trabalhado de maneira muito superficial e rápida, nunca com uma ênfase grande ao assunto”.

A segunda categoria, intitulada *Os temas foram abordados somente em disciplina específica*, foi constituída por respostas de 19 sujeitos, correspondendo a 59,38% da amostra respondente. Essa categoria, sendo a que teve maior número de respostas que a constituiu, demonstra que gênero e sexualidade foram abordados somente na disciplina específica que o curso dispõe para isso. Ou seja, a maior parte dos(as) graduandos(as), que ressalta ter passado por uma formação sobre os temas no curso, aponta que ela só se concretiza nesse momento de abordagem dos temas previsto no seu currículo formal programático, restrito a uma disciplina específica.

A terceira categoria, *Os temas foram abordados em mais de uma disciplina e/ou transversalmente ao longo do curso*, foi formada pelas respostas de 10 sujeitos, que correspondeu a 31,25% da amostra respondente. Essa categoria demonstra que, para esses sujeitos, os temas foram abordados de forma transversal no curso, para além do momento disciplinar já previsto para sua abordagem, que é o ideal, conforme postulam autores(as) da literatura (BARROS; RIBEIRO, 2012; SILVA, 2015), não só para a Educação Superior, mas também em toda a Educação Básica:

[almejam] contribuir para os estudos relacionados à sexualidade, ao currículo, à disciplinaridade e à transversalidade, rompendo com os discursos hegemônicos de que a sexualidade deve ser discutida apenas nas disciplinas de ciências, biologia, ensino religioso e que esteja presente nas propostas das outras disciplinas, tais como história, geografia, matemática, português, entre outras. E que, além de estarem presentes nas disciplinas escolares, esses estudos estejam atrelados às propostas e aos projetos desenvolvidos pelas escolas, sendo uma temática integrante do Projeto Político-Pedagógico e dos sistemas de ensino como um todo (BARROS; RIBEIRO, 2012, p. 184).

No entanto, apesar de considerável, representada por mais de 30% do total de respondentes (n=35), essa categoria e respectivas respostas que a constituiu apresenta-se conflituosa com as respostas dos demais sujeitos participantes e que constituíram as categorias anteriores, considerando que são estudantes de um mesmo curso de graduação, que juntas representaram 68,76% (9,38%+59,38%). Assim, quem salienta que os temas foram abordados em mais de uma disciplina e continuamente ao longo do curso, além de controverso, é minoria em relação a quem salienta que essa abordagem foi pontual ou que se restringiu à disciplina específica aos temas.

A quarta categoria, *Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular*, foi composta por somente 02 sujeitos, correspondendo a 6,25% dos respondentes. Esses sujeitos salientam que, em sua experiência no curso, contemplaram uma formação em gênero e sexualidades em atividades semi e extracurriculares, como se segue: “Esse tema é trabalhado em cursos e palestras ao longo do curso” (Sujeito 97) e “Tivemos

palestras na semana da pedagogia sobre esse tema” (Sujeito 102). Tais sujeitos, no entanto, também apontaram sobre a presença dos temas em atividades curriculares, ou seja, propriamente nas disciplinas cursadas, não os colocando em antagonismo às respostas das categorias anteriores, que afirmaram haver a oferta dos temas, seja pontualmente, em disciplina específica ou transversalmente.

Dessa forma, vale ressaltar que, na presente análise e organização dos indicadores em categorias, conforme os procedimentos da AC (BARDIN, 2016), não necessariamente a resposta de um sujeito abrange apenas uma única categoria. Aqui, na análise das respostas à pergunta que interrogava sobre como foi a abordagem dos temas gênero e sexualidades, isso acontece quando a argumentação em determinada resposta indica que os temas foram abordados não só de uma maneira, mas também em outras. Como exemplos estão os sujeitos 97 e 102, cada um dispondo de dois indicadores, inseridos propositalmente no Quadro 14 para sua visualização. No caso do sujeito 97, sua resposta vinculou-se à presente categoria, de abordagem semi e extracurricular dos temas, e também na categoria que indica a abordagem transversal dos temas. No caso do sujeito 102, além de vinculada à presente categoria, sua resposta também se vinculou à segunda categoria, indicando que os temas também tiveram abordagem em disciplina específica.

O gráfico da Figura 10 representa a pergunta de número 13.3 do questionário: “Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?”. Nele, observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 72 sujeitos, que assinalaram que não desenvolveram/assistiram trabalhos que abordam os temas, em contraponto a 31 sujeitos que assinalaram positivamente. Essa maioria prevalece em quase todos os anos do curso, ainda que parte da amostra afirme já ter desenvolvido/assistido esse tipo de atividade. Apenas no quarto ano o número foi maior de sujeitos que afirmam ter desenvolvido/assistido trabalhos sobre os temas, 13 sujeitos, em contraponto a 08 sujeitos que afirmam não os ter desenvolvido/assistido.

No Quadro 15, disposto a seguir, representa-se a pergunta de número 13.3 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.2). Essa pergunta era específica a quem respondeu positivamente à pergunta anterior, ou seja, para quem afirmou já ter produzido, apresentado ou assistido trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade: “Se sim, como foi?”. Recorreu-se, então, à técnica de Bardin (2016) para a análise de suas respostas.

Quadro 15 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.4 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Reconhecimento da importância em produzir, apresentar e assistir trabalhos ou seminários que abordam os temas (15; 57,69%; n=26)	Sujeito 4 – Interessante e importante para agregar mais informações sobre o tema.
	Sujeito 7 – Foi uma palestra através de uma <i>live</i> incrível, aconteceu com muita leveza.
	Sujeito 16 – Muito interessante e inclusivo.
	Sujeito 20 – Muito interessante e explicativo.
	Sujeito 79 – Bem construtivo, aprendi bastante sobre gênero.
	Sujeito 102 – Acrescentou muito, pois não é um assunto muito falado ao decorrer do curso, porém é a área que eu mais me interesse.
2. Relato da abordagem dos temas em um momento único (06; 23,08%; n=26)	Sujeito 66 – Nas aulas de sociologias abordamos vários temas sobre o assunto.
	Sujeito 67 – Uma vez assisti um seminário que foi apresentado pelos meus colegas de classe sobre esse tema.
	Sujeito 86 – Foi no contexto dessa disciplina já citada, em uma dinâmica de conversa com toda a turma. Foram discussões muito frutíferas.
	Sujeito 94 – Já apresentei um seminário sobre LGBTfobia.
3. Relato da abordagem dos temas em mais de um momento (05; 19,23%; n=26)	Sujeito 93 – Seminários e aulas expositivas com filmes e estudo de textos.
	Sujeito 95 – Assisti seminário sobre como os PCN's trouxeram a orientação sexual na década de 1990; na disciplina de Educação de 0 a 3 anos também houve uma apresentação de trabalho relacionada ao brincar infantil e os estereótipos de gênero.
	Sujeito 104 – Além dos trabalhos realizados na matéria específica, também realizei dois trabalhos em outras disciplinas que abordavam questões de gênero e sexualidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 31 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior, apenas 26 sujeitos responderam a presente pergunta. A primeira categoria gerada foi *Reconhecimento da importância em produzir, apresentar e assistir trabalhos ou seminários que abordam os temas*, constituída pelas respostas de 15 sujeitos, sendo 57,69% da amostra respondente (n=26). Nas respostas desses sujeitos, reconhece-se a importância de se ter produzido, apresentado ou assistido trabalhos que abordam os temas, embora a pergunta tenha sido mais específica ao

contexto de sua elaboração e não sobre ter sido ou não importantes para a sua formação. Ainda assim, essa foi uma das possíveis interpretações dos sujeitos a essa pergunta, gerando-se a presente categoria. Trata-se de um reconhecimento positivo, de que esse momento de formação agregou conhecimentos sobre gênero e sexualidades, conforme mostram os indicadores dos sujeitos 4, 79 e 102, e de que despertou o interesse dos(as) graduandos(as), conforme os indicadores dos sujeitos 16, 20 e 102.

A segunda categoria, *Relato da abordagem dos temas em um momento único*, foi formada pelos indicadores de 06 sujeitos, que correspondeu a 23,08%. Nela, os indicadores reunidos descrevem a realização dessas atividades em apenas um momento do curso, tanto a sua participação na produção e apresentação como assistindo-as. Essa categoria vai ao encontro de uma das categorias geradas em pergunta anterior (13.2), sobre como os temas foram abordados no curso, sendo ela *Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade*, uma vez que a presente categoria evidencia a percepção desses sujeitos terem se envolvido em uma formação acerca dos temas em um único momento até então no curso.

A terceira categoria, *Relato da abordagem dos temas em mais de um momento*, foi constituída por indicadores das respostas de 05 sujeitos, correspondendo a 19,23% do total de respondentes. Esses sujeitos, tal como na categoria anterior, pontuam a realização de atividades referentes à formação em gênero e sexualidades que experienciaram no curso, contudo, de que ocorreram em mais de um momento, inclusive em mais de uma disciplina, que não só na disciplina específica. Isso também os aproxima de outra categoria gerada na pergunta anterior (13.2), de que os temas foram abordados mais de uma vez ao longo do curso, ou seja, transversalmente.

Essas segunda e terceira categorias da presente pergunta destoam somente sobre a frequência em que esse tipo de formação é oferecido no curso. Além disso, deve-se considerar que estão dentro de uma minoria – apenas 31 sujeitos de um total de 105 sujeitos participantes deste caso –, que afirma ter produzido, apresentado ou assistido trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade. Assim, é importante salientar o quão preocupante é, em um curso que dispõe de uma disciplina específica para a abordagem dos temas, sua maioria assinalar não ter participado do desenvolvimento dessas atividades, nem de pelo menos tê-las assistido.

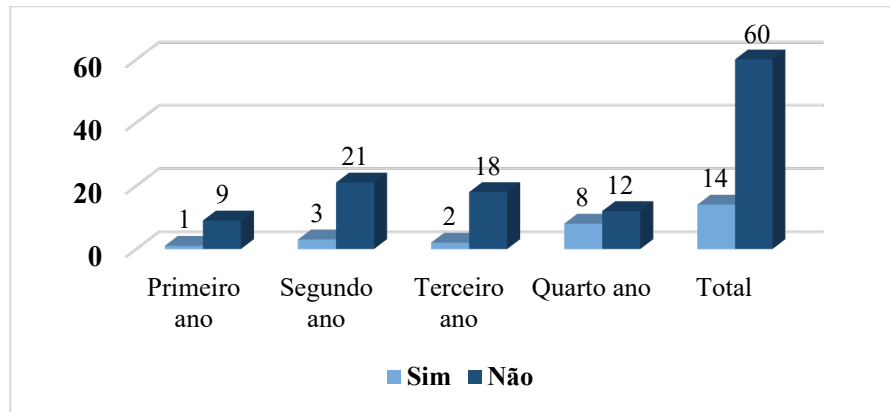
Ainda assim, se se observar a progressão no curso desses 31 sujeitos que assinalaram ter participado dessas atividades, verifica-se que nos três primeiros anos a maioria foi de quem assinalou não ter participado, o que muda no quarto ano, com 13 sujeitos assinalando ter

participado e 03 sujeitos assinalando que não. Assim, pode-se inferir que depois a oferta da disciplina específica, a maioria dos sujeitos matriculados naquele ano do curso passa a ser de quem assinala ter participado da realização dessas atividades, ou seja, esse total é influenciado pela quantidade de quem está matriculado nos anos anteriores e que não dispôs desse momento garantido para a abordagem dos temas. Por isso a maioria dos(as) graduandos(as) desse curso assinala não ter participado dessas atividades, pois sua realização apresenta certa dependência com a disciplina específica do curso.

O gráfico da Figura 11 representa a pergunta de número 13.5 do questionário: “Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?”. Foram poucos(as) os(as) graduandos(as) que passaram por esta experiência de pesquisa e/ou extensão no curso, sendo apenas 04 deles(as) em toda a amostra, e somente a partir dos anos finais no curso, terceiro e quarto anos. Cabe salientar que o desenvolvimento de TCC ocorre no último ano do curso, e que a abordagem dos temas nessa atividade depende do interesse do(a) graduando(a) em abordá-los, uma vez que a escolha de seu tema de pesquisa é livre. O mesmo ocorre nas atividades de Iniciação Científica e bolsas de extensão, que geralmente são assumidas pelos(as) graduandos(as) depois de terem concluído alguns semestres no curso, além de que depende do escopo de pesquisa de seu(sua) professor(a)-orientador(a) para gênero e sexualidades serem os temas dessas atividades.

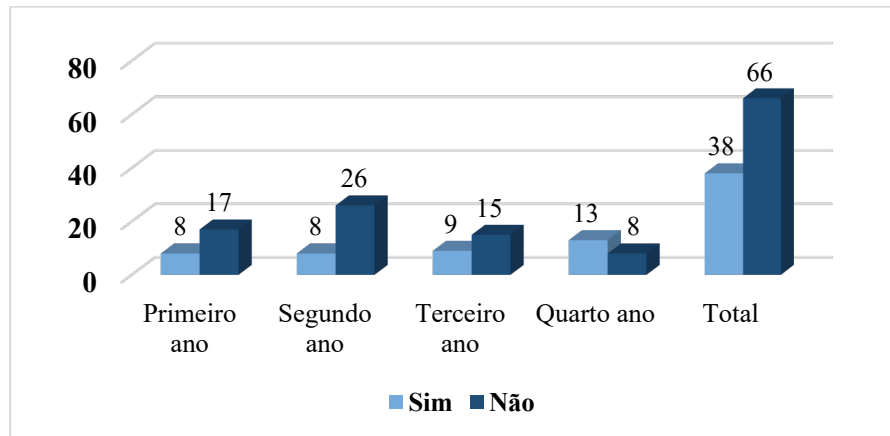
O gráfico da Figura 12 representa a pergunta de número 13.6 do questionário: “Você já realizou/está realizando estágio em escola?”. A maioria assinalou que sim, 65 sujeitos, enquanto 39 sujeitos assinalaram que não. Essa maioria aparece em maior número a partir do segundo ano (20 sujeitos que realizam estágio em contraponto a 14 sujeitos que não realizam) e, em quase sua totalidade, nos terceiro (19 sujeitos que realizam e 05 que não) e quarto anos (20 sujeitos que realizam e 01 que não).

Figura 13 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento no estágio (pergunta 13.7 do questionário)



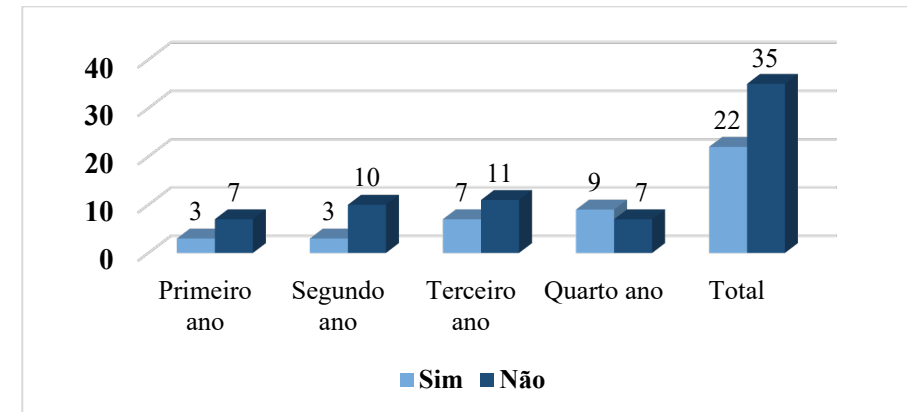
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.9 do questionário)



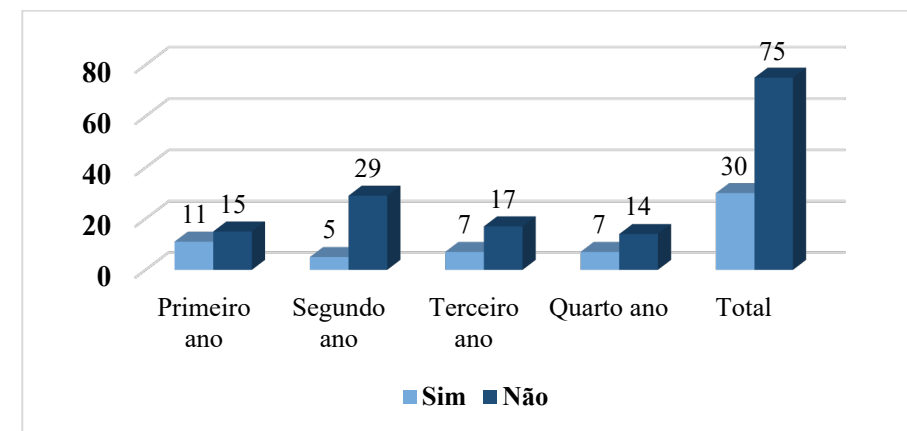
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se frequenta os eventos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.10 do questionário)



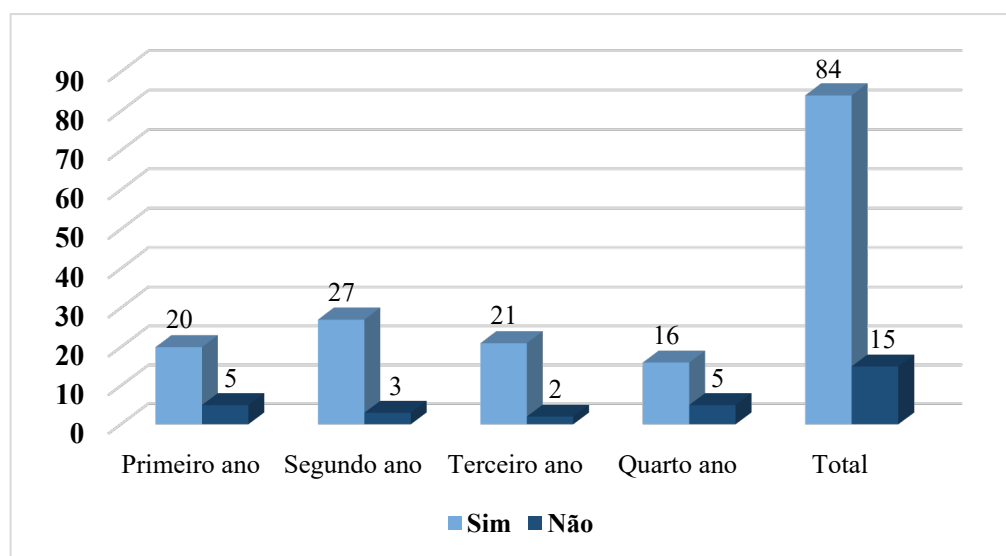
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 16 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.11 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 17 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre se teria interesse em frequentar Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.12 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico da Figura 13 representa a pergunta de número 13.7 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.6): “Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?”. Com base nele, observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 60 sujeitos, afirmou que os temas não foram abordados no estágio. Na progressão entre os anos, é muito pequeno o número de sujeitos que afirmam que os temas foram abordados (01 sujeito no primeiro ano, 03 sujeitos no segundo ano e 02 sujeitos no terceiro ano), sendo que somente no quarto ano o número sobe para 08 sujeitos. Assim, nas respostas dos(as) graduandos(as), prevalece em todos os anos a não abordagem dos temas no estágio.

O Quadro 16, disposto a seguir, representa a pergunta de número 13.8 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.7), para quem respondeu positivamente a pergunta anterior, ou seja, quem realiza estágio e afirmou que os temas já foram abordados nele em algum momento: “Se foram abordados, como foi?”.

Quadro 16 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 sobre como os temas gênero e sexualidade foram abordados no estágio universitário (pergunta 13.8 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Os temas foram abordados a partir da demanda dos(as) estudantes (02; 14,29%; n=14)	Sujeito 15 – Quando fiz regência trabalhamos com o tema, foi uma ótima recepção das e dos estudantes, pois foi uma demanda que veio delas e deles.
	Sujeito 46 – O tema foi abordado por iniciativa dos estudantes. Os mesmos ficaram eufóricos e queriam debater, mas a professora abriu a discussão em outro momento, visto que o tempo de aula é pouco para o debate e o sistema de ensino pede que os professores trabalhem com o livro didático.
2. Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola (07; 50%; n=14)	Sujeito 41 – Na diferenciação de gêneros nos banheiros, no esclarecimento dos órgãos genitais, etc.
	Sujeito 49 – No maternal, quando as crianças estão deixando de usar fraldas e trabalhamos o gênero e roupas íntimas que as crianças usam, mas dentro do espectro binário, meninas com calcinha meninos com cueca.
	Sujeito 60 – Já me ocorreu vários momentos de dois meninos se beijarem, de uma criança tocar no próprio corpo no meio da sala.
	Sujeito 86 – De forma informal, através do conhecimento da história particular de um estudante.
	Sujeito 93 – Em momentos do cotidiano, com os alunos e professores.
3. Os temas foram abordados como parte do currículo formal da escola (05; 35,71%; n=14)	Sujeito 84 – Em um dia de aula no Ensino Fundamental, uma das disciplinas trazia a configuração das diferentes famílias, sendo elas pai e mãe, avós, pai e pai, mãe e mãe etc. Eu era monitora de inclusão (auxiliava crianças com deficiência – PCD).
	Sujeito 99 – Através de debates que dividiam os alunos em grupos para defender ou apoiar os temas, instigando-os a pensar de maneiras diferentes.
	Sujeito 104 – Já foi abordado poucas vezes enquanto as crianças estão brincando, e algum menino faz graça ou questiona outro por brincar de boneca.

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os 14 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior (13.7) responderam a presente pergunta. A primeira categoria foi *Os temas foram abordados a partir da demanda dos(as) estudantes*, constituída por indicadores de 02 sujeitos, 14,29% do total de respondentes (n=14). Nela, relata-se que a abordagem dos temas no estágio ocorreu mediante a solicitação dos(as) próprios(as) alunos(as), como já comentado como sendo uma das formas possíveis de se trazer gênero e sexualidades para discussão na escola (BARBOSA; GUIZZO, 2014; SILVA; COSTA; MÜLLER, 2018).

A segunda categoria, *Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola*, foi formada por indicadores de 07 sujeitos, representando 50% dos(as)

respondentes. Os indicadores demonstram que a abordagem ocorreu a partir de questões oriundas de aspectos físicos do ambiente escolar, como é o caso do uso do banheiro de acordo com o gênero, conforme traz o sujeito 41, e de questões vivenciadas pelos(as) estudantes no cotidiano escolar, como a descoberta e exploração do próprio corpo, conforme trazem os sujeitos 49 e 60. Também sendo uma forma potencial para trabalhar os temas, a partir das demandas dos(as) próprios(as) alunos(as), essa categoria reforça a necessidade de uma formação do(a) professor para o atendimento adequado a essas demandas e o desenvolvimento desse trabalho.

A terceira categoria, *Os temas foram abordados como parte do currículo formal da escola*, foi formada por indicadores de 05 sujeitos, correspondendo a 35,71%. Nessa categoria, gênero e sexualidades foram trazidos em sala de aula como conteúdo programático a ser desenvolvido, sem a necessidade de serem desenvolvidos por ocasião de sua emergência em um determinado momento ou da intervenção de alguém ou algum fator para tornar sua abordagem propícia. Esse tipo de abordagem dos temas parece ser ainda uma exceção, com poucos trabalhos na literatura que relatam a sua ocorrência em contextos escolares (SOUZA; MOTA; SILVA, 2022), considerando que ainda depende da iniciativa de um(a) professor(a) ou das referidas demandas dos(as) estudantes.

O gráfico da Figura 14 representa a pergunta de número 13.9 do questionário: “Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 66 sujeitos, assinalou que não são realizados eventos sobre os temas. Esses sujeitos permaneceram como a maioria em quase todos os anos (18 sujeitos no primeiro ano, 26 sujeitos no segundo ano e 15 sujeitos no terceiro ano), com exceção do quarto ano, em que 13 sujeitos assinalaram haver eventos enquanto 08 sujeitos assinalaram que não.

O gráfico da Figura 15 representa a pergunta de número 13.10 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.9): “Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 35 sujeitos, assinalou que não frequenta e/ou não teria interesse em frequentá-los, em contraponto de 22 sujeitos, que assinalaram que frequentam e/ou têm interesse em frequentá-los. Nos três primeiros anos, prevaleceu como maioria esses sujeitos que não frequentam e/ou não têm interesse, enquanto no quarto ano a maioria, 09 sujeitos, foi de quem tem interesse, embora em número muito próximo ao de quem não frequenta e/ou não teria interesse, de 07 sujeitos, então com apenas 02 sujeitos de diferença.

O gráfico da Figura 16 representa a pergunta de número 13.11 do questionário: “Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?”. Nessa pergunta, a maioria dos(as) graduandos(as), 75 sujeitos, assinalou que desconhece se há Grupos de Pesquisa na Instituição em que cursam Pedagogia, enquanto 30 sujeitos assinalaram conhecer. Em todos os anos do curso, prevaleceu essa maioria de quem desconhece, com 15 sujeitos no primeiro ano (em contraponto a 11 sujeitos que conhecem), 29 sujeitos no segundo ano em contraponto a 05 sujeitos que conhecem), 17 sujeitos no terceiro ano (em contraponto a 07 sujeitos que conhecem) e 14 sujeitos no quarto ano (em contraponto a 07 sujeitos que conhecem).

O gráfico da Figura 17 representa a pergunta de número 13.12 do questionário, que, sendo uma continuação da pergunta anterior (13.11), encerra as perguntas sobre os dados curriculares do curso sobre a abordagem dos temas gênero e sexualidades: “Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 84 sujeitos, assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los, em contraponto a 15 sujeitos que assinalaram não frequentar ou ter interesse. Entre os anos, prevaleceu essa maioria, com 20 sujeitos no primeiro ano, 27 sujeitos no segundo ano, 21 sujeitos no terceiro ano e 16 sujeitos no quarto ano, em contraponto a 05 sujeitos, 03 sujeitos, 02 sujeitos e 05 sujeitos, respectivamente.

Agora, para se ter um panorama geral do perfil curricular dessa amostra, ora apresentado, assim como fiz anteriormente para obter um panorama de seu perfil sociodemográfico (Quadro 13, página 336-337 desta dissertação), produzi o quadro a seguir. Ele reúne, em formato de síntese, os dados predominantes, dentre todos os dados apresentados até aqui, nessas variáveis curriculares que se procurou identificar a partir da percepção dos(as) graduandos(as). São tais dados curriculares predominantes que definem o perfil curricular do Caso 1 em relação à abordagem dos temas gênero e sexualidades.

Quadro 17 – Perfil curricular (dados curriculares predominantes) do Caso 1 (curso de Pedagogia, com gênero e sexualidades na grade curricular) segundo a percepção dos(as) participantes

Pergunta	Variável	Dados curriculares predominantes
13.1 No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos	Presença dos temas de gênero e	A maioria dos(as) graduandos(as) (69 sujeitos de 105) afirma não ter recebido formação em gênero e sexualidades. Mas, se distribuídos(as) entre os quatro anos do curso, mantêm-se como maioria somente nos primeiro e segundo anos. A partir do

temas gênero e sexualidade até o momento?	sexualidade no curso	terceiro ano, os(as) graduandos(as) passam a assinalar ter recebido essa formação, tornando-se a maioria. Isso coincide com a oferta de uma disciplina específica sobre os temas.
13.2 Em caso afirmativo, o que e como foi trabalhado?	–	Gerou-se a categoria “Os temas foram abordados somente em disciplina específica” a partir dos indicadores das respostas de 19 sujeitos, sendo 59,38% dos 32 sujeitos que responderam esta pergunta. Para a maioria dos(as) graduandos(as) que afirmam ter recebido essa formação, a abordagem dos temas se restringe à disciplina específica ofertada no terceiro ano do curso.
13.3 Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?	Trabalho em classe	A maioria dos(as) graduandos(as) (72 sujeitos de 105) afirma que não desenvolveram/assistiram trabalhos que abordam os temas. Essa maioria prevalece em quase todos os anos do curso, somente no quarto ano que não, em que ocorre o inverso. Essa mudança coincide com a oferta de uma disciplina específica sobre os temas.
13.4 Se sim, como foi?	–	Geraram-se as categorias “Relato da abordagem dos temas em um momento único” a partir dos indicadores das respostas de 06 sujeitos, sendo 23,08% dos 26 sujeitos que responderam esta pergunta, e “Relato da abordagem dos temas em mais de um momento”, a partir de 05 sujeitos, sendo 19,23%. Com apenas 01 sujeito de diferença, esse dado é ambíguo entre quem afirma ter realizado tais atividades em um momento isolado no curso e quem afirma tê-las realizado continuamente ao longo do curso.
13.5 Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?	Desenvolve pesquisa sobre gênero e sexualidades	A maioria dos(as) graduandos(as) (100 sujeitos de 105) afirma não ter passado por esta experiência no curso. Apenas 04 deles(as) afirma que passaram, e somente a partir dos anos finais, terceiro e quarto anos.
13.6 Você já realizou/está realizando estágio em escola?	Desempenha estágio	A maioria dos(as) graduandos(as) (65 sujeitos de 105) afirma que sim. Essa maioria aparece em maior número a partir do segundo ano do curso e em quase sua totalidade nos seguintes.
13.7 Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?	Abordagem de gênero e sexualidades no estágio	A maioria dos(as) graduandos(as) (60 sujeitos de 74) afirma que não foram abordados no estágio. Somente 14 sujeitos afirmam que os temas foram abordados.
13.8 Se foram abordados, como foi?	–	Gerou-se a categoria “Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola” a partir dos indicadores das respostas de 07 sujeitos, sendo 50% dos 14 sujeitos que responderam esta pergunta. Para a metade dos(as) graduandos(as) que afirma que foram abordados, essa abordagem se dá predominantemente a partir das demandas trazidas pelos(as) alunos(as) no cotidiano escolar.

13.9 Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?	Conhecimento de eventos sobre gênero e sexualidade no curso	A maioria dos(as) graduandos(as) (66 sujeitos de 105) afirma que não são realizados eventos sobre os temas. Apenas no quarto ano, a maioria é de quem afirma saber sobre sua realização.
13.10 Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?	Participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade	A maioria dos(as) graduandos(as) (35 sujeitos de 57) assinalou que não frequenta e/ou não teria interesse em frequentá-los. Apenas no quarto ano a maioria, 09 sujeitos, foi de quem tem interesse.
13.11 Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?	Conhecimento de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade no curso	A maioria dos(as) graduandos(as) (75 sujeitos de 105) assinalou que desconhece se há Grupos de Pesquisa. Em todos os anos prevaleceu essa maioria de quem desconhece.
13.12 Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?	Interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade	A maioria dos(as) graduandos(as) (84 sujeitos de 105) assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los. Essa maioria prevaleceu em todos os anos.

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, a partir da análise da grade curricular, do PPP e da percepção dos(as) alunos(as) sobre seu curso, ora apresentada, encontraram-se indicativos de que gênero e sexualidade não são abordados de modo transversal ao longo do curso do Caso 1, os quais ficam restritos à disciplina específica prevista, considerando que não foi encontrada outra disciplina em sua grade que demonstre também abordar os temas explicitamente ou como parte de seu conteúdo curricular programático.

O seu PPP sugere, na perspectiva burocrática, proporcionar aos discentes uma formação em gênero, sexualidades e, até, ética, contando com uma série de recursos para isso (como bolsas, Grupos de Pesquisa, eventos acadêmicos, científicos e culturais sobre os temas, e etc.), ou seja, também em atividades semi e extracurriculares na Universidade, para além de uma disciplina específica apenas (atividades curriculares). E isso se confirma com a análise da percepção dos(as) graduandos(as). Contudo, apesar do curso oferecer possibilidades para essa formação, a maioria dos(as) graduandos(as) parece desconhecer-las, de modo que sua concretização depende da iniciativa dos(as) graduandos(as), cabendo a eles(as) procura-la para além da disciplina específica.

4.3. Amostra do Caso 2: curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular

Conforme anunciadas na exposição anterior da amostra do Caso 1, a análise do PPP deste segundo caso será norteadas pelas mesmas três categorias: 1) aspectos formais (duração, período e organização); 2) estágios e relação entre teoria e prática; e 3) atividades acadêmico-científicas e culturais.

Assim, em seu PPP, consta como sendo o objetivo geral do curso “formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2). No entanto, o objetivo é mais bem desenvolvido ao longo da argumentação do documento acerca do histórico desse curso de Pedagogia. Vale ressaltar que o texto do PPP foi organizado da seguinte forma: justificativa, objetivos, estrutura curricular, previsão de despesas, avaliação, bibliografia e anexos.

Primeiro, nos itens justificativa e objetivos, pontuam-se as várias estruturações e reestruturações que esse curso passou no decorrer de seus 60 anos de existência, algumas internas, estipuladas pela Universidade que integra, outras externas, provenientes de portarias e diretrizes que foram sendo promulgadas, tais como a LDB (BRASIL, 1996/2015) e as resoluções emitidas pelos Conselho Federal de Educação (CFE) e Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP).

Logo, quanto aos seus aspectos formais, sendo essa nossa primeira categoria de análise: 1) duração, “o curso, com 3360 horas, está previsto para 4 anos, podendo o estudante concluir os créditos num período máximo de até 7 anos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2); 2) período, o curso congrega três turmas com média de 40 estudantes cada, sendo uma turma ofertada no período matutino e duas turmas ofertadas no período noturno. Por último, no que refere à 3) organização, “a matriz curricular do curso contemplará três núcleos de estudos interligados”, os quais são:

- a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;
- b) Três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional. O graduando deverá optar por um destes núcleos, que serão oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, e ministrados no último semestre do 4º ano;
- c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. As atividades programadas objetivarão articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum [...]. Os estudos

integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e deverão corresponder a 15 horas da carga horária de cada disciplina de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2).

Assim, a carga horária de cada disciplina compreende 60 horas referente ao núcleo de estudos básicos mais 15 horas do núcleo de estudos integradores, totalizando 75 horas para cada disciplina. Esses estudos integradores também estão contemplados em nossa segunda categoria de análise do PPP, pois compreendem a relação entre teoria e prática, além de objetivarem promover a interdisciplinaridade, continuamente a cada semestre, na grade curricular o curso. Também mais adiante tratarei dos três núcleos de aprofundamento, que os(as) graduandos(as) perpassam no último semestre do curso.

Quanto aos Estágios Supervisionados, e agora mais estritamente à relação entre teoria e prática, o documento aponta que esses dividem-se em três estágios, respectivos aos níveis de ensino da Educação Infantil, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, e da gestão escolar, complementando que “estes estágios também considerarão os aspectos da Inclusão Educacional, propiciando discussões e encaminhamentos no sentido da construção de uma escola inclusiva de qualidade” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2). Além disso, pontua também que os estágios se iniciam a partir do 3º ano do curso, cada um contando com 135 horas, as quais devem ser cumpridas pelo(a) estagiário(a) nas instituições de ensino que forem escolhidas para estagiar. Não obstante, há disciplinas referentes aos estágios para orientação das atividades do(a) graduando(a) estagiário(a), que deve ter cursado antes de iniciar as atividades de estágio nas instituições.

O PPP é claro em relação à contemplação da formação crítica do seu alunado, que vai além da antiga concepção tecnicista de formação do(a) profissional docente: “não se trata mais de um ‘técnico’ desvincilhado da docência”, ou seja, de que agora “se trata de um profissional a ser formado mediante conhecimentos pedagógicos que abarcam um conjunto de construtos teóricos a partir dos quais vão se constituindo atitudes de compromisso, crítica e envolvimento profissional e social” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2). Ainda assim, depois dessa menção, o texto do documento não volta a mencionar tal aspecto, apresentando um caráter mais descritivo da estrutura e funcionamento do curso. Também não há qualquer manifestação mais explícita do que essa sobre a possibilidade de abarcar a formação da capacidade reflexiva do(a) educador(a) ou uma formação à diversidade humana (na qual se incluía os temas gênero e sexualidades).

A flexibilização curricular é apresentada nesse PPP a partir das disciplinas optativas ofertadas no 3º ano e dos aprofundamentos ofertados no 4º (último) ano do curso. No caso dos

aprofundamentos, esses se referem aos núcleos de aprofundamento mencionados, nos quais o(a) graduando(a) opta por um dos três núcleos (aprofundamento em Educação Infantil, aprofundamento em Educação Especial e aprofundamento em Gestão Escolar), ministrados no último semestre do 4º ano.

Já nas disciplinas optativas, são reservados dois espaços (duas disciplinas) em que os(as) graduandos(as) podem escolher cursar disciplinas optativas. Dentre elas, inclui-se a oferta permanente da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além do TCC, são oferecidas outras disciplinas nas quais o(a) estudante opta para preencher esses espaços e participar da escolha de sua formação. Essas disciplinas, no entanto, variam de acordo com a sua oferta pelo(a) docente responsável, que deve propô-la anualmente para ser oferecida aos(as) graduandos(as).

Sobre as atividades acadêmico-científicas e culturais, o PPP ressalta que elas “serão realizadas pelo estudante, no transcorrer do curso, conforme sua disponibilidade e interesse” e que devem “configurar o mínimo de 105 horas previstas e constar do Histórico Escolar” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CASO 2). Dessas atividades, destacam-se a participação em: cursos de extensão; eventos de natureza acadêmico-científico-cultural, tais como festivais (teatro e música), congressos, seminários, simpósios, jornadas e outros encontros desta natureza; Grupos de Estudos e Pesquisa; e participação em projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Nas atividades científicas, mais relacionadas à possibilidade de desenvolvimento de pesquisa, além do TCC e da participação em eventos e Grupos de Estudos e Pesquisa, o PPP menciona a possibilidade do(a) graduando(a) pleitear bolsas de pesquisa e extensão, propiciando a atividade de Iniciação Científica (IC) – enquanto o PPP do Caso 1 não é explícito quanto a isso.

Por último, o PPP dispõe o quadro de disciplinas atualmente ofertadas no curso, as quais totalizam 31 disciplinas obrigatórias, 02 disciplinas optativas e 05 disciplinas de aprofundamento.

Concluída essa análise do PPP desse segundo curso participante da pesquisa, a partir das três categorias traçadas, pode-se dizer que o curso em questão, também como o curso do Caso 1, parece proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral, na qual se incluem as formações em gênero, sexualidades e ética, pelo menos na perspectiva burocrática. Para essa inferência considera-se o acesso a atividades de pesquisa e extensão junto ao ensino (atividades curriculares), dispondo de diversos recursos para incrementar sua formação em sentidos acadêmicos, científicos e culturais (atividades semicurriculares e extracurriculares). O texto do PPP é inicialmente explícito sobre tal formação, mas não menciona os aspectos

supracitados dessa formação que nos interessam: a abordagem de gênero e sexualidades e da ética. Além disso, a partir de determinado momento, o texto restringe-se à descrição da estrutura e funcionamento do curso.

Dando continuidade à análise da grade curricular, cabe ressaltar que o curso desse segundo caso foi escolhido para participação por não dispor, no seu núcleo básico, de uma disciplina específica para abordagem de gênero e sexualidades, ou seja, que não dispõe de uma disciplina obrigatória sobre os temas.

Analisando as disciplinas ofertadas, tanto obrigatórias como optativas e de aprofundamento, contudo, verificou-se a disciplina optativa denominada *Educação em Direitos Humanos* e a disciplina do aprofundamento de Educação Especial, denominada de *Sexualidade e Deficiência*. Cada uma dessas disciplinas apresenta a carga horária de 30 horas, que concerne a 02 créditos, sendo a primeira oferecida no terceiro ano do curso e a segunda no quarto (último) ano. Não se conseguiu acesso aos planos de ensino dessas duas disciplinas para sua análise, mas foi possível inferir sobre a possibilidade de gênero e sexualidades serem privilegiadamente abordados nessas duas disciplinas, embora não sejam o seu foco (sendo o foco da primeira a intersecção dos direitos humanos com a Educação e o foco da segunda a sexualidade das pessoas com deficiência).

É importante salientar a carga horária dessas duas disciplinas, que é menor em relação às demais, e seu caráter optativo, de que nem todos(as) graduandos(as) matriculados(as) no curso passarão por elas. Tais características podem sugerir a valorização que esse curso dá à contemplação dos temas que são tratados nessas disciplinas: como algo *menor*, opcional e acessório para a formação do(a) pedagogo(a), não tão relevantes como os temas tratados nas disciplinas de carga horária completa.

Para não se ter uma inferência imprecisa – concluindo que a abordagem de gênero e sexualidades não é considerada relevante nesse curso somente por eles não estarem incluídos disciplinarmente como parte de seu conteúdo curricular programático –, recorreu-se às perguntas do questionário ACAGES que interrogavam sobre a percepção dos(as) estudantes sobre dados curriculares do curso. Assim, também se recorreu a elas para se saber se os temas são abordados transversalmente, nas várias disciplinas ofertadas, de modo a assegurar ou descartar essa primeira inferência.

Logo, concluída essa exposição da análise documental do PPP e da grade curricular do curso, prossegue-se, agora, à caracterização dos sujeitos participantes e dos dados curriculares deste segundo caso. No quadro disposto abaixo situa-se a caracterização geral dos participantes no Caso 2.

Quadro 18 – Caracterização geral do perfil da amostra participante do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular) de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia

Variáveis	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano	Total
Ano de matrícula	62 (29,7)	36 (17,2%)	55 (26,3%)	56 (26,8%)	209* [03 missing] (100%)
Gênero	54 (25,8%) Feminino 07 (3,3%) Masculino 01 (0,5%) Não-binário	32 (15,3%) Feminino 04 (1,9%) Masculino	52 (24,9%) Feminino 03 (1,4%) Masculino	50 (23,9%) Feminino 06 (2,9%) Masculino	188 (90,0%) Feminino (cis) 20 (9,6%) Masculino (cis) 01 (0,5%) Não-binário
Orientação sexual	11 (5,3%) Bissexual 46 (22,1%) Heterossexual 03 (1,4%) Homossexual 01 (0,5%) Pansexual 01 (0,5%) Outro	04 (1,9%) Bissexual 31 (14,9%) Heterossexual 01 (0,5%) Homossexual	04 (1,9%) Bissexual 43 (20,7%) Heterossexual 07 (3,4%) Homossexual	06 (2,9%) Bissexual 50 (24,0%) Heterossexual	25 (12%) Bissexual 170 (81,7%) Heterossexual 11 (5,3%) Homossexual 01 (0,5%) Pansexual 01 (0,5%) Outro
Raça-etnia	42 (20,4%) Branca 14 (6,8%) Parda 06 (2,9%) Preta	02 (1,0%) Amarela 21 (10,2%) Branca 09 (4,4%) Parda 04 (1,9%) Preta	34 (16,5%) Branca 14 (6,8%) Parda 05 (2,4%) Preta	02 (1,0%) Amarela 39 (18,9%) Branca 09 (4,4%) Parda 05 (2,4%) Preta	04 (1,9%) Amarela 136 (66,0%) Branca 46 (22,3%) Parda 20 (9,7%) Preta
Religião	13 (6,3%) Agnosticismo 05 (2,4%) Ateísmo 15 (7,2%) Católica 05 (2,4%) Espírita 23 (11,1%) Evangélica 01 (0,5%) Cristã	06 (2,9%) Agnosticismo 12 (5,8%) Católica 03 (1,4%) Espírita 13 (6,3%) Evangélica 01 (0,5%) Cristã 01 (0,5%) Wicca	10 (4,8%) Agnosticismo 01 (0,5%) Ateísmo 01 (0,5%) Budismo 22 (10,6%) Católica 20 (9,6%) Evangélica	06 (2,9%) Agnosticismo 01 (0,5%) Ateísmo 01 (0,5%) Budismo 26 (12,5%) Católica 06 (2,9%) Espírita 14 (6,7%) Evangélica 02 (1,0%) Cristã	35 (16,8%) Agnosticismo 07 (3,4%) Ateísmo 02 (1,0%) Budismo 75 (36,1%) Católica 14 (6,7%) Espírita 70 (33,7%) Evangélica 04 (1,9%) Cristã 01 (0,5%) Wicca
Prática da religião	33 (17,8%) Praticante 19 (10,3%) Não praticante	19 (10,3%) Praticante 14 (7,6%) Não praticante	34 (18,4%) Praticante 16 (8,6%) Não praticante	34 (18,4%) Praticante 16 (8,6%) Não praticante	120 (64,9%) Praticante 65 (35,1%) Não praticante

Frequência da prática da religião	01 (0,8%) Uma vez ao ano 07 (5,7%) Uma vez ao mês 04 (3,3%) 2 ou 3 vezes ao mês 11 (8,9%) Uma vez na semana 10 (8,1%) 2 ou 3 vezes por semana 01 (0,8%) Todos os dias	04 (3,3%) Uma vez ao mês 03 (2,4%) 2 ou 3 vezes ao mês 03 (2,4%) Uma vez na semana 06 (4,9%) 2 ou 3 vezes por semana 03 (2,4%) Todos os dias	09 (7,3%) Uma vez ao mês 07 (5,7%) 2 ou 3 vezes ao mês 16 (13,0%) Uma vez na semana 04 (3,3%) 2 ou 3 vezes por semana 01 (0,8%) Todos os dias	01 (0,8%) Uma vez ao ano 03 (2,4%) Uma vez ao mês 03 (2,4%) 2 ou 3 vezes ao mês 21 (17,1%) Uma vez na semana 04 (3,3%) 2 ou 3 vezes por semana 01 (0,8%) Todos os dias	02 (1,6%) Uma vez ao ano 23 (18,7%) Uma vez ao mês 17 (13,8%) 2 ou 3 vezes ao mês 51 (41,5%) Uma vez na semana 24 (19,5%) 2 ou 3 vezes por semana 06 (4,9%) Todos os dias
Período	17 (8,1%) Matutino 46 (21,9%) Noturno	14 (6,7%) Matutino 23 (11,0%) Noturno	16 (7,6%) Matutino 38 (18,1%) Noturno	16 (7,6%) Matutino 40 (19,0%) Noturno	63 (30,0%) Matutino 147 (70,0%) Noturno
Trabalha fora da área do curso	27 (13,0%) Sim 34 (16,4%) Não	15 (7,2%) Sim 21 (10,1%) Não	20 (9,7%) Sim 34 (16,4%) Não	21 (10,1%) Sim 35 (16,9%) Não	83 (40,1%) Sim 124 (59,9%) Não
Trabalha na área do curso	16 (7,8%) Sim 44 (21,4%) Não	20 (9,7%) Sim 17 (8,3%) Não	35 (17,0%) Sim 18 (8,7%) Não	21 (10,2%) Sim 35 (17,0%) Não	92 (44,7%) Sim 114 (55,3%) Não
Renda familiar	01 (0,5%) menos de 1 sal. mínimo 24 (11,5%) 1 a 2 sal. mínimo 16 (7,7%) 2 e 3 sal. mínimo 09 (4,3%) 3 a 5 sal. mínimo 05 (2,4%) acima de 5 sal. mínimo 06 (2,9%) não desejo falar	03 (1,4%) menos de 1 sal. mínimo 10 (4,8%) 1 a 2 sal. mínimo 07 (3,3%) 2 e 3 sal. mínimo 11 (5,3%) 3 a 5 sal. mínimo 01 (0,5%) acima de 5 sal. mínimo 05 (2,4%) não desejo falar	02 (1,0%) menos de 1 sal. mínimo 21 (10,0%) 1 a 2 sal. mínimo 14 (6,7%) 2 a 3 sal. mínimo 10 (4,8%) 3 a 5 sal. mínimo 06 (2,9%) acima de 5 sal. mínimo 02 (1,0%) não desejo falar	05 (2,4%) menos de 1 sal. mínimo 17 (8,1%) 1 a 2 sal. mínimo 11 (5,3%) 2 a 3 sal. mínimo 14 (6,7%) 3 a 5 sal. mínimo 03 (1,4%) acima de 5 sal. mínimo 06 (2,9%) não desejo falar	11 (5,3%) menos de 1 sal. mínimo 72 (34,4%) 1 a 2 sal. mínimo 48 (23,0%) 2 a 3 sal. mínimo 44 (21,1%) 3 a 5 sal. mínimo 15 (7,2%) acima de 5 sal. mínimo 19 (9,1%) não desejo falar
Nível de formação	52 (25,0%) Ensino Superior incompleto 08 (3,8%) Ensino Superior completo	33 (15,9%) Ensino Superior incompleto 04 (1,9%) Ensino Superior completo	43 (20,7%) Ensino Superior incompleto 12 (5,8%) Ensino Superior completo	39 (18,8%) Ensino Superior incompleto 17 (8,2%) Ensino Superior completo	167 (80,3%) Ensino Superior incompleto 41 (19,7%) Ensino Superior completo
Tem formação técnica	25 (12,0%) Sim 36 (17,2%) Não	10 (4,8%) Sim 27 (12,9%) Não	15 (7,2%) Sim 40 (19,1%) Não	22 (10,5%) Sim 34 (16,3%) Não	72 (34,4%) Sim 137 (65,6%) Não
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade	03 (1,4%) Sim 58 (27,8%) Não	03 (1,4%) Sim 34 (16,3%) Não	03 (1,4%) Sim 52 (24,9%) Não	07 (3,3%) Sim 49 (23,4%) Não	16 (7,7%) Sim 193 (92,3%) Não

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme mostra o Quadro 18, a amostra foi composta por graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos do curso de Pedagogia do Caso 02, respectivamente, 62 matriculados(as) no primeiro ano (29,7%), 36 matriculados(as) no segundo ano (17,2%), 55 matriculados(as) no terceiro ano (26,3%) e 56 matriculados(as) no quarto ano (26,8%), totalizando 212 participantes (N=212).

Quanto às variáveis demográficas, participaram 188 mulheres cisgênero (90,0%), 20 homens cisgênero (9,6%) e 01 sujeito não-binário (0,5%) (gênero); 25 sujeitos indicaram ser bissexuais (12%), 170 heterossexuais (81,7%), 11 homossexuais (5,3%), 01 sujeito indicou ser pansexual (0,5%) e 01 indicou possuir outra orientação sexual (0,5%) (orientação sexual); 04 sujeitos classificam-se como 02 amarelos (1,9%), 136 brancos (66,0%), 46 pardos (22,3%), 20 pretos (9,7%) (raça-etnia); 35 sujeitos indicarem ser agnósticos(as) (16,8%); 07 ateístas (3,4%), 02 budistas (1,0%), 75 católicos(as) (36,1%), 14 espíritas (6,7%), 70 evangélicos (33,7%) e 04 cristãos (1,9%) e 01 sujeito indicou ser da religião Wicca (0,5%) (religião); dos sujeitos que indicaram possuir religião, 120 são praticantes (64,9%) e 65 não praticantes (35,1%) (prática da religião); dos sujeitos que indicaram ser praticantes, 02 praticam uma vez ao ano (1,6%); 23 praticam uma vez ao mês (18,7%), 17 praticam 2 ou 3 vezes ao mês (13,8%), 51 praticam uma vez na semana (41,5%), 24 praticam 2 ou 3 vezes por semana (19,5%) e 06 praticam todos os dias (4,9%) (frequência da prática da religião); 63 sujeitos indicaram estar matriculados(as) no período matutino (30,0%) e 147 no período noturno (70,0%) (período); 11 sujeitos indicaram ter sua renda familiar menor que 01 salário mínimo (5,3%), 72 com renda entre 01 a 02 salários mínimos (34,4%), 48 com renda entre 02 e 03 salários mínimos (23,0%), 44 com renda entre 03 a 05 salários mínimos (21,1%), 15 com renda acima de 05 salários mínimos (7,2%) e 19 preferiram não revelar sua renda (9,1%) (renda familiar); e 167 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (80,3%) e 41 indicaram já possui outra graduação (19,7%) (nível de formação).

O quadro a seguir foi produzido para se ter um panorama do perfil geral dos(as) participantes dessa amostra, reunindo a característica predominante em cada uma das variáveis identificadas.

Quadro 19 – Perfil (variáveis predominantes) da amostra participante do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular)

Variável predominante	Frequência (%)
Gênero feminino (cis)	

Heterossexual	170 (81,7%)
Branca	(136 (66,0%)
Agnosticismo	35 (16,8%)
Católica	75 (36,1%)
Evangélica	70 (33,7%)
Praticante da religião	120 (64,9%)
Pratica uma vez ao mês	23 (18,7%)
Pratica uma vez na semana	51 (41,5%)
Pratica 2 ou 3 vezes por semana	24 (19,5%)
Período noturno	147 (70,0%)
Não trabalha fora da área do curso	124 (59,9%)
Renda familiar de 1 a 2 sal. mínimo	72 (34,4%)
Renda familiar de 2 a 3 sal. mínimo	48 (23,0%)
Renda familiar de 3 a 5 sal. mínimo	44 (21,1%)
Ensino Superior incompleto	167 (80,3%)
Não tem formação técnica	137 (65,6%)
Não é orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade	193 (92,3%)

Fonte: Elaborado pelo autor

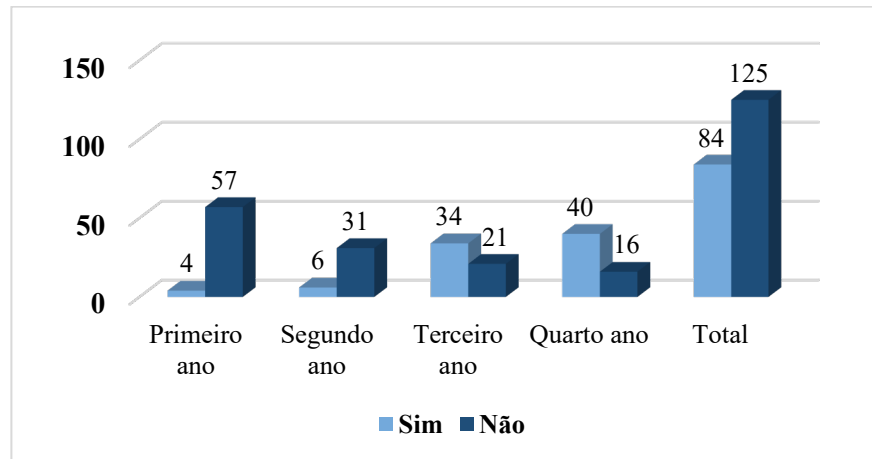
A partir do Quadro 19, pode-se observar que a maioria dos(as) graduandos(as) são mulheres (cisgênero) (188; 90%), heterossexuais (170; 81,7%), brancas (136; 66%), de religião agnóstica (35; 16,8%), católica (75; 36,1%) ou evangélica (70; 33,7%), praticantes de sua religião (120; 64,9%), que praticam uma vez ao mês (23; 18,7%), uma vez na semana (51; 41,5%), ou 2 ou 3 vezes por semana (24; 19,5%), que frequentam o período noturno do curso (147; 70%), que não trabalham fora da área do curso (124; 59,9%), que possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos (72; 34,4%), de 2 a 3 salários mínimos (48; 23,0%) ou de 3 a 5 salários mínimos (44; 21,1%), com o curso de Pedagogia como primeira graduação (167; 80,3%), sem formação técnica (137; 65,6%) e que não orienta ou desenvolve pesquisa sobre gênero e/ou sexualidade (193; 92,3%).

Comparando esse perfil sociodemográfico da presente amostra com o perfil da amostra do Caso 1, apresentado pelo Quadro 13 (página 336-337), ambos denotam forte semelhança, oscilando apenas nas seguintes variáveis: *orientação sexual*, cuja maioria no Caso 1 também figuraram as(os) graduandas(os) bissexuais além das(os) heterossexuais; no *período do curso*, uma vez que o curso do Caso 1 é ofertado apenas no período noturno enquanto o curso do Caso 2 a oferta acontece nos períodos matutino e noturno; na *prática da religião*, com parte da

maioria do Caso 2 praticando sua religiosidade também uma vez ao mês, frequência que não aparece como maioria no Caso 1, e com parte da maioria do Caso 1 praticando sua religiosidade 2 ou 3 vezes ao mês, frequência que não aparece como maioria no Caso 2; e na *renda familiar*, com parte da maioria do Caso 2 com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, renda que não aparece como maioria no Caso 1. Nas demais variáveis, a predominância permaneceu a mesma nos dois casos.

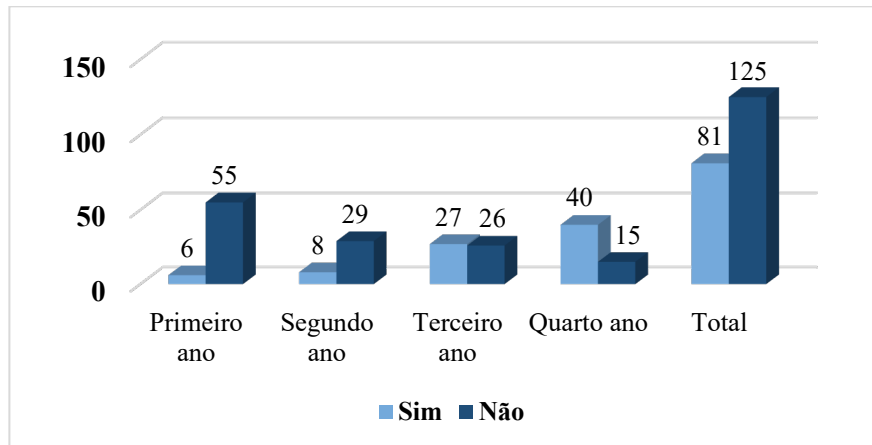
Com relação à percepção dos(as) discentes do curso sobre os seus aspectos curriculares, as figuras dispostas a seguir representam os gráficos produzidos com base nas respostas dos(as) graduandos(as).

Figura 18 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso (pergunta 13.1 do questionário)



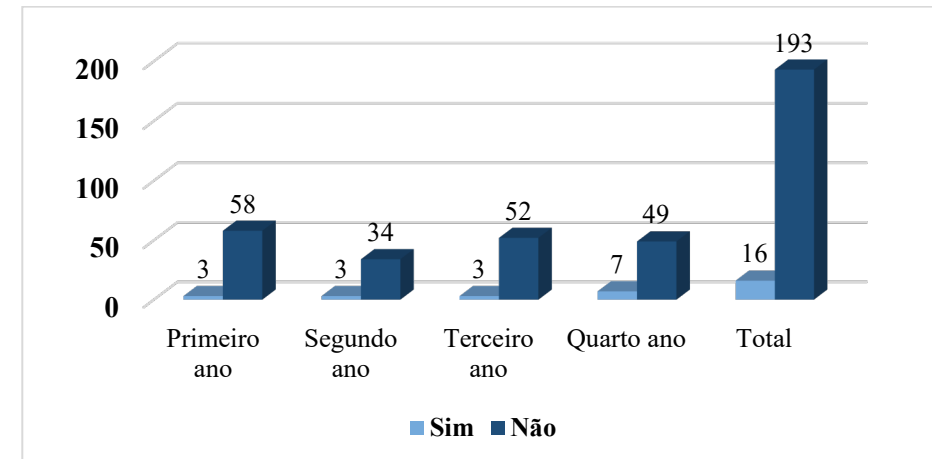
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 19 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.3 do questionário)



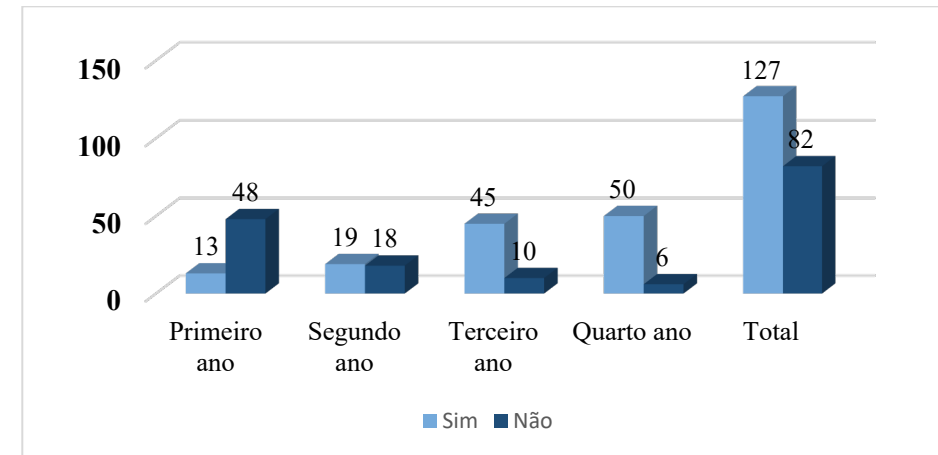
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 20 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se exerce atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.5 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre já realizou/está realizando estágio em escola (pergunta 13.6 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico da Figura 18 representa a pergunta de número 13.1 do questionário: “No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?”. A partir dele, vê-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 125 sujeitos, afirmou que não recebeu uma formação sobre os temas, enquanto 84 sujeitos afirmaram tê-la recebido. Dentre os quatro anos, a maioria dos(as) graduandos(as) dos primeiro (57 sujeitos) e segundo anos (31 sujeitos) assinalaram não ter recebido essa formação, ao passo em que nos terceiro (32 sujeitos) e quarto anos (40 sujeitos) a maioria foi de quem assinalou tê-la recebido.

Tendo em vista que nesse curso não há uma disciplina específica para abordagem dos temas gênero e sexualidade, ressalta-se que esse é um dado interessante, pois se viu aqui o mesmo fenômeno observado no caso anterior. Nele, os(as) graduandos(as) a partir do terceiro ano do curso de Pedagogia passaram a assinalar que receberam essa formação e, considerando a incidência de uma disciplina específica ofertada no terceiro ano, inferiu-se que: 1) eles(as) podem somente reconhecê-la como tal (uma formação em gênero e sexualidades) quando é abordada aberta e explicitamente; ou os temas podem não estar sendo abordados transversalmente nas várias disciplinas do curso, dependendo de uma disciplina específica para que essa abordagem ocorra.

No entanto, no presente caso, em que não há incidência de uma disciplina específica. O presente resultado foi recebido com certa surpresa. Então, questionou-se: o que a partir do terceiro ano acontece na formação desses(as) graduandos(as) para passarem a reconhecer que já receberam alguma formação em gênero e sexualidades? Para responder a essa indagação, atentemo-nos às respostas da pergunta a seguir.

O quadro 20, disposto a seguir, representa a pergunta de número 13.2 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.1), voltada para quem a respondeu positivamente, ou seja, para quem assinalou ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade: “Em caso afirmativo, o que e como foi trabalhado?”. Recorreu-se, novamente, à AC de Bardin (2016).

Quadro 20 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como gênero e sexualidade foram trabalhados no curso (pergunta 13.2 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade (17; 21,52%; n=79)	Sujeito 73 – Até o quarto ano em específico as discussões de gênero são inexistentes, antes disso existe uma pincelada aqui outra ali, mas nada que requeira uma discussão sobre o tema, ainda mais com crianças.
	Sujeito 91 – Em uma apresentação de seminário.
	Sujeito 108 – Não tem essa matéria na grade curricular, mas teve um texto para trabalhar sobre gênero e sexualidade.
	Sujeito 200 – Nada muito aprofundado, mas já tivemos seminários de colegas que falaram sobre.
2. Os temas foram abordados somente em disciplina específica (15; 20,25%; n=79)	Sujeito 73 – No aprofundamento em Educação Especial, uma das disciplinas que estamos trabalhando é “Sexualidades e Deficiências”.
	Sujeito 82 – Temos uma disciplina de sexualidade no aprofundamento em Educação Especial.
	Sujeito 104 – Tivemos uma disciplina sobre direitos humanos onde abordamos esse tema.
	Sujeito 110 – Disciplina de direitos humanos com tema de gênero.
3. Os temas foram abordados em mais de uma disciplina e/ou transversalmente ao longo do curso (08; 10,13%; n=79)	Sujeito 42 – Na disciplina de Direitos Humanos principalmente, mas em todas as disciplinas abordaram está temática.
	Sujeito 85 – Ao longo do curso durante as disciplinas discutimos constantemente esse assunto, mas de forma isolada. Agora com o aprofundamento em Educação Especial, temos uma disciplina específica, que fala da sexualidade da pessoa com deficiência.
	Sujeito 178 – Foram trabalhados pontualmente nas disciplinas de Filosofia e Sociologia da Educação e mais especificamente na disciplina optativa de Educação e de Direitos Humanos.
	Sujeito 41 – Foi trabalhado juntamente com uma professora em um projeto realizado pela mesma, no qual íamos as escola e preparávamos uma aula para as crianças.
4. Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular (05; 6,33%; n=79)	Sujeito 80 – Tive contato através de palestras que a própria Universidade ofertou, iniciando com a conceituação e depois problematização.
	Sujeito 104 – Em eventos e palestras no curso de Pedagogia.
	Sujeito 43 – Feminismo, movimento LGBT, educação.
5. Descrição do conteúdo que foi abordado (17; 21,52%; n=79)	Sujeito 97 – Abuso sexual, discriminação.
	Sujeito 164 – Direitos humanos.
	Sujeito 180 – Gênero, educação em direitos humanos, conversamos sobre as diferenças e diversidades, o respeito e preconceitos, direitos de todos.

Dos 84 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior (13.1.), 79 sujeitos responderam a presente pergunta. A primeira das categorias foi *Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade*, constituída pelas respostas de 17 sujeitos, que correspondeu a 21,52% da amostra respondente (n=79). Essa categoria também foi gerada na análise das respostas do Caso 1, na qual as respostas evidenciam que gênero e sexualidade foram abordados em momentos pontuais no curso. Isso fica evidente com os indicadores dos sujeitos 91, 108 e 200 dispostos no Quadro 20, que ressaltam ter testemunhado isoladamente o desenvolvimento de alguma atividade com temas, e do sujeito 73, que sintetiza o sentido precípua dessa categoria: de que “as discussões de gênero são inexistentes” e que “existe uma pincelada aqui outra ali, mas nada que requeira uma discussão sobre o tema, ainda mais com crianças”.

A segunda categoria, *Os temas foram abordados somente em disciplina específica*, foi formada por indicadores de 15 sujeitos; correspondendo a 20,25%, e também foi gerada na análise do Caso 1. A partir dela, ressalta-se que os temas tiveram sua abordagem em uma disciplina específica, embora o curso não disponha em seu núcleo comum uma disciplina para isso. Assim, indicam-se as disciplinas já pontuadas anteriormente, na análise do PPP e da grade curricular deste segundo caso, de Educação em Direitos Humanos e de Sexualidade e Deficiência, sendo a primeira optativa e a segunda pertencente a um dos aprofundamentos do curso, em que os temas foram abordados.

A terceira categoria, *Os temas foram abordados em mais de uma disciplina e/ou transversalmente ao longo do curso*, foi constituída por indicadores de 08 sujeitos, sendo 10,13% do total de respondentes. Também foi uma categoria que esteve presente na análise das respostas à esta pergunta no Caso 1. Essa categoria denota que os temas não se restringiram à determinada disciplina e que foram abordados transversalmente, e que é controversa às duas categorias anteriores, em que essa abordagem ocorreria em momentos pontuais ou em uma determinada disciplina. Ainda assim, é uma categoria com baixa incidência, com pouco mais de 10%, e principalmente se comparada a essas duas, que juntas representam 41,77% (21,52%+20,25%).

A quarta categoria, *Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular*, foi formada por indicadores de 05 sujeitos, correspondendo a 6,33% dos respondentes. Também foi uma categoria presente na análise das respostas do Caso 1. Os 05 sujeitos que a constituiu indicam que perpassaram por uma formação em gênero e sexualidades em atividades semi e extracurriculares na Universidade, como em palestras (sujeito 80) e atividades de extensão em escola (sujeito 41).

A quinta categoria, *Descrição do conteúdo que foi abordado*, foi a única que não esteve presente no caso anterior, sendo constituída por indicadores de 17 sujeitos, correspondendo a 21,52% do total de respondentes. Nela, os sujeitos descrevem determinados temas relacionados e derivados de gênero e sexualidades que protagonizaram as atividades pelas quais passaram no curso, tais como Feminismo e Movimento LGBT (sujeito 43), abuso sexual e discriminação (sujeito 97), direitos humanos (sujeito 164) e diversidades, respeito e preconceitos (sujeito 180). Assim, essa categoria difere das demais, sendo potencial para se saber o que dentro dos dois temas se é abordado e trabalhado no curso, mas não qual o contexto em que ocorre essa abordagem.

O gráfico da Figura 19 representa a pergunta de número 13.3 do questionário: “Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 125 sujeitos, assinalaram que não desenvolveram/assistiram trabalhos que abordam os temas, em contraponto a 81 sujeitos que assinalaram os ter desenvolvido/assistido. Essa maioria permaneceu nos primeiro (55 sujeitos) e segundo anos (29 sujeitos), em contraponto a 06 e 08 sujeitos respectivamente. Já nos terceiro e quarto anos, a maioria assinalou os ter desenvolvido/assistido, respectivamente 27 sujeitos e 40 sujeitos. No terceiro ano, no entanto, 26 sujeitos assinalaram que não, evidenciando apenas 01 sujeito de diferença, mas disparidade que se acentua no quarto ano, em que apenas 15 sujeitos assinalaram que não os desenvolveu/assistiu. Pode-se ver, portanto, uma progressão nessas respostas do primeiro ao quarto ano.

O Quadro 21, disposto a seguir, representa a pergunta de número 13.4 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.3). Essa pergunta era específica a quem respondeu positivamente a pergunta anterior, ou seja, para quem afirmou já ter produzido, apresentado ou assistido trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade: “Se sim, como foi?”.

Quadro 21 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários que abordaram os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.4 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Reconhecimento da importância em produzir, apresentar e assistir trabalhos ou seminários que abordam os temas (30; 41,67%; n=72)	Sujeito 40 – Foi interessante, pois aprendemos um pouco mais sobre a relação de gêneros.
	Sujeito 72 – Foi importante na aquisição de novos conhecimentos e de aprender a lidar com a diversidade.
	Sujeito 77 – Agregou bastante conhecimento, foi bom.
	Sujeito 195 – Foi muito enriquecedor, pois não é um assunto muito abordado.
	Sujeito 212 – Interessante, pudemos ver o quão importante é em nossa formação entender esses temas.
2. Relato da abordagem dos temas em disciplinas (03; 4,17%; n=72)	Sujeito 41 – Trabalhamos na disciplina de direitos humanos.
	Sujeito 42 – Sim, com a professora [nome da professora]. O tema era brinquedos e brincadeiras e gênero. No momento, só me lembro desse, mas vagamente tenho lembranças de ter abordado isso trabalhos e seminários, ao logo desses 4 anos.
	Sujeito 203 – Em Sociologia da Educação. Em outra matéria sobre diversidade, escolhemos o texto sobre gênero e sexualidade para dialogar com a turma.
3. Descrição de como foi o desenvolvimento de trabalho e/ou seminário e do conteúdo que foi abordado (26; 36,11%; n=72)	Sujeito 68 – Sobre educação sexual nas escolas.
	Sujeito 75 – Foi tranquilo. Apresentei sobre Pansexualidade.
	Sujeito 90 – Foi este seminário que falamos sobre os direitos dos LGBT.
	Sujeito 92 – Apresentei umas 3 vezes trabalhos relacionado a gênero e sexualidade.
	Sujeito 181 – Chamamos uma especialista no tema como convidada.
	Sujeito 182 – Foi algo esplendido, onde uma mulher trans pôde falar sobre gênero na Pedagogia.
4. Abordagem dos temas fora de disciplinas (05; 6,94%; n=72)	Sujeito 82 – No Grupo de Pesquisa [nome do Grupo], gosto muito do tema.
	Sujeito 130 – Assisti a apresentações no evento [nome do evento sediado na Universidade] e também na [nome de outra Universidade].
	Sujeito 173 – Congressos.
	Sujeito 189 – Foi trabalhado em palestras que assisti na universidade e em discussões em sala de aula.
	Sujeito 193 – Nas apresentações de pós-graduação alguns alunos participaram com questionamentos e opiniões.

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 81 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior, apenas 72 sujeitos responderam a presente pergunta. A primeira categoria gerada foi *Reconhecimento da*

importância em produzir, apresentar e assistir trabalhos ou seminários que abordam os temas, constituída pelas respostas de 30 sujeitos, sendo 41,67% da amostra respondente (n=72). Essa categoria demonstra o reconhecimento desses sujeitos sobre a importância de se ter produzido, apresentado ou assistido trabalhos que abordam os temas. Esse reconhecimento foi positivo, com afirmações de que tais atividades foram interessantes, agregaram conhecimentos e contribuíram para sua formação.

Na segunda categoria, *Relato da abordagem dos temas em disciplinas*, formada pelos indicadores de 03 sujeitos, que correspondeu a 4,17%, pontua-se o desenvolvimento dessas atividades, tanto a participação na produção e apresentação como assistindo-as, em determinadas disciplinas, como parte de suas atividades previstas. Pontuadas por seus indicadores estão a já citada disciplina optativa de Educação em Direitos Humanos e a disciplina de Sociologia da Educação.

A terceira categoria, *Descrição de como foi o desenvolvimento de trabalho e/ou seminário e do conteúdo que foi abordado*, foi constituída por indicadores das respostas de 26 sujeitos, correspondendo a 36,11% do total de respondentes. Nessa categoria, os sujeitos descrevem o desenvolvimento dessas atividades, especificamente qual o tema que foi abordado e/ou como se deu essa abordagem, se por meio de seminário, trabalho em grupo, convite a um(a) especialista para palestrar sobre o assunto, e etc. Não se pontua o seu desenvolvimento no contexto de – ou pertencimento a – uma determinada disciplina, como nos indicadores da categoria anterior.

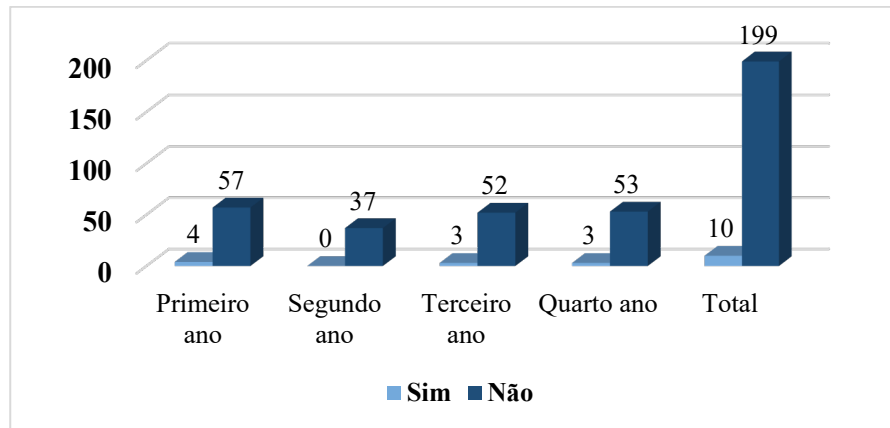
A quarta categoria, *Abordagem dos temas fora de disciplinas*, foi formada por indicadores de 05 sujeitos, que representou 6,94%. Aponta-se para a ocorrência dessas atividades fora do âmbito curricular, nos contextos semi e extracurriculares, tais como em eventos científicos prestigiados pelos(as) graduandos(as), tanto no seu campus como em outras Instituições de Ensino Superior. Essa categoria vai ao encontro de uma das categorias geradas em pergunta anterior (13.2), acerca da abordagem dos temas em algum momento de sua formação no curso, que foi *Os temas foram abordados em atividade semicurricular ou extracurricular*.

O gráfico da Figura 20 representa a pergunta de número 13.5 do questionário: “Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?”. Nessa pergunta, foram poucos(as) os(as) graduandos(as), apenas 16 sujeitos, que assinalaram ter passado por esta experiência no curso, sendo 03 sujeitos em cada um dos três primeiros anos e 07 sujeitos no

quarto ano, em contraponto aos 193 sujeitos que assinalaram negativamente, então permanecendo a maioria em todos os anos do curso.

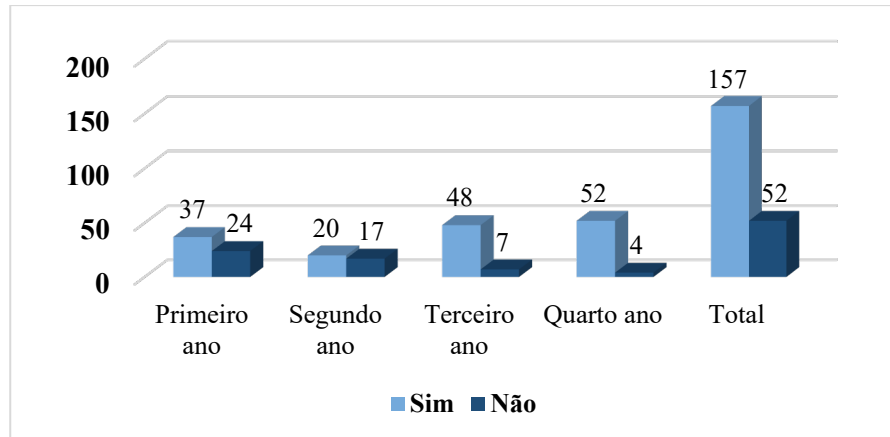
O gráfico da Figura 21 representa a pergunta de número 13.6 do questionário: “Você já realizou/está realizando estágio em escola?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 127 sujeitos, assinalou que realiza estágio, em contraponto a 82 sujeitos que assinalaram que não. Apenas no primeiro ano prevaleceu quem assinalou negativamente, com 48 sujeitos em contraponto a 13 sujeitos, enquanto nos segundo (19 sujeitos), terceiro (45 sujeitos) e quarto (50 sujeitos) anos a maioria foi de quem realiza estágio, em contraponto a 18 sujeitos, 10 sujeitos, e 06 sujeitos respectivamente.

Figura 22 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento no estágio (pergunta 13.7 do questionário)



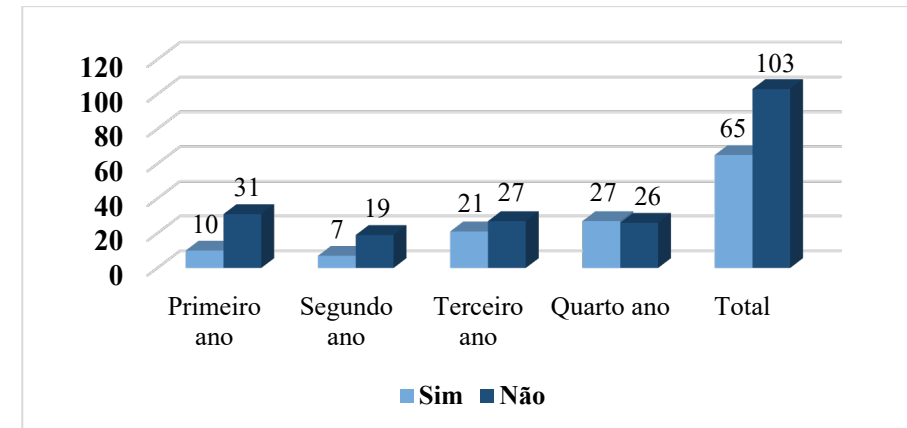
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 23 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.9 do questionário)



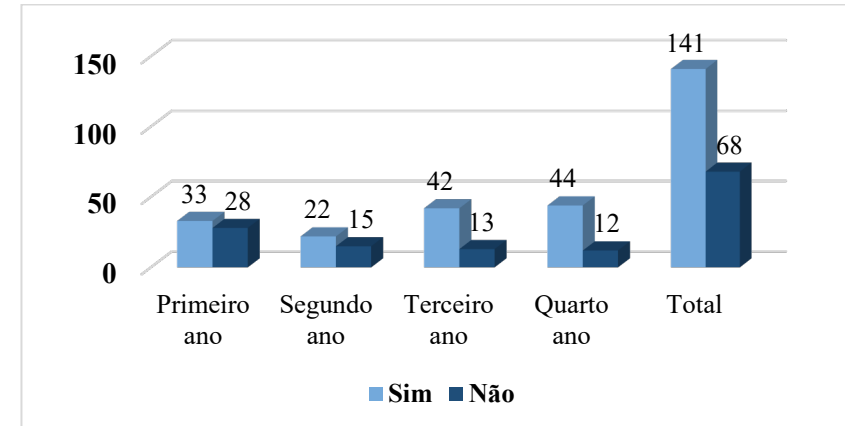
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 24 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se frequenta os eventos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.10 do questionário)



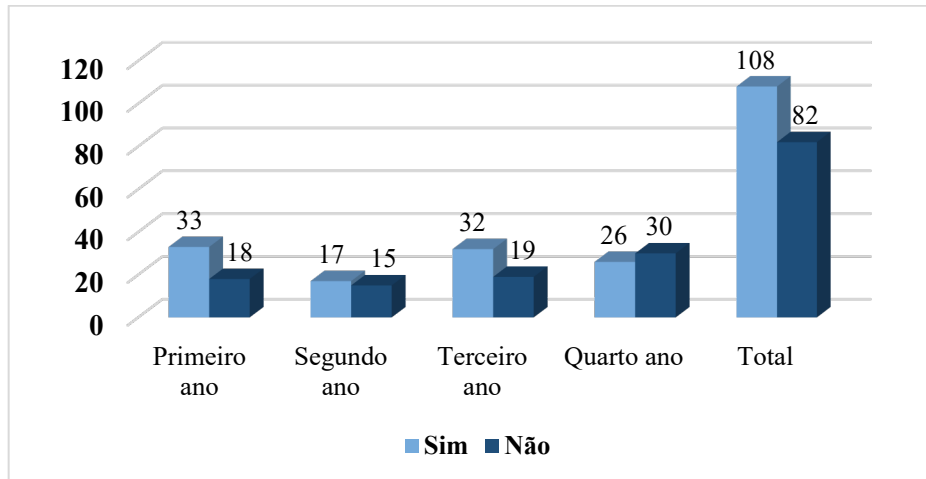
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 25 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa (pergunta 13.11 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 26 – Respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre se teria interesse em frequentar Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade (pergunta 13.12 do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico da Figura 22 representa a pergunta de número 13.7 do questionário, sendo uma continuação da pergunta anterior (13.6): “Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?”. Observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as), 199 sujeitos, afirmou que os temas não foram abordados no estágio, considerando o número ínfimo de sujeitos que assinalaram que eles foram abordados, de somente 10 sujeitos. Essa maioria, portanto, prevaleceu em todos os anos do curso (com 57 sujeitos no primeiro ano, 37 sujeitos no segundo, 52 sujeitos no terceiro e 53 sujeitos no quarto), em contraponto aos 04 sujeitos do primeiro ano, zero sujeitos no segundo, 03 sujeitos do terceiro e 03 sujeitos do quarto.

O Quadro 22, disposto a seguir, representa a pergunta de número 13.8 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.7), para quem respondeu positivamente a pergunta anterior, ou seja, quem realiza estágio e afirmou que os temas já foram abordados nele em algum momento: “Se foram abordados, como foi?”.

Quadro 22 – Categorias representativas das respostas dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 sobre como os temas gênero e sexualidade foram abordados no estágio universitário (pergunta 13.8 do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Os temas foram abordados a partir da demanda dos(as) estudantes (02; 20%; n=10)	Sujeito 42 – Em escolar particular (maternal, de 2-3 anos), tinha um aluno que gostava de pegas as fantasias que ficavam disponíveis na sala de aula, e se vestir de Elsa, da Frozen. Ele também gostava de brincar de boneca e a colocava no peito, erguia a blusa e ninava ela. Também tinha uma aluna que adorava se vestir de Batman e brincar de carrinhos. Nessa escola era muito presente essa questão de gênero, e sempre tentamos “naturalizar”, ofertar essa educação crítica. Em outra situação, na escola pública (Educação Infantil, 2-5 anos), um aluno gostava de pintar as unhas, levava brinquedos da irmã (bonecas). Sujeito 193 – Importantíssimo. Os estudantes querem que os temas sejam abordados; possuem muitas dúvidas e curiosidades. Porém, a micropolítica educacional negligencia por demasia o desenvolvimento dessa temática no âmbito escolar.
2. Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola (03; 30%; n=10)	Sujeito 14 – Abordamos caso exista algum conflito devido ao tema, ou mesmo relacionado a alguma pessoa. Sujeito 45 – No dia a dia, de forma equivocada. Exemplo: professores brigando com os meninos por estarem brincando com bonecas. Sujeito 95 – Uma prática muito comum por parte dos educadores que eu observava, era sempre no momento das brincadeiras, eles interviam quando “julgavam” que aquele brinquedo que o aluno estava era de menina, e vice-versa. Situações a qual ficava bem chocada com essas atitudes e posicionamentos.
3. Os temas foram abordados como parte do currículo formal da escola (04; 40%; n=10)	Sujeito 7 – Campanhas de saúde, prevenção de doenças, gravidez precoce, etc. Sujeito 14 – Trabalho em escola e abordamos o tema durante aulas com temas específicos. Sujeito 199 – Orientação aos pais nas reuniões. Sujeito 204 – Através de leituras na EMEI para de forma lúdica ensinar as crianças onde não se deve ser tocado por adultos.
4. Os temas foram abordados em regência ou em atividade de pesquisa e/ou extensão universitária (03; 30%; n=10)	Sujeito 24 – Direitos humanos (extensão). Sujeito 48 – Trabalhei com PIBID e desenvolvi um projeto pedagógico com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Sujeito 82 – Sequência didática sobre gênero, naturalização do trabalho doméstico.

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os 10 sujeitos que afirmaram positivamente na pergunta anterior (13.7) responderam a presente pergunta. Cabe ressaltar que as três primeiras categorias que aqui foram geradas a partir da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) foram as

mesmas categorias geradas na análise das respostas dos(as) graduandos(as) do Caso 1 em relação a essa mesma pergunta.

A primeira categoria foi *Os temas foram abordados a partir da demanda dos(as) estudantes*, constituída por indicadores de 02 sujeitos, sendo 20% do total de respondentes (n=10), na qual a abordagem dos temas no estágio se sucedeu com a demanda dos(as) próprios(as) alunos(as), principalmente por aqueles(as) que apresentam, desde cedo, uma identidade de gênero que destoa da norma cis-heteronormativa (BUTLER, 1990/2003; 1990/2007).

A segunda categoria, *Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola*, foi formada por indicadores de 03 sujeitos, representando 30% dos(as) respondentes. A categoria mostra a evidenciação dos temas principalmente em situações cotidianas dos(as) alunos(as), como em brincadeiras e escolha de brinquedos que seriam *inadequados* ao seu gênero (SILVA; BRABO, 2016), e que, segundo a argumentação presente nesses indicadores, não parecem obter um tratamento e desfecho satisfatórios por parte do(a) docente responsável pelos(as) alunos(as) envolvidos(as) na situação em que o tema é evidenciado.

A terceira categoria, *Os temas foram abordados como parte do currículo formal da escola*, foi formada por indicadores de 04 sujeitos, correspondendo a 40%. Nela, gênero e sexualidades são relatados como parte do conteúdo programático a ser desenvolvido. Essa abordagem aparece variando desde em campanhas de saúde, como na tradicional proposta de Educação Sexual na escola (FURLANI, 2005), até em orientação aos pais e responsáveis nas reuniões da escola e em atividades desenvolvidas pelos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) em sala de aula.

A quarta categoria, inédita na presente amostra, foi *Os temas foram abordados em regência ou em atividade de pesquisa e/ou extensão universitária*, constituída por indicadores de 03 sujeitos, 30% do total de respondentes. Nessa última categoria, relata-se a abordagem dos temas no estágio em atividades de pesquisa e/ou extensão ou em regências desenvolvidas pelo(a) aluno(a) estagiário(a), que são intervenções externas à escola, ou seja, de iniciativa dos(as) próprios(as) graduandos(as) em desenvolve-las e, assim, de abordarem gênero e sexualidades.

O gráfico da Figura 23 representa a pergunta de número 13.9 do questionário: “Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 157 sujeitos, assinalaram que sabem que são realizados eventos sobre os temas, enquanto 52 sujeitos assinalaram que não sabem. Em todos

os anos, prevaleceu a maioria dos sujeitos que assinalaram saber sobre os eventos. Do primeiro ano (com 24 sujeitos) ao quarto ano (com 04 sujeitos), o número daqueles(as) que desconhecem os eventos foi diminuindo progressivamente, demonstrando que, conforme os(as) graduandos(as) progredem no curso e vão conhecendo a sua instituição de ensino, passam a saber sobre a ocorrência desses eventos.

O gráfico da Figura 24 representa a pergunta de número 13.10 do questionário, que é uma continuação da pergunta anterior (13.9): “Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 103 sujeitos, assinalou que não frequenta e/ou não teria interesse em frequentá-los, enquanto 65 sujeitos assinalaram positivamente a essa pergunta. A princípio, nos três primeiros anos (31 sujeitos, 19 sujeitos e 27 sujeitos, respectivamente), essa maioria de sujeitos desinteressados prevaleceu, com exceção do quarto ano, em que 27 sujeitos se demonstraram interessados, em contraponto a 26 sujeitos, embora a diferença seja apenas de 01 sujeito. Ainda assim, é possível observar uma progressão contínua no interesse dos(as) graduandos(as) ao longo de sua passagem do curso, do primeiro ao quarto ano.

O gráfico da Figura 25 representa a pergunta de número 13.11 do questionário: “Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 141 sujeitos, assinalou que conhece se há Grupos de Pesquisa na instituição que cursa, ao passo em que 68 sujeitos assinalaram que desconhecem. Logo, essa maioria permaneceu em todos os anos, com 33 sujeitos no primeiro ano (em contraponto a 28 sujeitos que assinalaram que desconhecem), 22 sujeitos no segundo (em contraponto a 15 sujeitos), 42 sujeitos no terceiro (em contraponto a 13 sujeitos), e 44 sujeitos no quarto (em contraponto a 12 sujeitos).

O gráfico da Figura 26 representa a pergunta de número 13.12 do questionário, que, sendo uma continuação da pergunta anterior (13.11), encerra as perguntas sobre os dados curriculares do curso: “Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”. A maioria dos(as) graduandos(as), 108 sujeitos, assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los, enquanto 82 sujeitos assinalaram negativamente. Essa maioria prevaleceu nos três primeiros anos (com 33 sujeitos, 17 sujeitos e 32 sujeitos, respectivamente), e só no quarto ano a maioria (30 sujeitos) foi de sujeitos que não frequenta e não tem interesse em frequentar Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade, em contraponto a 26 sujeitos, com uma diferença de apenas 04 sujeitos.

Feita essa exposição, para sintetizá-la e, assim, obter um panorama geral do perfil curricular dessa amostra, produzi o quadro disposto a seguir. Nele, reúnem-se os dados

curriculares predominantes ora apresentados, os quais, juntos, definem o perfil curricular do Caso 2 em relação à abordagem dos temas gênero e sexualidades.

Quadro 23 – Perfil curricular (dados curriculares predominantes) do Caso 2 (curso de Pedagogia, sem gênero e sexualidades na grade curricular) segundo a percepção dos(as) participantes

Pergunta	Variável	Dados curriculares predominantes
13.1 No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?	Presença dos temas de gênero e sexualidade no curso	A maioria dos(as) graduandos(as) (125 sujeitos de 212) afirmou que não recebeu uma formação sobre os temas. Se distribuídos(as) entre os quatro anos do curso, essa maioria mantém-se somente nos primeiro e segundo anos, enquanto no terceiro e quarto anos a maioria é de quem afirma ter recebido. Não havendo uma disciplina específica sobre os temas, essa mudança é compreensível principalmente se consideradas as disciplinas optativas de Educação em Direitos Humanos oferecida no terceiro ano e de aprofundamento oferecida no quarto ano.
13.2 Em caso afirmativo, o que e como foi trabalhado?	–	Geraram-se as categorias “Os temas foram abordados pontualmente no curso, sem aprofundamento ou continuidade” a partir dos indicadores das respostas de 17 sujeitos, sendo 21,52% dos 79 sujeitos que responderam esta pergunta, e “Os temas foram abordados somente em disciplina específica”, a partir de 15 sujeitos, sendo 20,25%. Para a maioria dos(as) graduandos(as) que afirmam ter recebido essa formação, abordagem dos temas se restringe a momentos pontuais no curso ou a determinadas disciplinas, embora o curso não disponha uma disciplina específica de núcleo comum.
13.3 Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?	Trabalho em classe	A maioria dos(as) graduandos(as) (125 sujeitos de 212) afirma que não desenvolveram/assistiram trabalhos que abordam os temas. Essa maioria prevalece nos primeiro e segundo anos do curso, somente nos terceiro e quarto anos ocorre o inverso. Essa mudança coincide com a oferta das disciplinas optativa e de aprofundamento sobre os temas nesses últimos anos.
13.4 Se sim, como foi?	–	Gerou-se a categoria “Descrição de como foi o desenvolvimento de trabalho e/ou seminário e do conteúdo que foi abordado” a partir dos indicadores das respostas de 26 sujeitos, sendo 36,11% dos 72 sujeitos que responderam esta pergunta. Esses(as) graduandos(as) especificam os temas abordados e/ou como se deu essa abordagem.
13.5 Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem	Desenvolve pesquisa sobre gênero e sexualidades	A maioria dos(as) graduandos(as) (193 sujeitos de 212) afirma não ter passado por esta experiência no curso. Apenas 16 deles(as) afirma que passaram, sendo 03 sujeitos em cada um dos três primeiros anos e 07 sujeitos no quarto ano.

bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?		
13.6 Você já realizou/está realizando estágio em escola?	Desempenha estágio	A maioria dos(as) graduandos(as) (127 sujeitos de 212) afirma que sim. Apenas no primeiro ano prevaleceu quem assinalou negativamente, com essa maioria de quem estagia prevalecendo nos anos seguintes.
13.7 Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?	Abordagem de gênero e sexualidades no estágio	A maioria dos(as) graduandos(as) (199 sujeitos de 212) afirma que não foram abordados no estágio. Somente 10 sujeitos afirmam que os temas foram abordados.
13.8 Se foram abordados, como foi?	–	Geraram-se as categorias “Os temas foram abordados em aspectos físicos e atividades cotidianas na escola” a partir dos indicadores das respostas de 03 sujeitos, sendo 30% dos 10 sujeitos que responderam esta pergunta, “Os temas foram abordados como parte do currículo formal da escola”, a partir de 04 sujeitos, sendo 40%, e “Os temas foram abordados em regência ou em atividade de pesquisa e/ou extensão universitária”, a partir de 03 sujeitos, sendo 30%. Para esses(as) graduandos(as), a abordagem dos temas se dá predominantemente a partir dessas três formas, em atividades cotidianas, como parte do currículo e em regência ou atividades de pesquisa/extensão.
13.9 Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?	Conhecimento de eventos sobre gênero e sexualidade no curso	A maioria dos(as) graduandos(as) (157 sujeitos de 212) afirma que são realizados eventos sobre os temas. Em todos os anos, prevaleceu essa maioria dos sujeitos que assinalou saber sobre os eventos.
13.10 Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?	Participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade	A maioria dos(as) graduandos(as) (103 sujeitos de 157) assinalou que não frequenta e/ou não teria interesse em frequentá-los, mantendo-se assim nos três primeiros anos. Apenas no quarto ano a maioria, 27 sujeitos, foi de quem tem interesse.
13.11 Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?	Conhecimento de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade no curso	A maioria dos(as) graduandos(as) (141 sujeitos de 212) assinalou que conhece se há Grupos de Pesquisa. Em todos os anos prevaleceu essa maioria de quem conhece.
13.12 Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?	Interesse em participar de Grupos de Pesquisa	A maioria dos(as) graduandos(as) (108 sujeitos de 212) assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los. Essa maioria prevaleceu em todos os anos nos três primeiros anos, e só no quarto ano a maioria foi de sujeitos que não frequenta e não tem interesse em frequentar.

Por fim, a partir da análise da grade curricular, do PPP e da percepção dos(as) alunos(as) sobre seu curso, aqui apresentada, encontraram-se indicativos de que a formação em gênero e sexualidades não é ofertada de modo transversal ao longo do curso, que fica restrita à uma disciplina e à iniciativa de determinados docentes, embora não haja disciplinas específicas para isso em seu núcleo comum. A disciplina optativa de Educação em Direitos Humanos e a disciplina Sexualidade e Deficiência do núcleo de aprofundamento parecem ser as responsáveis pela maior parte dessa formação. Ainda assim, elas não englobam todos(as) os(as) graduandos(as) desse curso, já que nem todos(as) as cursarão – no caso de quem escolher outra disciplina optativa e outro aprofundamento.

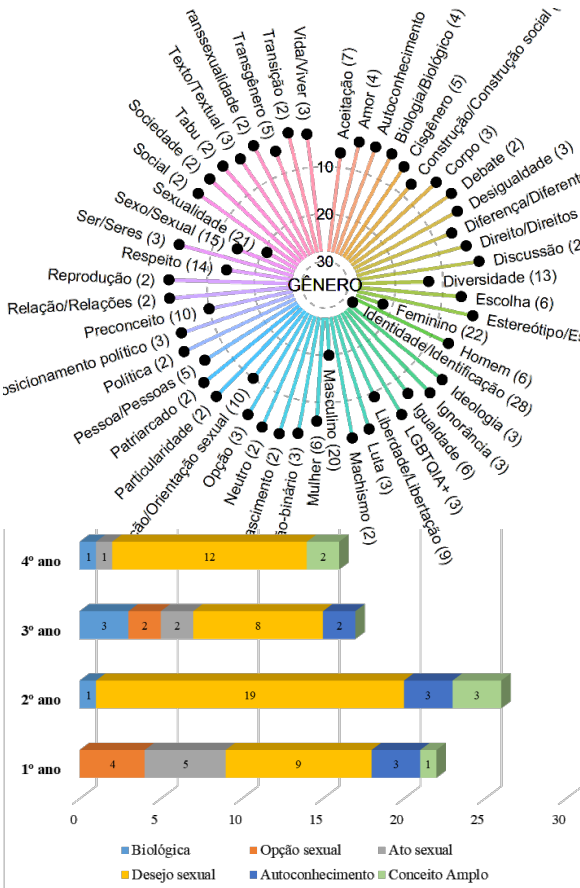
Não obstante, a carga horária de ambas é menor (metade) do que das demais disciplinas, além de que a oferta da disciplina optativa de Educação em Direitos Humanos depende da disponibilidade do(a) docente que a ministra, que deve propô-la anualmente ao Conselho de Curso e receber sua aprovação. Assim, ela pode ser substituída por outra disciplina quando seu(sua) docente responsável, por algum motivo, não propô-la, como já aconteceu nesse curso em anos anteriores. Tudo isso é, pelo menos, sugestivo quanto à valorização desse curso no que se refere à contemplação dos temas gênero e sexualidades, como algo opcional, não fixo no currículo, e, portanto, *menor*, com pouca relevância à formação do(a) pedagogo(a) se comparados com outros temas.

A partir disso, pode-se tirar a inferência sobre a dependência, que também se viu no Caso 1, que a abordagem de gênero e sexualidades mantém com a questão disciplinar, isto é, de que é necessário haver um momento previsto formalmente para garantir a abordagem dos temas, visto que a possibilidade de transversalidade e de sua abordagem em atividades semi e extracurriculares não é garantida.

Nesse sentido, ressalta-se que o PPP desse segundo curso, assim como o PPP do curso do Caso 1, sugere proporcionar aos discentes, na perspectiva burocrática, uma formação em gênero, sexualidades e, até, ética, o que se confirma com base na percepção dos(as) graduandos(as). Contam-se, então, bolsas, Grupos de Pesquisa, eventos acadêmicos, científicos e culturais sobre os temas, e etc. Porém, ou os(as) graduandos(as) desconhecem essas outras possibilidades de formação ou elas dependem da iniciativa desses(as) graduandos(as) em procura-las fora das disciplinas (atividades curriculares). E essas possibilidades tornam-se ainda mais difíceis de se concretizarem se se considerar o caso do(a) estudante trabalhador(a) (MORAIS et al., 2017), que não tem disponibilidade para frequentar essas outras atividades de formação no contraturno do curso.

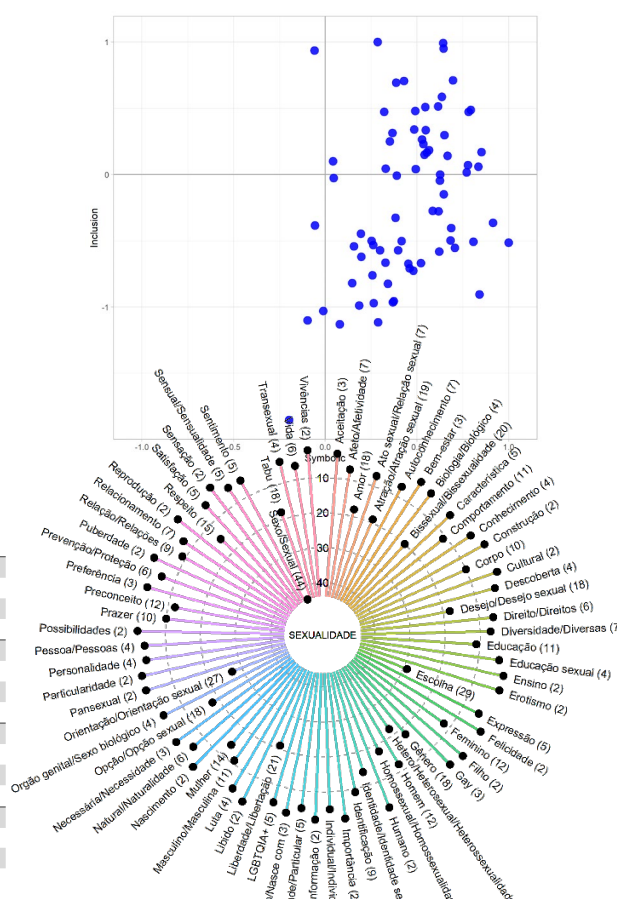
V

RESULTADOS E DISCUSSÕES: FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES, E RELIGIOSIDADE DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA



	Ano de matrícula	N. de sujeit.	Média	Desvio Pad.
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Primeiro ano	40	37,37	24,84
	Segundo ano	24	31,23	21,62
	Terceiro ano	34	38,65	26,94
	Quarto ano	29	40,29	21,32
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Primeiro ano	40	23,66	21,05
	Segundo ano	24	22,53	17,85
	Terceiro ano	34	25,07	22,06
	Quarto ano	29	25,12	20,95
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Primeiro ano	40	28,74	21,26
	Segundo ano	24	32,13	22,74
	Terceiro ano	34	29,15	21,43
	Quarto ano	29	31,55	21,92
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Primeiro ano	40	9,81	8,00
	Segundo ano	24	9,42	7,38
	Terceiro ano	34	13,10	10,95
	Quarto ano	29	12,89	8,80

	Ano de matrícula	N. de sujeit.	Média
Inclusion Y erencição (6)	Primeiro ano	46	-0,35
	Segundo ano	29	0,27
	Terceiro ano	41	1,11
	Quarto ano	37	0,02
Symbolic X	Primeiro ano	46	3,02
	Segundo ano	29	2,82
	Terceiro ano	41	3,15
	Quarto ano	37	2,98
Quadrante ótipos (3)	Primeiro ano	46	3,48
	Segundo ano	29	3,28
	Terceiro ano	41	3,56
	Quarto ano	37	3,35



Legenda (da esquerda para a direita): Figura 28 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra gênero do Caso 1, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente; **Figura 29** – Concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo o ano de matrícula; **Tabela 33** – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_{xt} segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média; **Tabela 46** – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média; **Figura 33** – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS; **Figura 41** – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra sexualidade do Caso 2, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente.

V. RESULTADOS E DISCUSSÕES: FORMAÇÃO ÉTICA, EM GÊNERO E SEXUALIDADES, E RELIGIOSIDADE DE GRADUANDOS(AS) EM PEDAGOGIA

Neste quinto e último capítulo da dissertação, apresento a análise dos dados coletados na etapa empírica da pesquisa, obtidos com a aplicação do questionário ACAGES, MCT_xt e PCBS, e os resultados encontrados a partir deles.

No tópico a seguir, (1.) apresento o processo de adaptação do questionário, que foi elaborado na pesquisa anterior, para o seu uso na presente investigação nessa versão atual adaptada. Nos dois tópicos seguintes, (2. e 3.) respectivos ao Caso 1 e ao Caso 2, adentramos nas primeiras análises realizadas, tanto as análises individuais dos dados coletados com cada instrumento como as análises comparativas entre cada instrumento dentro de cada Caso (que se chamou de análise comparativa interna). Ou seja, neles analisam-se as concepções sobre os temas gênero e sexualidades, a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) de ambos os cursos de Pedagogia participantes, assim como também se analisa a relação desempenhada entre esses constructos dentro de cada curso. Após, (4.) abordo as análises comparativas entre os dois Casos (que se chamou de análise comparativa externa), de modo a verificar se há diferenças entre esses dois cursos de Pedagogia no que se refere aos três constructos investigados.

No caso das análises comparativas, seguiu-se o seguinte itinerário, representado no quadro a seguir.

Quadro 24 – Análises comparativas interna e externa entre as amostras dos dois cursos de Pedagogia participantes

	Caso 1	Caso 2
Caso 1	Análise comparativa interna	Análise comparativa externa
Caso 2	Análise comparativa externa	Análise comparativa interna

Fonte: Dados da pesquisa

Por último, (5.) produzo uma discussão, alicerçada na literatura consultada a partir do procedimento de revisão bibliográfica, acerca dos resultados encontrados e apresentados nos tópicos anteriores. Essa discussão é organizada em sete subtópicos, respectivos a cada um dos objetivos específicos da pesquisa, os quais juntos possibilitam o cumprimento do objetivo geral e do problema que se buscou responder com o desenvolvimento dessa investigação.

1. ADAPTAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

A pesquisa empírica teve início com o procedimento de adaptação de um questionário para a sua aplicação com os(as) graduandos(as) em Pedagogia. Esse foi o mesmo questionário elaborado e utilizado na pesquisa anterior de Iniciação Científica (SILVA, 2018), que na ocasião foi intitulado de *Questionário “temas transversais na formação inicial docente”*⁴⁷. Contudo, para sua aplicação nesta pesquisa seguinte, foi necessário submetê-lo a um processo de adaptação, que resultou em uma nova versão do instrumento. A seguir, explico mais detalhadamente sobre esse processo.

Voltado para a formação inicial em Pedagogia, o questionário anterior foi composto por 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais, sendo os dois últimos dilemas com desdobramentos para sua resolução, totalizando 23 questões (18 perguntas abertas+03 dilemas morais+02 desdobramentos de dilemas). Essas 23 questões foram distribuídas em duas partes, as quais se denominou respectivamente de *1.ª Seção* e de *2.ª Seção*. A primeira seção correspondeu às perguntas abertas, que interrogavam sobre as temáticas de gênero e sexualidades e aspectos pertinentes que as lhe dizem respeito (como qual o contato que o(a) respondente teve anteriormente com as temáticas, etc.). A segunda seção correspondeu aos dilemas morais e seus desdobramentos. Esses 03 dilemas, inseridos na 2ª Seção, foram assim intitulados: “Dilema do professor Roberto” (Caso Vinheta 1), “Dilema da professora Carmen” (Caso Vinheta 2) e “Dilema da diretora Clarisse” (Caso Vinheta 3).

O processo de adaptação, dessa versão original do questionário para a versão atual utilizada na presente pesquisa, ocorreu junto às duas orientadoras da pesquisa (responsável e co-orientadora, ora em reunião com ambas, ora com uma delas) em uma série de reuniões de orientação para realização dessa atividade, tal como se fez na pesquisa anterior para elaboração do questionário original⁴⁸. Depois de apresentada a versão inicial do instrumento, suas perguntas abertas foram escolhidas e reformuladas para melhor adequação do instrumento aos seus atuais objetivos de uso.

No que se refere às perguntas abertas na 1ª Seção, decidiu-se reduzir o número de perguntas de 18 para 13, tendo em vista que foram inseridas mais perguntas para caracterização dos(as) sujeitos na primeira parte do questionário, contemplando as variáveis curriculares

⁴⁷ A critério de consulta, foi inserido como Apêndice I, nesta dissertação, essa primeira versão do questionário na íntegra.

⁴⁸ Já se pontuou anteriormente também em nota de rodapé nesta dissertação (*Preâmbulo: sobre a pesquisa anterior*, página 58), os procedimentos que se seguiu para a elaboração desse questionário, não cabendo aqui retomá-los.

consideradas na presente pesquisa. Essas perguntas de caracterização, que antecedem a primeira seção, concernem à identificação dos dados sociodemográficos do(a) respondente. Assim, na versão adaptada, além delas, inseriram-se perguntas para identificação de dados curriculares do curso, cujas respostas foram analisadas no capítulo anterior desta dissertação, no que se refere à metodologia da pesquisa.

No caso das perguntas originais que permaneceram na primeira seção pelo processo de adaptação, elas foram escolhidas de acordo com sua relevância à pesquisa, algumas delas reformuladas, outras excluídas ou, então, absorvidas por outra pergunta, unindo duas ou mais em uma mesma pergunta.

Também se decidiu, com base nos resultados obtidos com a pesquisa anterior, inserir perguntas fechadas como continuação de três perguntas em especial: a primeira que solicitava ao(à) respondente sua concepção sobre a função da educação escolar e as outras duas perguntas que solicitavam sua concepção sobre os temas gênero e sexualidade. Assim, após responder qual sua concepção sobre esses temas em formato aberto, mediante as perguntas 01, 04 e 07, estiveram dispostas em sequência duas novas perguntas, 02, 05 e 08, que solicitavam ao(à) respondente escolher uma entre cinco alternativas para o primeiro tema e uma entre quatro alternativas para o segundo tema, alternativas que são representativas das concepções que emergiram da amostra participante da pesquisa anterior, a partir da análise de suas respostas a essas perguntas em formato aberto.

Ou seja, com base nos resultados da pesquisa anterior, cada concepção que se constatou a amostra dispor, tornou-se uma alternativa para essas perguntas fechadas, de modo a se procurar saber qual a concepção de função da educação escolar, gênero e sexualidade que o(a) respondente mais se identifica.

Prosseguindo à 2ª Seção, decidiu-se reduzi-la para somente 02 dilemas, e sem desdobramentos. Decidiu-se manter os “Dilema do professor Roberto” e o “Dilema da professora Carmen”, suprimindo o “Dilema da diretora Clarisse” nessa versão. No caso do “Dilema da professora Carmen”, o questionamento original e o desdobramento desse dilema foram unidos em uma só questão, resultando em uma nova versão desse dilema, enquanto o “Dilema do professor Roberto” continuou com sua redação original. A redação final do dilema modificado segue a seguir:

Caso 2

A professora Carmen, recém-formada em Pedagogia, juntamente com seus alunos e alunas, do primeiro ano da EMEF Primavera, estão dramatizando uma peça teatral como atividade coletiva, referente ao projeto bimestral desenvolvido em sala de aula, sobre os Contos de Fada. Na distribuição dos papéis da peça, Igor, um menino de 07 anos, pede para ser a Cinderela e a sala

concorda. Os produtos dos projetos desenvolvidos em sala de aula serão apresentados na festa de final de ano da escola com participação das famílias dos alunos e alunas. Carmen fica em dúvida se aceita ou não Igor no papel de Cinderela, com receio da reação da comunidade. O que a professora deve fazer? Justifique sua resposta.

Ainda na 2ª Seção do questionário, do mesmo modo que se fez com as perguntas abertas, além das perguntas abertas ao final de cada dilema, sobre a atitude do personagem a ser tomada, inseriu-se uma pergunta fechada para cada dilema, dessa vez que solicita ao(à) respondente a classificação de argumentos a favor e contra à atitude do personagem no dilema segundo uma escala likert (de -3 a 3). Tomou-se como referência o trabalho de Tavares et al. (2016) e de Menin e Bataglia (2017) na elaboração da *Escala de Valores Sociomoraís*, instrumento de construído e validado que mensura a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática – sendo que a orientadora da pesquisa é, inclusive, uma das autoras dessa escala.

Assim, os argumentos dispostos em cada dilema concerniram a possíveis desfechos (a favor e contra) dos conflitos presentes nos dilemas, cuja qualidade concerniu aos níveis do modelo kohlberguiano do desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1984; 1992), o que caracterizou três perspectivas que os argumentos presentes nos desfechos tomaram: perspectiva autocêntrica (nível pré-convencional), perspectiva sociocêntrica (nível convencional) e perspectiva moral (nível-pós-convencional).

A título de exemplo, os três primeiros desfechos e argumentos do Dilema da professora Carmen são dispostos a seguir:

17) A seguir, são apresentados alguns posicionamentos que Carmen poderia ter naquela situação. Em uma escala de -3 a +3 onde -3 expressa a maior discordância e +3 a maior concordância, assinale o quanto você concorda com cada posicionamento possível de Carmen.

Carmen decide não aceitar que Igor interprete o papel porque para ela seria muito inapropriado um menino interpretar uma menina

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

Carmen decide só permitir que Igor interprete o papel depois de buscar a aprovação por parte das famílias e da comunidade escolar

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

Carmen decide não aceitar que Igor interprete o papel porque ele poderia sofrer discriminações no dia da apresentação da peça para as famílias e a comunidade escolar

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

Restaram-se, então, 04 questões nesta 2ª Seção do questionário acerca dos dilemas, sendo 02 perguntas abertas e 02 fechadas. Ao final, em ambas as seções, totalizaram-se 17 questões (13+04) no questionário.

Com a adaptação do instrumento concluída, recorreu-se à avaliação de 04 juízes de instrumento, professores(as) universitários(as) com experiência em pesquisa e no trabalho com os temas e na elaboração de instrumento. A partir das considerações desses juízes, realizaram-se algumas mudanças na redação de questões que foram apontadas nessas considerações, buscando aprimorá-las.

Após isso, viu-se que o questionário seguia e contemplava seu propósito no cumprimento dos objetivos da pesquisa. Com o processo de adaptação do instrumento finalmente concluído, deu-se, portanto, prosseguimento para sua aplicação nos cursos participantes.

2. CASO 1: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A APLICAÇÃO DOS TRÊS INSTRUMENTOS

Com a aplicação dos instrumentos se dando no contexto do primeiro semestre de 2021, durante o segundo ano da Pandemia de COVID-19, ela teve de ser realizada de modo remoto. O questionário, MCT_xt e PCBS tiveram de ser adaptados para o formato *on-line* na plataforma *Survey Monkey* (SURVEY MONKEY, 2021) e foram assim administrados, mediante o fornecimento de *links* que davam acesso aos instrumentos. O TCLE, no formato disponível *on-line* no *Survey Monkey*, é assinado por meio do fornecimento do documento de Registro Geral (RG) do(a) participante.

A aplicação se deu de duas formas: primeiro se encontrou em contato com as IES participantes para que pudessem compartilhar o *link* que dá acesso aos instrumentos via e-mail institucional dos(as) estudantes. Foi redigida uma mensagem apresentando a pesquisa e convidando os(as) graduandos(as) a participarem dela, assim como algumas instruções para orientá-los(as) no seu preenchimento. Insiro, a seguir, um exemplo das mensagens que foram enviadas para serem compartilhadas:

Olá, caro(a) estudante! Somos pesquisadores da UNESP de Marília e estamos desenvolvendo uma investigação que tem como objetivo conhecer a formação de estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado de São Paulo. E os(as) estudantes de sua IES estão sendo convidados(as) para participar dessa pesquisa, respondendo um questionário que disponibilizamos on-line.

Esse questionário é aberto acessando o seguinte link (que é seguro) e seguir todas as indicações: <https://pt.surveymonkey.com/r/LINK-de-exemplo>

O questionário contém perguntas sobre a sua formação ao longo do curso e para a avaliação dos constructos de competência moral, adesão à religiosidade e concepções sobre os temas gênero e sexualidade.

O tempo de preenchimento do questionário levará em torno de 20 a 30 minutos e a participação é voluntária, mas ela seria de grande ajuda para entendermos a formação dos nossos cursos e para procurarmos pistas de como melhorá-la. Compartilhe este link com seus colegas de curso para nos ajudar ainda mais nesse projeto!

Desde já muito obrigado pela vossa colaboração!

Matheus Estevão Ferreira da Silva

E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

(SILVA, 2021b, correspondência eletrônica. Em: Seg., 19/04/2021).

Contudo, visto que nessa modalidade de aplicação não houve alta adesão por parte dos(as) respondentes em nenhum dos dois cursos participantes, entrou-se em contato com os(as) professores e professoras dos cursos solicitando a cessão de parte de uma de suas aulas nas turmas participantes para que a aplicação fosse feita nesse momento em que os(as) graduandos(as) estão reunidos(as) e, assim, possibilitando a aplicação em massa dos instrumentos.

Sendo disponibilizado espaço no início ou no final das aulas pelos(as) docentes, as aplicações nas turmas seguiram os mesmos passos: apresentação do pesquisador; apresentação da pesquisa, objetivos e importância da participação; envio do *link* de acesso aos instrumentos para a turma; e auxílio aos sujeitos respondentes quando solicitado por eles na sala virtual. O pesquisador permaneceu nas salas até o último sujeito que aceitou participar concluir o preenchimento dos instrumentos.

Após todas as aplicações, analisamos os dados com auxílio do SPSS© (*Statistical Package for the Social Sciences*, 2021). É a partir desses procedimentos que, no Excel e principalmente no SPSS, torna-se possível a realização das análises pretendidas pela pesquisa.

Ao todo, a amostra do Caso 1 que respondeu os três instrumentos consistiu em 105 sujeitos (N=105), embora mais sujeitos desse curso tenham participado da pesquisa iniciando o preenchimento dos instrumentos, mas deixando de preencher algum deles, ou mesmo os preenchendo pela metade. Assim, a não continuidade no preenchimento dos instrumentos foi frequente, no entanto, isso não impediu, de forma alguma, o prosseguimento e análise proposta pela pesquisa, em que se propôs realizar as análises distinguindo essas amostras, de sujeitos que responderam todos os três instrumentos e de sujeitos que responderam somente um ou dois deles.

Somente no caso dos(as) respondentes do MCT_xt e PCBS que deixaram de responder algum de seus itens, teve-se de descartar da amostra respectiva a cada instrumento respondido e da amostra que respondeu todos os instrumentos, pois se tratam de instrumentos fechados e que necessitam ter todos os seus itens preenchidos. No caso do questionário, pela maioria de

suas perguntas serem abertas e/ou não terem relação estatística de dependência, não houve essa necessidade de exclusão. Logo, o número de respondentes do questionário varia em cada uma de suas questões, de acordo com a quantidade de sujeitos que responderam cada uma (pergunta aberta, fechada ou dilema moral).

Iniciemos, então, com as primeiras análises dos dados coletados a partir do questionário aplicado no curso de Pedagogia do Caso 1.

2.1. Concepções sobre gênero e sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

As respostas às perguntas abertas, fechadas e aos dilemas morais foram analisadas a partir das várias formas de análise eleitas, que variaram de acordo com a natureza de cada questão. Nas questões abertas do questionário, que se referiram a algumas das perguntas da 1ª Seção e da 2ª Seção dos questionários, as respostas foram transcritas para um material textual do programa *Microsoft Word*, sendo analisadas a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016; FRANCO, 2012). Nas perguntas que solicitava a citação de palavras, encontradas na 1ª Seção, utilizou-se da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) (COUTINHO; DO BÚ, 2017). Nas perguntas fechadas, encontradas na 1ª Seção, recorreu-se à análise estatística descritiva, também recorrida nas demais perguntas para cálculo de porcentagens.

Assim, para a apresentação dessas análises, sigo o seguinte itinerário: primeiro, exponho as concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as), a partir da análise das respostas a uma das perguntas abertas (pergunta 04) e a uma das perguntas de citação de palavras (pergunta 03). Em seguida, exponho as concepções sobre sexualidade, também a partir de uma pergunta aberta (pergunta 07) e outra de citação de palavras (pergunta 06). Após, apresento as avaliações dos(as) graduandos(as) em duas perguntas abertas respectivas aos dois dilemas morais (perguntas 15 e 17) do questionário.

Por fim, realizo uma análise comparativa, mediante o teste estatístico *coeficiente de correlação de postos de Spearman*, entre os dados dessas análises anteriores e dois grupos de variáveis: *variáveis curriculares* e *variáveis sociodemográficas referentes à religião*. Com isso, procuro verificar se há relação entre as concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidades e a formação em gênero e sexualidades que experienciaram no curso de Pedagogia deste primeiro caso, assim como entre suas concepções e o seu vínculo religioso e prática religiosa.

Portanto, iniciando as análises, a pergunta que interrogava a(o) respondente sobre o conceito de gênero foi “4) O que você compreende por gênero? Ou seja, o que é gênero para você?”. O quadro disposto a seguir representa as concepções sobre gênero identificadas a partir de nossa análise subsidiada pela técnica de AC.

Quadro 25 – Categorias representativas das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (pergunta 04, 1ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Gênero em concepção biológica (08; 8,25%; n=97)	Sujeito 33 – Gênero é como alguém se identifica pelo sexo, como masculino ou feminino, e a identidade de gênero não sofre variações.
	Sujeito 41 – É como se classifica em sexo a pessoa.
	Sujeito 44 – Se refere ao sexo biológico, podendo ser masculino, feminino ou não binário.
	Sujeito 76 – É uma “condição” biológica.
	Sujeito 92 – Gênero está relacionado ao sexo biológico, definido pelas características que esse sexo representa.
2. Gênero associado ao desejo sexual (08; 8,25%; n=97)	Sujeito 19 – Gênero é uma palavra pela qual as pessoas se identificam em determinada sexualidade.
	Sujeito 66 – Acredito que gênero é a opção sexual que uma pessoa escolhe para si.
	Sujeito 69 – Gênero se trata da orientação sexual que se relaciona mais com os meus gostos.
	Sujeito 89 – Gênero é a forma como expressamos a nossa sexualidade.
3. Gênero em concepção polissêmica (09; 9,28%; n=97)	Sujeito 14 – Gênero é uma palavra usada para identificar categorias, como gêneros literários, gênero feminino/masculino.
	Sujeito 38 – É um conjunto de seres ou objetos que tem a mesma origem.
	Sujeito 71 – Gênero é algo que classifica, ou seja, gênero sexual (feminino/masculino), gênero textual (narrativo, descritivo, expositivo), gênero de filme (romance, comédia, terror, suspense).
	Sujeito 87 – Uma categoria definida por certa característica.
4. Gênero como identidade pessoal autoidentificada (49; 50,52%; n=97)	Sujeito 4 – Gênero é como a pessoa se identifica.
	Sujeito 6 – Gênero é a forma que você se identifica, não necessariamente de forma binária (feminino e masculino).
	Sujeito 75 – Gênero para mim é a forma em que me identifico e me vejo perante a sociedade.
	Sujeito 86 – Gênero é a identidade que a pessoa se reconhece e se entende no mundo e que independe do sexo de nascimento.
	Sujeito 105 – Gênero é aquilo que eu me considero.
	Sujeito 3 – Gênero é como a sociedade rotula seus integrantes através de seu corpo biológico.

5. Gênero como construção social (24; 24,74%; n=97)	Sujeito 36 – Gênero é aquilo que é definido socialmente. O que a sociedade determina para cada indivíduo, em seu nascimento.
	Sujeito 96 – Gênero é uma construção social baseada em identificação de papéis, funções ou comportamentos que nossa sociedade designa para determinado “sexo”.
	Sujeito 100 – É uma construção social, que determina papéis.
6. Gênero em concepção feminista crítica (01; 1,03%; n=97)	Sujeito 95 – Gênero é um conceito polissêmico objeto de estudo de autoras que geralmente se reconhecem ou são reconhecidas como feministas. Para mim, gênero é um campo do conhecimento que tem propiciado discussões abrangentes, desde a exploração-dominação da categoria social mulheres pela categoria social homens até a vertente representada mais recentemente por Paul B. Preciado na tradição pós-estruturalista.

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de tudo, cabe ressaltar que encontramos concepções equivalentes às cinco primeiras concepções acima apresentadas em nossa pesquisa anterior de IC (SILVA, 2018), as quais analisamos pormenorizadamente em artigo decorrente dessa pesquisa (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021), sendo sexta concepção, como mostra o Quadro 25, encontrada ineditamente na presente pesquisa de Mestrado.

A primeira categoria identificada, *Gênero em concepção biológica*, foi constituída por indicadores de 08 sujeitos, que concerniu a 8,25% do total de respondentes (n=97) dessa primeira pergunta. Nessa concepção, representada pela presente categoria, gênero é concebido como sendo sinônimo de sexo biológico, de modo que apenas a biologia dos corpos seria definidora da identidade humana. Assim, nega-se qualquer outra variável, inclusive a da construção social, que pudesse, juntamente à biologia, exercer influência sobre o *ser homem* e o *ser mulher*. Até as relações sociais estabelecidas entre mulheres e homens seriam decorrentes de suas diferenças sexuais.

Como traz Rohden (2003), é a partir dos estudos sobre as diferenças sexuais no final do século XVIII que se assentaria o conceito moderno de *sexo*. A partir desses estudos, a diferença sexual “passa a ser considerada como natural e imutável pela ciência. Essa ênfase na naturalidade estaria relacionada com as transformações ocorridas a partir do fim do século XVIII [...] que requeriam mudanças nas relações de gênero estabelecidas” (p. 201). Essa concepção, portanto, importada do conceito moderno de sexo, vincula-se ao discurso *determinista biológico*, que se baseia na crença de que a fisiologia e todo o aparato biológico sexual são responsáveis pela maneira como mulheres e homens se relacionam, distribuem-se e atuam em sociedade.

Como já ressaltado sobre a importância de se investigar as *representações mentais* (MATOS; JARDILINO, 2016) de educadores(as), as formas de como gênero e sexualidades são pensados embasarão a atuação desses(as) profissionais no tocante desses temas. No caso, é a partir da concepção prévia que dispõem sobre gênero – *o que pensam* – que sua prática enquanto educador(a) – *como agiriam* – se materializa. Diante do atual projeto de uma Educação comprometida com o respeito às diferenças e a igualdade de direitos, inclusive contemplada no campo normativo curricular (BRASIL, 2007; 2012; 2013), pode-se falar em concepções mais ou menos potenciais para fundamentar a prática desses profissionais com os temas, tal como também fala Furlani (2016).

Assim, em uma análise escalonar, atribuindo-se valores às concepções aqui identificadas, essa foi a concepção de gênero menos potencial para subsidiar o trabalho do(a) pedagogo(a). A partir daqui, passaremos a atribuir valores às concepções de nossos(as) participantes, gerando uma classificação em escala que será fundamental para as relações tratadas mais adiante dessas concepções com as variáveis da amostra e com os demais constructos investigados.

A segunda categoria, *Gênero associado ao desejo sexual*, também foi formada por indicadores de 08 sujeitos, concernindo a 8,25%. Nessa concepção, que foi identificada por Silva (2015, p. 86) em outro contexto, relaciona-se indevidamente os temas gênero e sexualidade, que de fato são relacionais, mas não da forma como são trazidos por esses sujeitos: “parece haver uma confusão entre esses conceitos”. Dentro de ambos os temas, são confundidas a *identidade de gênero* e a *orientação sexual*, ao serem tratadas como sinônimas ou associadas indevidamente de várias maneiras, como de inversão conceitual, quando se referem aos gêneros, feminino e masculino, como orientações sexuais e as orientações sexuais, hetero e homossexualidade, como gêneros.

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016, p. 69-70), impera-se culturalmente o que se chama de *matriz de gênero*, isto é, a associação de *corpo*, *identidade de gênero*, *desejos* e *práticas sexuais*, esperando-se a seguinte coerência entre esses aspectos: “pensamos que uma pessoa que nasceu com um pênis (corpo), por exemplo, automaticamente irá se comportar como um homem (identidade de gênero), sempre se sentirá atraído afetiva e sexualmente por mulheres (desejo) e só com elas manterá relações sexuais (práticas sexuais)”. O público da diversidade sexual e de gênero, contudo, atesta que muitas outras combinações são possíveis entre os aspectos que compõem essa matriz, sendo essa gama de possibilidades uma das hipóteses levantadas pelas autoras para essa confusão: “travestis e transexuais são pessoas cuja identidade de gênero difere daquela esperada para seu corpo. Isso não quer dizer que sejam homossexuais,

até porque identidade de gênero e orientação sexual não são a mesma coisa” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 76). Em análise escalonar, atribuímos essa concepção como a segunda menos potencial.

A terceira categoria, *Gênero em concepção polissêmica*, foi formada por 09 indicadores, sendo 9,28%. Nela, percebe-se a variedade de significados que são atribuídos à palavra gênero, apontando para a pluralidade conceitual que essa palavra ostenta, isto é, para sua polissemia, como uma palavra ambígua, com mais de um significado e contexto de uso. Porém, ao mesmo tempo que se aponta para tal polissemia, ressalta-se também o significado inicial atribuído à gênero e que se mantém comum a quase todos os conceitos de gênero mais hodiernos: o de classificação.

O significado de classificação no gênero está presente desde sua etimologia (CUNHA, 1982), de modo que se compreende por gênero qualquer classificação de grupos segundo caracteres em comuns, como a classificação de obras artísticas, em que se encontram os gêneros musicais, literários, poéticos, teatrais, etc. Embora essa concepção não seja tão potencial para subsidiar o trabalho do(a) pedagogo(a) com o tema, ela não denota um caráter prejudicial como as duas concepções anteriores (a primeira de redução biológica e a segunda de confusão teórica), por isso a atribuímos com um valor mediano, que se coloca entre as concepções mais potenciais e menos potenciais.

A quarta categoria, *Gênero como identidade pessoal autoidentificada*, foi constituída por indicadores de 49 sujeitos, representando 50,52%, a concepção de gênero mais recorrente da amostra. Segundo essa concepção, o gênero é definido pelo próprio entendimento de si, tratando-se de uma identificação do sujeito, sendo determinado por processos internos de identificação. Logo, gênero é concebido como o *processo de identificação* à determinada identidade pessoal, seja ela respectiva aos gêneros feminino (mulher) ou masculino (homem), ou rompendo com esse binarismo identitário ao serem compostos por quaisquer atributos, sem distinções, como os “novos gêneros” têm sido referidos: gênero não-binário (*non-binary*), gênero fluido (*gender fluid*), etc. Ou seja, refere-se à *identidade de gênero*, sendo ela, em conceituação genérica, “[...] a maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais na condição de homem ou mulher ou, em alguns casos, de uma mescla de ambos” (JESUS et al., 2008, p. 35).

A quinta categoria, *Gênero como construção social*, foi constituída por 24 sujeitos, sendo 24,74%. Aqui, gênero é concebido como as construções sociais frente ao *ser mulher* e *ser homem*, convencionadas cultural e historicamente, a partir das diferenças sexuais de mulheres e homens. Esse conceito de gênero foi aderido pelas feministas na década de 1970,

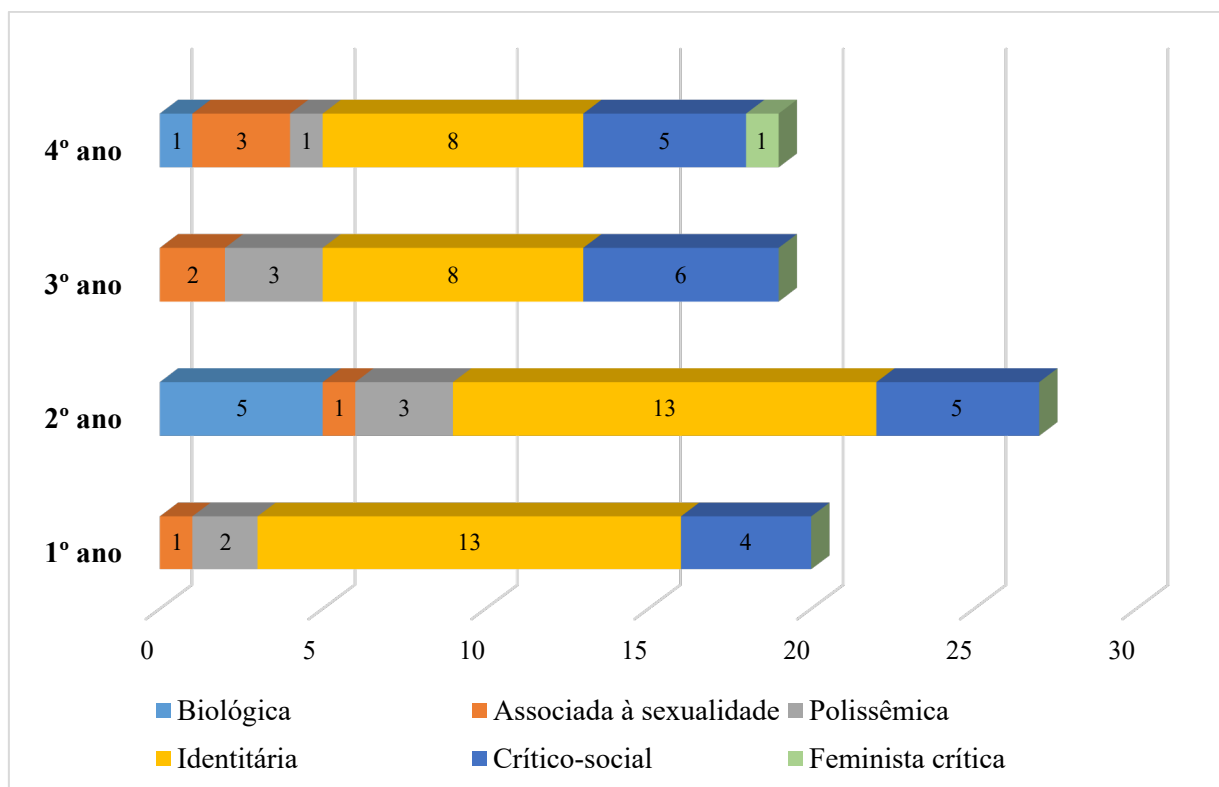
mas que com o tempo passou a ser criticado, tendo-se como exemplo Scott (1995), por atribuir à biologia um *status* acrítico e a-histórico. Ainda assim, como ressaltam Carvalho e Rabay (2015), essa concepção é até hoje a mais consolidada na literatura, e presente até mesmo no senso comum. Atribuímos a categoria anterior e a presente categoria, respectivamente, como as quarta e quinta concepções de gênero mais potenciais dentre as concepções identificadas na presente amostra.

A sexta e última categoria, *Gênero em concepção feminista crítica*, foi formada pelo indicador de 01 sujeito, sendo 1,03%. Esse único sujeito que a constituiu é um aluno que indicou desenvolver pesquisa sobre o tema no curso. Nessa concepção, traz o referimento a um autor dos Estudos de Gênero, o filósofo espanhol Paul B. Preciado, e a uma corrente teórica desse campo, o *pós-estruturalismo*. No indicador, vê-se o conhecimento do conceito de gênero em uma argumentação que vai além das argumentações da categoria anterior, e as quais não se referiam a nenhum autor(a) ou teoria. Em nossa análise escalonar, essa foi a melhor concepção de gênero.

Assim como Furlani (2016, p. 40), recomendamos as concepções *crítico-social* e *feminista crítica* de gênero, bem como vários outros conceitos de gênero de orientação feminista que foram desenvolvidos posteriormente, porque “[...] entendemos que os Estudos Feministas de gênero (em suas múltiplas perspectivas teóricas, mas que têm em comum o caráter político de igualdade) podem se constituir numa produtiva referência e serem adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros”. Dessa forma, quanto mais a concepção de gênero de um(a) docente estiver subsidiada em um referencial científico feminista (HARDING, 1986; NOGUEIRA, 2017), mais são as chances de sua prática, oriunda dessa concepção, ser satisfatória no tratamento da diversidade sexual e de gênero na escola e no desenvolvimento de um trabalho que aborde o tema.

Para se saber se há uma mudança dessas concepções conforme a progressão dos(as) graduandos(as) no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 27 – Concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo o ano de matrícula

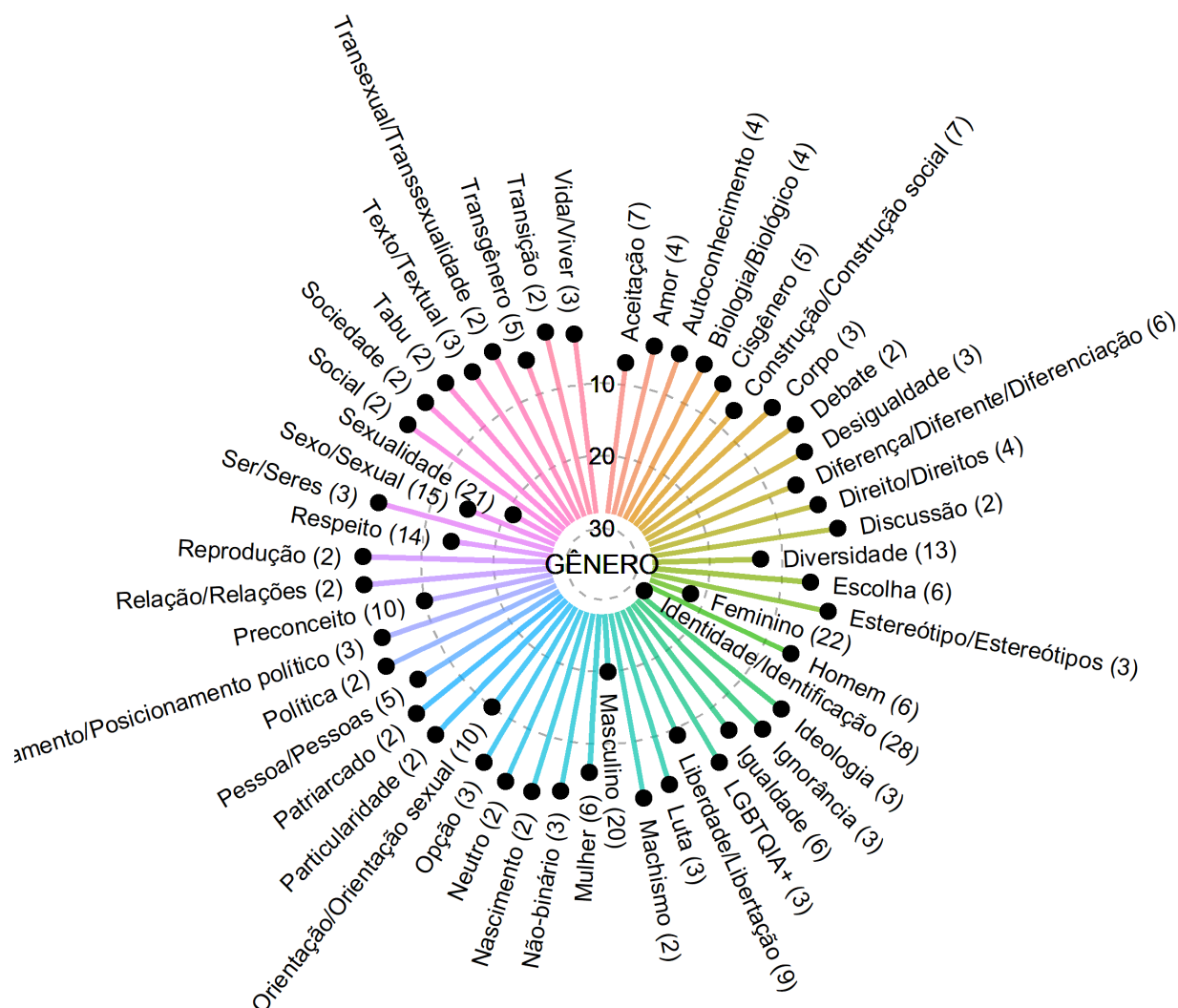


Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 27, observa-se que as concepções *identitária* (a mais recorrente das seis) e *crítico-social* (gênero como construção social) foram as mais presentes entre todos os quatro anos do curso, com a identitária diminuindo sua frequência nos dois últimos anos. Cabe salientar que o único sujeito com concepção *feminista crítica* se trata de um acadêmico do quarto ano, dado que se soma ao fato de ser um aluno que desenvolve pesquisa, e que essa possibilidade de pesquisa é mais exequível depois de cursada parte do curso, sendo mais voltada aos(as) alunos(as) dos últimos anos. Em síntese, não houve uma progressão positiva das concepções (da menos potencial para a mais potencial) ao longo do curso, pois, geral, permaneceram com a mesma frequência.

A pergunta que solicitava a citação livre de palavras à palavra indutora gênero foi: “3) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra gênero? Cite quatro palavras”. A partir das respostas, gerou-se o gráfico de Constelação de Atributos, disposto a seguir, que representou esse teste de associação de palavras.

Figura 28 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra gênero do Caso 1, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente



Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O gráfico apresenta as principais palavras evocadas em associação à palavra indutora gênero: Sexualidade (n=21), Feminino (n=22), Masculino (n=20), Aceitação (n=7), Construção/Construção social (n=7), Diversidade (n=13), Identidade/Identificação (n=28), Diversidade (n=13), Orientação/Orientação sexual (n=10), Preconceito (n=10), Respeito (n=14), Sexo/Sexual (n=15), Sexualidade (n=21), Cisgênero (n=5), Transgênero (n=5), Diferença/Diferente/Diferenciação (n=6), Escolha (n=6), Homem (n=6), Igualdade (n=6), Liberdade/Libertação (n=9), [...].

Ao todo, foram 175 palavras diferentes evocadas em associação à palavra indutora gênero. Percebeu-se que muitas das palavras evocadas apresentavam variações de grafia, mas que eram as mesmas ou outras palavras similares. Assim, como retrata a Figura 28, as palavras com variações foram aglutinadas em um mesmo atributo para sua representação no gráfico, restando 132 diferentes atributos e cuja somatória, de todas as vezes em que esses 132 atributos foram evocados, totalizou 387 associações a gênero.

Com o cálculo da frequência de evocação de cada atributo, viu-se que as palavras com menor distância psicológica ao objeto de estudo, isto é, as palavras mais evocadas em associação à indutora e, por isso, mais próximas ao centro do gráfico, foram: Sexualidade (n=21), Feminino (n=22), Masculino (n=20), Aceitação (n=7), Construção/Construção social (n=7), Diversidade (n=13), Identidade/Identificação (n=28), Diversidade (n=13), Orientação/Orientação sexual (n=10), Preconceito (n=10), Respeito (n=14), Sexo/Sexual (n=15), Sexualidade (n=21), Cisgênero (n=5), Transgênero (n=5), Diferença/Diferente/Diferenciação (n=6), Escolha (n=6), Homem (n=6), Igualdade (n=6) e Liberdade/Libertação (n=9). Essas palavras já denotam algumas das concepções identificadas, principalmente as concepções identitária e crítico-social de gênero, sendo que essas duas foram, de fato, as mais representativas da amostra.

A pergunta que interrogava a(o) respondente sobre o conceito de sexualidade foi “7) O que você compreende por sexualidade? Ou seja, o que é sexualidade para você?”. O quadro disposto a seguir representa as concepções sobre sexualidade identificadas a partir da análise subsidiada pela técnica de AC.

Quadro 26 – Categorias representativas das concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 (pergunta 07, 1ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Sexualidade em concepção biológica: associada ao sexo biológico e/ou à identidade de gênero (07; 7,78%; n=90)	Sujeito 39 – Substantivo que determina o sexo do indivíduo.
	Sujeito 73 – Sexualidade é tudo aquilo que possa representar o gênero. Seja a constituição física e biológica do indivíduo, seja a forma como se veste, seja a forma como convive em sociedade.
	Sujeito 79 – É o que caracteriza nossas respostas biológicas em relação a atração e sexo.
	Sujeito 82 – Um conjunto de características que determina o sexo de um indivíduo.
	Sujeito 90 – Compreendo que sexualidade é o biológico, ou seja, feminino ou masculino.
2. Sexualidade como opção sexual (09; 10%; n=90)	Sujeito 5 – É a escolha de pessoas com gêneros diferentes que você escolhe pra se relacionar.
	Sujeito 12 – Opção de cada um.
	Sujeito 17 – Sexualidade é opção de escolher com qual tipo de gênero se atrair e relacionar, sexualmente e sentimentalmente.
	Sujeito 67 – É a opção sexual de cada pessoa.
	Sujeito 70 – Sexualidade é a opção sexual de cada um e acordo com suas vontade e desejos de atração.

3. Sexualidade como a relação e o ato sexual (11; 12,22%; n=90)	Sujeito 4 – Sexualidade representa os comportamentos que condizem à satisfação da necessidade e do desejo sexual.
	Sujeito 7 – Satisfação da necessidade do desejo sexual, afetividade, sexo.
	Sujeito 21 – O comportamento em relação a uma satisfação de uma necessidade ou desejo sexual. Que tem a ver com a intimidade de uma relação/relacionamento.
	Sujeito 96 – Relações que partem de uma satisfação sexual.
4. Sexualidade como orientação e desejo sexual (54; 60%; n=90)	Sujeito 27 – É a atração física e/ou sexual que se pode desenvolver por outras pessoas.
	Sujeito 52 – A atração sexual sentida por outrem.
	Sujeito 53 – Para mim, sexualidade é relacionado com Orientação sexual, ou seja, aquilo com que se atrai.
	Sujeito 94 – Sexualidade é a expressão do desejo sexual humano.
	Sujeito 95 – Sexualidade é a expressão de desejos, vontades, afetos, carinhos, amor das e entre as pessoas.
5. Sexualidade como autoconhecimento: momento de descoberta e aceitação do corpo e do desejo sexual (08; 8,89%; n=90)	Sujeito 1 – Para mim sexualidade é conhecer seu próprio corpo, seus gostos, seu gênero e identificação.
	Sujeito 2 – Conhecer, estudar o próprio corpo, sem interferir no outro.
	Sujeito 6 – Sexualidade envolve a descoberta do próprio corpo e seus prazeres.
	Sujeito 38 – Sexualidade tem haver sobre como você exerce o autoconhecimento em si mesmo e se cuida.
	Sujeito 40 – Sexualidade é uma forma de autoconhecimento, é construção e personalidade.
	Sujeito 68 – Entendimento do que é nosso corpo, como ele funciona e com quem nos relacionamos, com quem sentimos prazer, nos atraímos.
6. Sexualidade como conceito amplo (07; 7,78%; n=90)	Sujeito 86 – Sexualidade é sobre as relações interpessoais, o desejo sexual pelo outro. Mas também tem a ver com performance, no sentido de que a afirmação da própria sexualidade pode marcar uma luta identitária (como a libertação sexual das mulheres no feminismo e a luta pelos direitos das pessoas homossexuais).
	Sujeito 84 – Sexualidade compreendo como toda maneira de expressão do ser humano (linguagem, corpo, arte, música, dança, escrita etc.), suas relações afetivas, amorosas, interpessoais, os modos de agir e pensar, etc.
	Sujeito 88 – Sexualidade vai muito além do que relações sexuais, ela engloba vários aspectos afetivos e emocionais também.

Fonte: Dados da pesquisa

Assim como as concepções anteriores sobre gênero, as concepções sobre sexualidade representadas no quadro acima também foram encontradas na pesquisa anterior (SILVA, 2018), com exceção da sexta concepção.

A primeira categoria, *Sexualidade em concepção biológica, associada ao sexo biológico e/ou à identidade de gênero*, foi constituída por indicadores de 07 sujeitos, concernindo a 7,78%

do total de respondentes (n=97). Nessa concepção, a sexualidade é tratada como sinônimo de sexo biológico e denota todo o aparato biológico que determina e/ou estimula as respostas sensorial-corpóreas à sua vivência, que é uma das facetas da sexualidade estudadas pelas Ciências biológicas, como ressalta Rohden (2008). Porém, Maia (2012, p. 2) e também Rohden (2008) ressaltam que a “sexualidade não é um fenômeno exclusivamente biológico e não pode mais ser compreendida como um artefato apenas natural”. E em um trabalho sobre o tema na escola, o uso exclusivo dessa concepção restringe a possibilidade de uma Educação crítica e que culmina na discussão de direitos e respeito às diferenças, fazendo dela a concepção menos potencial para o desenvolvimento desse trabalho dentre as concepções que aqui foram identificadas.

A segunda categoria, *Sexualidade como opção sexual*, foi formada por 09 indicadores, referentes a 10% dos(as) respondentes. Nessa concepção, a sexualidade é concebida como opcional no sentido de se poder escolher qual o desejo sexual que manifestaremos. No artigo de Oliveira Júnior e Maio (2013, p. 5), em que analisam o uso dos termos *opção sexual* e *orientação sexual*, ressalta-se que “há concordância quase unânime de que o termo orientação sexual deva ser empregue para caracterizar as manifestações da sexualidade. É ‘um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida’”.

Dessa forma, o emprego do termo *opção sexual*, e a própria concepção do desejo como escolha, argumentam os autores (2013), decorrer-se-ia de uma herança cultural calcada na heteronormatividade de se conceber a heterossexualidade como a única possibilidade de manifestação de desejo, e que, tal como ocorreria com o gênero no aspecto da identidade de gênero (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021), qualquer outro tipo de manifestação seria uma simples escolha por “rebeldia”. Tratou-se, assim, da segunda concepção menos potencial para subsídio do(a) educador(a).

A terceira categoria, *Sexualidade como a relação e o ato sexual*, foi formada por indicadores de 11 sujeitos, sendo 12,22%. Como ressalta Maia (2012), embora entre os séculos XIX e XX o conceito da sexualidade tenha sido ampliado, principalmente a partir dos esforços de Freud com a difusão da Psicanálise, ainda permanece predominante no senso comum a redução da sexualidade ao ato e práticas sexuais. Ou seja, embora “a sexualidade humana é um fenômeno complexo [...] Parece predominante, atualmente, a noção de que o conceito de sexualidade contém, na sua raiz histórica e cultural, uma inegável amplitude, e extrapola a ideia predominante que o restringe ao sexo” (MAIA, 2012, p. 1). E foi essa a concepção representada pela presente categoria.

Associada à Sexologia, vale ressaltar que essa concepção é frequentemente subsidiária da Educação Sexual nas escolas, na qual assume um caráter biologizante e higienista, exclusivamente voltada para a prevenção da gravidez precoce e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) (FURLANI, 2005). Por isso, atribuímos a essa concepção um valor intermediário, como potencial, mas nem tanto às pretensões de uma Educação emancipatória em gênero e sexualidades.

A quarta categoria, *Sexualidade como orientação e desejo sexual*, foi formada por indicadores de 54 sujeitos, que representando 60% foi a concepção com maior recorrência nessa amostra. Essa concepção refere-se à sexualidade como sendo um dos aspectos que abarca, a *orientação sexual*, antagonizando com a segunda concepção há pouco comentada, em que sexualidade é uma opção. Duas questões estão envolvidas nessa concepção: a primeira, sobre “o modo como culturalmente se percebe e vive as práticas sexuais e suas representações” e, a segunda, de que “ela se configura no indivíduo erotizado a partir de uma predisposição difusa e polimorfa que se amolda segundo as experiências individuais do sujeito” (MAIA, 2012, p. 2). Ou seja, refere-se à manifestação do desejo e à forma como ele se manifesta, especificamente para quem o desejo sexual está voltado, se para homens, mulheres, etc., que é justamente o conceito de orientação sexual. Considerou-se essa categoria como a quarta concepção mais potencial, pois ela expande a compreensão das possibilidades de manifestação do desejo e de vivência da sexualidade, para além da matriz heterossexual, abarcando a diversidade e parte dessa sua complexidade.

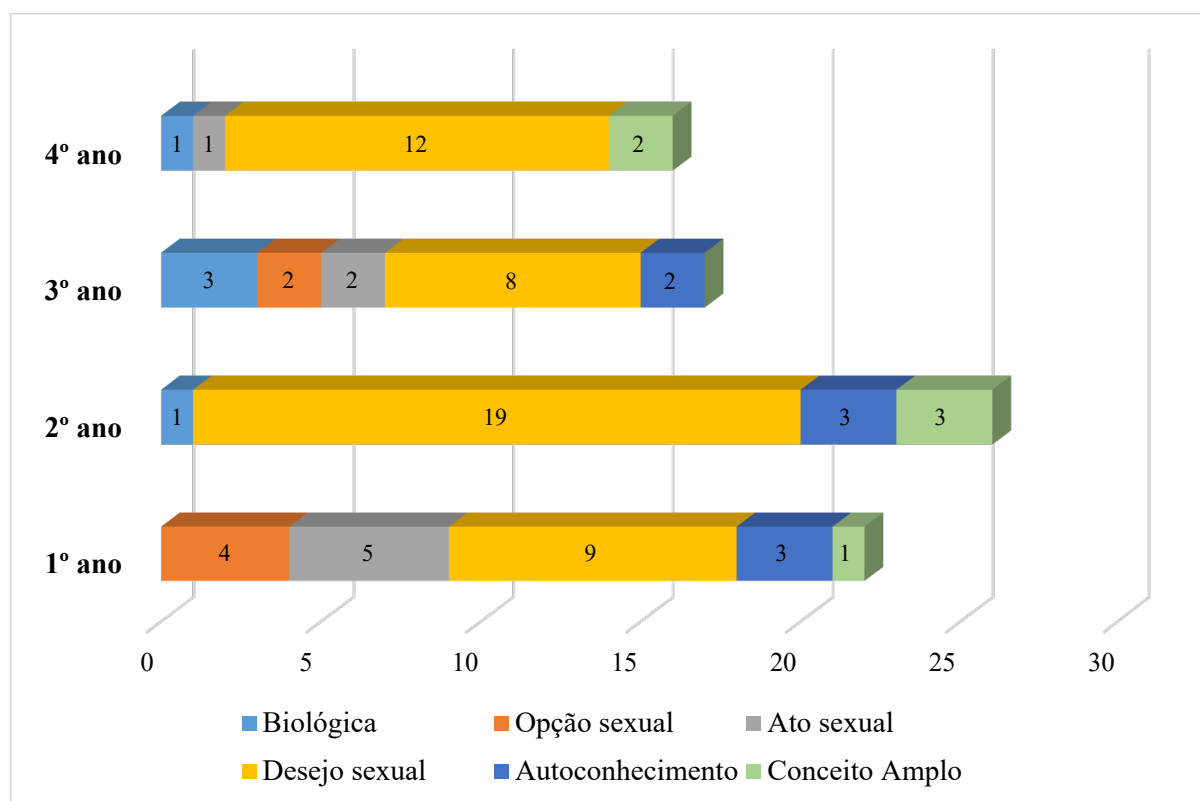
A quinta categoria, *Sexualidade como autoconhecimento: momento de descoberta e aceitação do corpo e do desejo sexual*, foi constituída por 08 indicadores, cerca de 8,89%. Essa concepção exemplifica uma das possibilidades mais potenciais para um trabalho de Educação Sexual, que vai além da referida tradição biologizante e higienista que se vê historicamente (FURLANI, 2005; 2016).

Assim, refere-se ao processo de acompanhamento e orientação que esse tipo de Educação deveria exercer nas escolas. Mais do que orientar a adolescentes sobre temas heterossexuais e genitalizados da sexualidade (DSTs, gravidez, anticoncepcionais, etc.), procura-se “perturbar, sacudir as formas de se posicionarem” perante as discussões de gênero e sexualidades que “tradicionalmente, vêm sendo realizadas no Brasil” (FURLANI, 2016, p. 40), abordando questões como o conhecimento e aceitação do desejo, do corpo, os direitos sexuais e reprodutivos, entre outros aspectos. Tratou-se, portanto, da quinta concepção mais potencial das aqui identificadas.

A sexta categoria, *Sexualidade como conceito amplo*, foi constituída por 07 sujeitos, cerca de 7,78%. Considerou-se essa concepção de sexualidade como a mais potencial, pois ela denota uma contemplação de sua complexidade, compreendendo-a também a partir de uma perspectiva social, histórica, afetiva e emocional, interpessoal, e etc., o que não se vê nas concepções anteriores. Como ressalta Maia (2012, p. 1), “a noção de sexualidade ampla que extrapola a genitalidade baseia-se em uma visão que compreende o corpo e a sexualidade como representações que são construídas pelos discursos sociais”, assim como “a sexualidade envolve a intencionalidade humana, a expressão e a vivência dinâmica dos afetos”, fatores que devem ser considerados para se ter uma visão abrangente de sexualidade tal como exigido que se tenha para sua apreensão integral.

Para se saber se há uma mudança dessas concepções conforme a progressão dos(as) graduandos(as) no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 29 – Concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo o ano de matrícula



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 29, vê-se que a concepção de sexualidade como *orientação e desejo sexual* como a mais recorrente, muito superior às demais, e isso em todos os anos do curso. Além disso, não pareceu haver uma mudança significativa na incidência das concepções ao longo dos anos, com a melhor concepção (conceito amplo) aparecendo nos dois primeiros e no último ano e a pior concepção (biológica) aparecendo em todos os anos com exceção do primeiro, e em recorrência muito similar.

A pergunta que solicitava a citação livre de palavras à palavra indutora sexualidade foi: “6) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra sexualidade? Cite quatro palavras”. Gerou-se o gráfico de Constelação de Atributos, disposto a seguir, que representou esse teste de associação de palavras.

Figura 30 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra sexualidade do Caso 1, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 06, 1ª Seção do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O gráfico apresenta as principais palavras evocadas em associação à palavra indutora gênero: Amor (n=9), Atração/Atração sexual (n=13), Autoconhecimento (n=6), Bissexual/Bissexualidade (n=7), Corpo (n=6), Descobrir/Descoberta/Descobrimento (n=5), Desejo/Desejo sexual (n=6), Diversidade (n=5), Escolha/Escolhas (n=8), Gênero (n=12), Homossexual/Homossexualidade (n=7), Identidade/Identificação (n=13), Liberdade (n=9), Orientação/Orientação sexual (n=28), Relação/Relações (n=6), Respeito (n=7), Sexo/Sexual (n=18), Tabu (n=7), Vida (n=6), Heterossexual/Heterossexualidade (n=6), [...].

Ao todo, foram 142 palavras diferentes evocadas em associação à palavra indutora gênero. Consideradas as palavras com variações de grafia, mas que eram as mesmas ou outras palavras similares, elas foram aglutinadas em um mesmo atributo para sua representação no

gráfico, restando 114 diferentes atributos e cuja somatória, de todas as vezes em que esses 114 atributos foram evocados, totalizou 338 associações à sexualidade.

Com o cálculo da frequência de evocação de cada atributo, viu-se que as palavras com menor distância psicológica ao objeto de estudo, isto é, as palavras mais evocadas em associação à indutora e, por isso, mais próximas ao centro do gráfico, foram: Amor (n=9), Atração/Atração sexual (n=13), Autoconhecimento (n=6), Bissexual/Bissexualidade (n=7), Corpo (n=6), Descobrir/Descoberta/Descobrimento (n=5), Desejo/Desejo sexual (n=6), Diversidade (n=5), Escolha/Escolhas (n=8), Gênero (n=12), Homossexual/Homossexualidade (n=7), Identidade/Identificação (n=13), Liberdade (n=9), Orientação/Orientação sexual (n=28), Relação/Relações (n=6), Respeito (n=7), Sexo/Sexual (n=18), Tabu (n=7), Vida (n=6) e Heterossexual/Heterossexualidade (n=6). Essas palavras mais frequentes já denotam algumas das concepções identificadas a partir da análise anterior, principalmente a concepção de sexualidade como orientação e desejo sexual, sendo que essa concepção realmente foi a mais representativa da amostra.

Agora, adentrando-se às perguntas da 2ª Seção do questionário, no que se refere aos dilemas morais, a primeira pergunta interrogava a(o) respondente sobre o Dilema do professor Roberto.

Nesse dilema, o protagonista, Roberto, de 34 anos, professor do quinto ano do Ensino Fundamental I, encontra-se em uma situação em que se é colocado o conflito entre o papel do(a) educador(a) e a coerência com valores religiosos. Os(As) alunos(as) da turma de Roberto pedem que ele se posicione quanto ao pai de Juliano, um colega de outra sala, que foi flagrado traindo a mãe com um homem e depois casou-se com o amante. Devido a sua criação familiar e crença religiosa, ele tem dificuldade em aceitar a união matrimonial homoafetiva. E fica em dúvida sobre como deve se posicionar.

O quadro disposto a seguir representa as atitudes dos(as) graduandos(as) a esse dilema identificadas a partir da análise subsidiada pela técnica de AC.

Quadro 27 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema do professor Roberto (pergunta 14, 2ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores

1. Ser imparcial como invisibilidade: silenciar-se e/ou evitar o assunto (10; 11,49%; n=87)	Sujeito 2 – Simplesmente ele deve pregar o respeito, não precisa dar ibope para isso. Cada um faz da vida o que bem entende. Isso não precisa ser ensinado nas escolas. Precisamos apenas respeitar.
	Sujeito 55 – Roberto deve ser imparcial, não emitir opinião e instruir as crianças a fazerem o mesmo.
	Sujeito 99 – Não deve repudiar ou incentivar o ódio. Como ele não concorda, pode falar para as crianças que estava pensando sobre essa situação, mas que perguntassem aos pais.
2. Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões (46; 52,87%; n=87)	Sujeito 14 – Nesse caso Roberto deve pensar exclusivamente nas crianças e explicar sobre o respeito, que devemos respeitar a todos independente de seus parceiros.
	Sujeito 77 – Roberto não deve se posicionar contra ou a favor, afinal ele acaba influenciando diretamente na formação de pensamento dos alunos, deve apenas ensiná-los a respeitar a escolha do outro.
	Sujeito 91 – Roberto deve abordar de forma respeitosa, entendendo que cada um tem suas próprias escolhas, e tentar de alguma forma apresentar que devemos respeitar que cada um merece tem sua opção de escolha.
3. Procurar ajuda externa (03; 3,45%; n=87)	Sujeito 33 – Procurar a coordenação para ver como o tema poderia ser explorado em sala de aula.
	Sujeito 71 – Pelo professor não ter experiência no assunto, acredito que ele não deve se posicionar mesmo com sua opinião formada. Acredito que para um bom posicionamento ele deveria se aprofundar no assunto.
	Sujeito 96 – Roberto deveria pedir apoio pedagógico para a diretoria escolar para poder traçar estratégias de como abordar esse assunto com pessoas que tem um referencial teórico e até mesmo de vivências que possam causar uma reflexão ativa de questionamentos.
4. Ser imparcial, mas problematizar o assunto (25; 28,74%; n=87)	Sujeito 3 – Roberto deveria abrir um debate entre seus alunos com esse tema e aproveitar para aprender a aceitar as mudanças da sociedade.
	Sujeito 86 – O certo seria Roberto não se posicionar contra a união homoafetiva, já que é um direito e o preconceito contra as pessoas LGTQIA+ é crime. No lugar de Roberto, eu jogaria as respostas para a turma para compreender o entendimento dos alunos. Depois, seria importante Roberto refletir sobre o ocorrido e as ideias levantadas para poder pensar pedagogicamente no seu papel em sala de aula sobre o tema.
	Sujeito 90 – Ele deve procurar trabalhar esse assunto em sala de aula, levando livros de história, dialogando com a turma sobre os diferentes tipos de família.

Fonte: Dados da pesquisa

Primeiro, cabe ressaltar que essas quatro atitudes também foram encontradas na pesquisa anterior (SILVA, 2018). A primeira delas, *Ser imparcial como invisibilidade: silenciar-se e/ou evitar o assunto*, foi constituída a partir de 10 indicadores, cerca de 11,49% do número total de respondentes (n=87%). Nos indicadores, os(as) graduandos(as) expressam

que Roberto deve ser imparcial sobre a situação, não externar sua opinião baseada em crenças religiosas, seja silenciando-se diante da situação, seja procurando formas de mudar o assunto e tirar a atenção dos(as) alunos(as) sobre a situação.

Em análise escalonar, como se fez nas concepções, pode-se classificar essa atitude como a menos potencial para representar a forma como o(a) pedagogo(a) deveria agir em uma situação como essa em sua atuação profissional. A formação em gênero e sexualidades, como ressaltam Vianna (2010) e Silva (2015), não acontece somente em um momento único em que se eleja discutir sobre o assunto, ela é contínua e perpassa a postura do(a) educador(a) diante de demandas como essas trazidas pelos(as) alunos(as) e pelo cotidiano escolar. E uma das formas de se educar sobre os temas, como discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, é a de abordá-los adequadamente nessas situações emergidas espontaneamente, fora do conteúdo curricular programático.

Dessa forma, se Roberto se silenciasse ou evitasse o assunto, estaria indo de encontro à responsabilidade social de sua profissional, além de ignorar a supracitada Educação deferida legalmente e defendida pelos Estudos de Gênero e movimentos sociais, comprometida com o respeito à diversidade e igualdade de direitos.

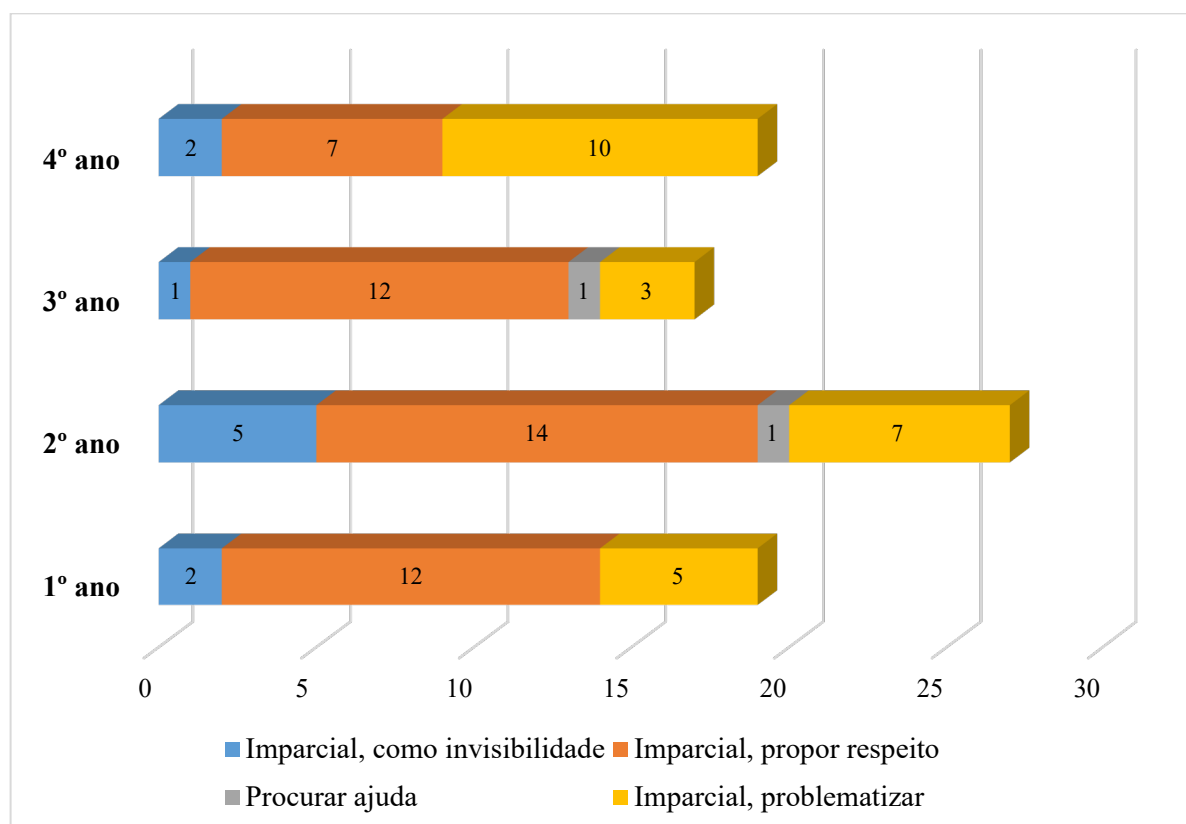
A segunda categoria, *Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões*, foi formada por 46 sujeitos, cerca de 52,87%, sendo a atitude com a maior recorrência na amostra. Nessa atitude, procura-se ser imparcial, sem que Roberto exponha sua opinião, e *promover* o respeito às diferenças e/ou às diferentes opiniões sobre o assunto. No entanto, nessa “promoção” do respeito, não há qualquer problematização sobre a situação, discussão de pontos de vista e dos motivos pelos quais esse acontecimento alcançou tamanha visibilidade, chegando aos(as) alunos(as). Diz apenas que se deve ter respeito pelo outro. Por isso é a segunda atitude menos potencial, pois é limitante a ponto de quase se passar por um silenciamento do assunto, como é na atitude anterior.

A terceira categoria, *Procurar ajuda externa*, foi formada por indicadores de 03 sujeitos, concernindo a 3,45%. Nela, Roberto deve reconhecer a sua limitação quanto à possibilidade de tratar o assunto, ou seja, de que não pode se expressar sem ferir a dignidade de Juliano e de sua família, e a partir disso procurar meios para suprir essa limitação. Dentre os indicadores, cita-se que Roberto deve recorrer à coordenação e/ou direção da escola, entrar em contato com profissionais que possam ajudá-lo, estudar sobre o assunto para saber como se portar corretamente, tal como sua profissão lhe exige, entre outras propostas de resolução do conflito. Isso a fez a terceira atitude mais potencial.

A quarta categoria, *Ser imparcial, mas problematizar o assunto*, foi constituída por 25 indicadores, 28,74%. Tratou-se da atitude mais potencial evidenciada entre as respostas dos(as) graduandos(as), visto que traz a possibilidade de ser proporcionado um momento de reflexão, logo, de formação sobre gênero e sexualidades, em que Roberto poderia questionar o motivo de tais posicionamentos, debater e discutir com seus(suas) alunos(as) a respeito de temas específicos que, dentro de gênero e sexualidades, permeiam a situação, como as novas configurações familiares, homofobia e etc. Aproveitar esse momento como uma oportunidade de propiciar esse tipo de formação é, como aqui já citada várias vezes, uma das formas de se educar sobre os temas e de se concretizar uma Educação de respeito à diversidade e igualdade de direitos.

Para se saber se há uma mudança dessas atitudes conforme a progressão no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 31 – Atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema do professor Roberto segundo o ano de matrícula



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 31, vê-se uma mudança principalmente em duas atitudes: de *ser imparcial e propor o respeito* e de *ser imparcial e problematizar a situação*. À medida em que a incidência da atitude de propor o respeito diminui com a progressão no curso, a incidência da atitude de problematizar cresce. Dessa forma, pode-se inferir sobre o impacto da formação do curso de Pedagogia deste segundo caso nas atitudes dos(as) graduandos(as), que melhora a forma como encaram situações que envolvem a diversidade sexual e de gênero na escola e, logo, com possíveis efeitos em sua futura atuação profissional docente quando se depararem com essas situações.

Quanto ao segundo dilema, também disposto na 2ª Seção do questionário, esse tratou-se do Dilema da professora Carmen.

Nele, o conflito ocorre com a expressão da identidade de gênero de um aluno com a cultura heteronormativa escolar em que tal expressão pode se submeter. A professora Carmen junto aos(as) seus(suas) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental I estão dramatizando uma peça teatral sobre os Contos de Fada. Na distribuição dos papéis, Igor, um menino de 07 anos, pede para ser a Cinderela e a sala concorda. Essa peça será apresentada na festa de final de ano da escola com participação das famílias e Carmen fica em dúvida se aceitar ou não Igor no papel de Cinderela.

Com a análise das respostas, elaborou-se o quadro a seguir representando as atitudes dos(as) graduandos(as) a esse dilema.

Quadro 28 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Não deixar Igor assumir o papel (01; 1,18%; n=85)	Sujeito 57 – A professora se encontra numa posição difícil. No lugar dela, eu conversaria com a criança para que escolhesse outro papel, pois, naquele momento, ele interpretar o papel da cinderela poderia causar estranhamento nos colegas e pais dos colegas, o que poderia fazer com que ele se sentisse chateado.
2. Propor outra atividade ou alterar a peça	Sujeito 15 – Ela deveria propor a modificação do enredo, como uma releitura do conto, possibilitando que Igor participasse sem expô-lo.
	Sujeito 72 – Vale pensar em fazer uma releitura da história, identificando pontos que podem ser mantidos e outros substituídos evitando uma exposição desnecessária da criança.

(04; 4,71%; n=85)	Sujeito 95 – A ideia que eu tive é a gente criar um “Cinderelo”. A ideia é uma nova “versão” da Cinderela em que o menino é quem vai perder o sapatinho e tudo mais, vestido de menino. Foi o que pensei.
3. Buscar aprovação das famílias e da comunidade escolar (19; 22,35%; n=85)	Sujeito 4 – Reunir os pais, falar como irá ser a peça e que todas as crianças estão de acordo.
	Sujeito 18 – Relatar a coordenação para evitar futuros problemas que compliquem a escola.
	Sujeito 42 – A professora deve fazer uma reunião com a gestão escolar e com os pais, pois é uma questão que deve ser construída coletivamente e não só pela professora.
4. Permitir, mas comunicar às famílias para preservar a integridade de Igor (13; 15,29%; n=85)	Sujeito 40 – A respeito da comunidade, com certeza haveria espanto na apresentação, para não causar desconforto nas crianças pelo preconceito da comunidade, a professora deve comunicar os pais do aluno sobre esse pedido da criança.
	Sujeito 50 – A professora deve junto com a condenação da escola conversar com os pais para o explicar a situação e garantir que o aluno não sofra nem um constrangimento.
	Sujeito 80 – Ela deve aceitar, mas antes deve conversar com os pais e a direção, por ser uma apresentação de final de ano e ter muita exposição podem ter comentários maldosos em relação ao menino.
5. Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança (46; 54,12%; n=85)	Sujeito 8 – Permitir, pois a interpretação permite ser qualquer personagem e todos têm liberdade de ser quem quiser ser.
	Sujeito 82 – A criança tem o direito de imaginação, e a escolha de fazer um papel caracterizado ou idealizado como “feminino”, ela não deve interromper isso. Como professora, seria muito legal deixar que o aluno tenha essa possibilidade.
	Sujeito 98 – A professora deve aceitar, pois agindo assim estará respeitando tanto o direito de Igor de desenvolver o papel quanto o da turma, que concordou com a escolha. Além disso, estará promovendo a reflexão do assunto com a comunidade, que será enriquecedora para todos

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira categoria, *Não deixar Igor assumir o papel*, foi constituída pelo indicador de 01 sujeito, que concerniu a 1,18% do total de respondentes dessa pergunta (n=85). Nessa atitude, decide-se que Carmen não deve deixar Igor assumir o papel, considerando que na argumentação do indicador que a formou sobrepõe-se o “perigo” que a interpretação de Igor pode causar – um “estranhamento” aos colegas e pais dos colegas – à sua escolha de assumir o papel, embora rapidamente se pontue a preocupação com o bem-estar do(a) aluno(a). Essa atitude foi classificada como a menos potencial, pois, mesmo que se decida impedir a assunção do papel, exclui qualquer possibilidade de problematização da situação, de pelo menos questionar, junto ao Igor e à sala, o porquê de essa assunção ser questionável, ou seja, de se aproveitar o ensejo para proporcionar uma formação sobre os temas.

A segunda categoria, *Propor outra atividade ou alterar a peça*, foi formada por indicadores de 04 sujeitos, que representou 4,71%. Essa foi considerada a segunda atitude menos potencial para a resolução do dilema, pois caracteriza-se como um silenciamento diante dessa demanda, tal como a atitude *Ser imparcial como invisibilidade: silenciar-se e/ou evitar o assunto* referente ao dilema anterior.

Como ressaltam Silva et al. (2020, p. 101), “de forma direta e sistematizada ou indireta e não planejada, consciente ou inconscientemente, a sociedade e a escola influenciam na formação em valores”. Assim, da mesma forma que posicionar-se a favor ou contra à assunção do papel dispõe de algum efeito na formação dos(as) alunos(as), silenciar-se também dispõe. Além disso, silenciar-se também se opõe à formação em gênero e sexualidades discutida e defendida até aqui, talvez até em igual oposição que se posicionar contra, uma vez que pode ficar subentendido pelos(as) alunos(as) que é errado tal assunção ou de que se trata de um assunto “proibido”, quase que censurando os temas e as suas demandas na Educação e no cotidiano escolar.

A terceira categoria, *Buscar aprovação das famílias e da comunidade escolar*, foi formada por indicadores de 19 sujeitos, cerca de 22,35%. Nela, decide-se ter aprovação tanto das famílias como da comunidade escolar para permitir ou não que Igor interprete o papel, de modo que os valores dessas instituições se sobrepõem a valores que deveriam ser universalizáveis. Desde que haja a concordância delas, Carmen deve aceitar Igor no papel, o que mostra certa subserviência com as normas sociais, inclusive se submetendo à ordem heteronormativa (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016) e sua impregnação na cultura escolar, ao invés de questioná-las, que seria um dos pressupostos para ser trabalhar uma Educação em gênero e sexualidades. Dessa forma, foi considerada a terceira atitude menos potencial, colocando-se entre os dois opostos dessa classificação escalonar das atitudes a esse segundo dilema.

A quarta categoria, *Permitir, mas comunicar às famílias para preservar a integridade de Igor*, foi constituída por indicadores de 13 sujeitos, que representou 15,29% dos(as) respondentes. Essa atitude, a princípio, parece equivaler-se à anterior, porém, diferencia-se à medida em que se considera a justificativa por trás dela, que não é a subserviência às normas e instituições, mas a consideração do bem-estar e segurança do garoto que demonstrou interesse em interpretar o papel da Cinderela. Ou seja, preocupa-se com as possíveis represálias e discriminações que Igor pode sofrer no dia da apresentação da peça pelas famílias e demais salas presentes, tendo em vista que essas discriminações não viriam por parte da sala que

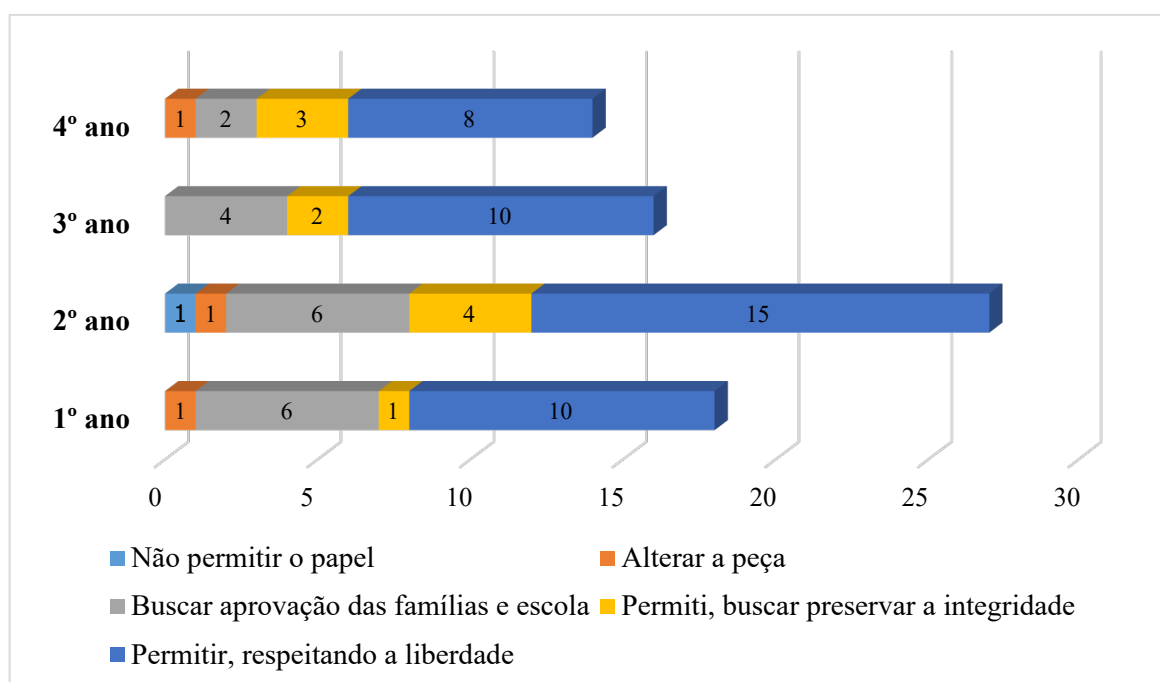
concordou com essa assunção do papel. Em razão disso, atribuiu-se a essa atitude o valor de quarta atitude mais potencial.

A quinta categoria, *Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança*, foi formada por 46 indicadores, que concerniu a 54,12%. Nessa atitude, preocupa-se com o direito da criança à manifestação artística e/ou pessoal livre, ou seja, prezando a sua liberdade de se expressar da maneira que quiser, sem recriminá-la pelos seus gostos, personalidade e/ou identidade.

Também se pontua a preocupação com o bem-estar de Igor, a importância que esse momento tem para a formação de sua personalidade além de para sua formação em gênero e sexualidades, tanto dele como da sala como um todo. Silva e Brabo (2016) consideram a infância como um momento essencial para esses dois tipos de formação, tanto psicológica como de representações de ideais femininos e masculinos, bem como consideram que, no caso, a escola assume o papel de um dos intermediadores nessa formação, que pode produzir traumas e reforçar estereótipos, ou cultivar o respeito e a liberdade à manifestação da diversidade sexual e de gênero.

Feito isso, para se saber se há uma mudança dessas atitudes conforme a progressão no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 32 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Figura 32, anos do curso. A princípio, não pareceu haver a atitude mais potencial (*Permitir, respeitando a liberdade*) se manteve como a mais recorrente nos quatro uma mudança nas concepções em nenhum dos anos, que variaram em frequência de acordo com o número de sujeitos alocados em cada ano (mais sujeitos matriculados nos primeiro e segundo anos e menos sujeitos nos terceiro e último). Todavia, se considerada a diminuição da recorrência da atitude *Buscar aprovação das famílias e escola* do terceiro ao quarto ano, enquanto se manteve em mesmo número nos dois primeiros anos, pode-se considerar um efeito do curso, ainda que se advirta que o número de sujeitos matriculados no quarto ano é menor que no quarto ano.

Analizada a formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), cabe agora verificar a influência que algumas das variáveis dessa amostra pode exercer nessa formação, sendo aqui especificamente eleitas as variáveis curriculares e as variáveis referentes ao vínculo religioso que dispõem.

Para tanto, elegeu-se a correlação estatística, utilizando-se do teste estatístico *Coeficiente de correlação de postos de Spearman*. Para essa correlação, no entanto, teve-se que levar em conta a natureza dos dados, uma vez que as concepções discutidas até aqui se tratam de dados nominais, portanto, qualitativos e não quantificáveis para correlação. Assim, teve-se de convertê-los de modo a quantificá-los e tornarem passíveis de serem relacionados nessa proposta de análise.

Recorreu-se, portanto, à análise/classificação escalonar das concepções e atitudes que se comentou até aqui junto à apresentação das análises. Dessa forma, atribuíram-se valores ordinais concernentes à qualidade dessas concepções e atitudes, da pior (que se chamou de menos potencial) à melhor (que se chamou de mais potencial). Com isso, criaram-se escalas a partir das categorias geradas pela Análise de Conteúdo (AC) e as quais permitiram a correlação estatística pretendida. O quadro a seguir reúne os valores dessas escalas respectivas às concepções e atitudes.

Quadro 29 – Atribuição de valores/Conversão dos dados das concepções e atitudes para correlação estatística

Concepção	Valor	Atitude	Valor
Gênero		Dilema Roberto	
Biológica	1	Ser imparcial, como invisibilidade	1
Associada à sexualidade	2	Ser imparcial, propor respeito	2
Polissêmica	3	Procurar ajuda externa	3
Identitária	4	Ser imparcial, problematizar	4
Crítico-social	5	-	-
Feminista crítica	6	-	-
Sexualidade		Dilema Carmen	
Biológica	1	Não deixar Igor assumir o papel	1
Opção sexual	2	Alterar a peça	2
Ato sexual	3	Buscar aprovação (família/escola)	3
Desejo sexual	4	Permitir, preservar a integridade	4
Autoconhecimento	5	Permitir, respeitar a liberdade	5
Conceito amplo	6	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

No caso da presente correlação, entre escalas com variáveis binárias (Ex.: Sim ou Não; Possui ou Não possui; Existe ou Não existe, e etc.), tal como são as variáveis curriculares e de religião, utilizou-se da correlação do tipo *ponto-bisserial* (PASQUALI, 2016; ANASTASI; URBINA, 2017). Esse tipo de correlação ocorre entre duas variáveis quando pelo menos uma delas é, então, dicotômica, mas que para isso deve-se levar em conta como a variáveis foi codificada no seu banco de dados. No SPSS, consideraram-se os escores positivos (Sim, Possui, Existe, etc.) das variáveis com o valor “1” e os escores negativos (Não, Não Possui, Não existe, etc.) com o valor “2”.

Dessa forma, os resultados das correlações devem ser assim interpretados: se a correlação for positiva, quanto maior é o escore negativo (da variável dicotômica), maior é a variável de interesse correlacionada (ou vice-versa), e se a correlação for negativa, quanto menor é o escore negativo, maior é a variável de interesse correlacionada (ou vice-versa). Além disso, o resultado da correlação pode variar entre -1 e 0 ou 1 e 0, e para sua interpretação segue-se o seguinte parâmetro: 0,00 indica uma correlação nula; 0,10 a 0,39 indica fraca; 0,40 a 0,69 indica moderada; 0,70 a 0,79 indica forte; 0,80 a 0,99 muito forte; e 1,00 indica uma correlação perfeita. Para saber se as correlações são estatisticamente significantes, considerou-se *p* menor ou igual ($<$ ou $=$) a 0,05.

Feitas essas considerações iniciais, as quais valerão para as análises de correlação subsequentes até o final desta dissertação, prosseguimos com a descrição das análises. A tabela disposta a seguir apresenta as correlações com as variáveis curriculares.

Tabela 2 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo as variáveis curriculares

		<i>Presença dos temas no curso</i>	<i>Trabalho de classe</i>	<i>Desen- volve pesquisa</i>	<i>Conhece eventos</i>	<i>Participa eventos</i>
Concepções de gênero (AC)	Spearman (r^s)	-0,154	-0,111	-0,115	-0,167	-0,214
	Significância (p)	0,162	0,314	0,296	0,130	0,132
	N. de sujeitos (n)	84	84	84	84	51
Concepções de sexualid. (AC)	Spearman (r^s)	0,067	-0,229*	-0,235*	-0,111	-0,080
	Significância (p)	0,552	0,041	0,036	0,328	0,598
	N. de sujeitos (n)	80	80	80	80	46
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	-0,171	-0,205*	-0,261*	-0,241*	-0,151
	Significância (p)	0,343	0,047	0,019	0,030	0,316
	N. de sujeitos (n)	81	81	81	81	46
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	0,027	-0,010	0,013	-0,122	-0,130
	Significância (p)	0,817	0,929	0,915	0,301	0,401
	N. de sujeitos (n)	74	74	74	74	44
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	-0,159	-0,121	-0,262**	-0,118	-0,345**
	Significância (p)	0,132	0,255	0,012	0,267	0,014
	N. de sujeitos (n)	91	91	91	91	50
Concepções de sexualid. (quanti)	Spearman (r^s)	-0,200*	-0,213*	-0,142	0,094	-0,289*
	Significância (p)	0,051	0,046	0,185	0,383	0,044
	N. de sujeitos (n)	89	89	89	89	49

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de sexualidade (AC), verificou-se que houve correlação negativa entre as variáveis trabalho de classe ($r^s=-0,229$) e desenvolve pesquisa ($r^s=-0,235$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,041$ e $p=0,036$, respectivamente). A partir disso, argumenta-se que quanto mais os sujeitos relatam desenvolver trabalhos em classe e pesquisa sobre os temas gênero e sexualidades, melhores suas concepções sobre sexualidade. Nas atitudes ao dilema do professor Roberto, houve correlação negativa entre as variáveis trabalho de classe ($r^s=-0,205$),

desenvolve pesquisa ($r^s=-0,261$) e conhece eventos ($r^s=-0,241$), todas correlações fracas, mas significantes ($p=0,047$; $p=0,019$; e $p=0,030$, respectivamente). Ressalta-se que quanto mais os sujeitos relatam desenvolver trabalhos em classe, pesquisa e conhecer eventos sobre os temas gênero e sexualidades, melhores suas atitudes frente ao referido dilema. Nas concepções de gênero (quanti), referentes aos dados da pergunta fechada 05 da 1ª Seção do questionário que não teve sua análise aqui apresentada⁴⁹, houve correlação negativa entre as variáveis desenvolve pesquisa ($r^s=-0,262$) e participa ou tem interesse em eventos sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,345$), ambas fracas, mas significantes ($p=0,012$ e $0,014$, respectivamente). Com isso, quanto mais os sujeitos desenvolvem pesquisa e participam ou têm interesse em eventos, melhores são suas concepções sobre gênero.

Nas concepções de sexualidade (quanti), referentes aos dados da pergunta fechada 08, houve correlação negativa entre as variáveis presença dos temas no curso ($r^s=-0,200$), trabalho de classe ($r^s=-0,213$) e participa ou tem interesse em eventos sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,289$), todas fracas, mas significantes ($p=0,051$; $p=0,046$; e $p=0,044$, respectivamente). Ressalta-se, então, que quanto mais os(as) graduandos(as) relatam ter recebido formação sobre os temas, desenvolver trabalhos em classe e participar ou ter interesse em eventos, melhores suas concepções sobre sexualidade.

A tabela a seguir apresenta as correlações com as variáveis de religião.

Tabela 3 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 segundo as variáveis de religião

		<i>Possui religião</i>	<i>Prática da religião</i>	<i>Frequência da prática</i>
Concepções de gênero (AC)	Spearman (r^s)	0,131	0,155	-0,234
	Significância (p)	0,235	0,229	0,157
	N. de sujeitos (n)	84	62	38
Concepções de sexualidade (AC)	Spearman (r^s)	0,124	0,222*	-0,100
	Significância (p)	0,274	0,047	0,562
	N. de sujeitos (n)	80	57	36
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	0,025	0,015	0,431**
	Significância (p)	0,825	0,909	0,010
	N. de sujeitos (n)	82	58	35

⁴⁹ Essa pergunta também interrogava sobre o conceito de gênero tal como a pergunta aberta 04, mas dispunha de alternativas respectivas a diferentes conceitos para escolha do(a) respondente da que mais representasse a maneira que o concebe, sendo então diferente da pergunta aberta em que se utilizou da AC e que teve seus dados convertidos. O mesmo ocorre com a pergunta fechada 08 que interrogava sobre o conceito de sexualidade.

Dilema Carmen	Spearman (r^s)	0,019	0,202	-0,133
	Significância (p)	0,874	0,140	0,452
	N. de sujeitos (n)	75	55	34
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	0,310**	0,266*	-0,002
	Significância (p)	0,003	0,029	0,992
	N. de sujeitos (n)	91	67	43
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	0,185*	0,180	0,016
	Significância (p)	0,042	0,921	0,921
	N. de sujeitos (n)	89	65	42

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de sexualidade (AC), verificou-se que houve correlação positiva entre a variável prática da religião ($r^s=0,222$), fraca, porém significativa ($p=0,047$). A partir disso, ressalta-se que quanto menos os sujeitos praticam a sua religião (pois o valor do escore Não pratica é “2” e o seu crescimento quer dizer que menos se pratica a religião), melhores suas concepções sobre sexualidade. Nas atitudes ao dilema do professor Roberto, houve correlação positiva entre a variável frequência da prática da religião ($r^s=0,431$), moderada e significativa ($p=0,010$), revelando que quanto menor é a frequência com que os sujeitos praticam sua religião, melhores suas atitudes frente ao dilema. Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação positiva entre as variáveis religião ($r^s=0,310$) e prática da religião ($r^s=0,266$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,003$ e $p=0,029$, respectivamente). Logo, interpreta-se que o vínculo religioso e a prática da religião diminuem a qualidade das concepções de gênero dos(as) graduandos(as). Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação positiva entre a variável religião ($r^s=0,185$), fraca, mas significativa ($p=0,042$). Isso significa que, da mesma forma que com o gênero, o vínculo religioso associa-se negativamente à qualidade das concepções sobre sexualidade.

Dada toda essa análise, para sintetizá-la e, assim, obter um panorama geral dos resultados obtidos, produzi o quadro a seguir, reunindo tais resultados, especificamente os que tiveram maior predominância ou que foram significantes em cada uma das análises apresentadas. Com ele, tem-se um panorama do estado da formação em gênero e sexualidades dos(as) participantes do Caso 1.

Quadro 30 – Síntese dos resultados encontrados com a análise das concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 1

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Concepção de gênero	Gerou-se a categoria “4. Gênero como identidade pessoal autoidentificada” a partir dos indicadores de 49 sujeitos, sendo 50,52% dos 97 sujeitos que responderam esta pergunta. A melhor concepção contou com o indicador de apenas 01 sujeito e a segunda melhor com 24 sujeitos, enquanto as duas piores concepções contaram com 08 sujeitos cada.
2. Distribuição das concepções de gênero segundo o ano de matrícula	As concepções identitária e crítico-social foram as mais presentes em todos os anos do curso, com a identitária diminuindo sua frequência nos dois últimos anos. Não houve uma progressão positiva das concepções, permanecendo com a mesma frequência ao longo dos anos, mesmo a partir do terceiro ano em que há uma disciplina específica.
3. Associação de palavras ao gênero	Foram 132 atributos evocados à palavra indutora gênero, totalizando 387 associações. As palavras mais evocadas foram: Sexualidade (n=21), Feminino (n=22), Masculino (n=20), Identidade/Identificação (n=28), etc., as quais reiteram a frequência das concepções de gênero identificadas anteriormente.
4. Concepção de sexualidade	Gerou-se a categoria “4. Sexualidade como orientação e desejo sexual” a partir dos indicadores de 54 sujeitos, sendo 60% dos 90 sujeitos que responderam esta pergunta. Tanto a melhor como a pior concepção contaram com indicadores de 07 sujeitos em cada.
5. Distribuição das concepções de sexualidade segundo o ano de matrícula	A concepção de sexualidade como orientação e desejo sexual foi a mais recorrente e em todos os anos do curso. Não pareceu haver uma mudança significativa na incidência das concepções ao longo dos anos, com a melhor concepção aparecendo nos dois primeiros e no último ano e a pior concepção aparecendo em todos os anos com exceção do primeiro, e em recorrência muito similar.
6. Associação de palavras à sexualidade	Foram 114 atributos evocados à palavra indutora sexualidade, totalizando 338 associações. Mais evocadas foram: Atração/Atração sexual (n=13), Gênero (n=12), Identidade/Identificação (n=13), Orientação/Orientação sexual (n=28), Sexo/Sexual (n=18), etc., as quais reiteram a frequência das concepções de sexualidade anteriores.
7. Atitudes ao dilema do professor Roberto	Gerou-se a categoria “2. Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões” a partir dos indicadores de 46 sujeitos, sendo 52,87% dos 87 sujeitos que responderam esta pergunta. A melhor atitude contou com 25 indicadores e a pior com apenas 10.
8. Distribuição das atitudes ao dilema de Roberto segundo o ano de matrícula	Viu-se mudança nas atitudes de ser imparcial e propor o respeito e de ser imparcial e problematizar a situação. À medida em que a incidência da atitude de propor o respeito diminui com a progressão no curso, a incidência da atitude de problematizar cresce. O impacto da formação do curso pode sugerir uma melhora na forma como o seu alunado encara situações que envolvem a diversidade sexual e de gênero na escola.
9. Atitudes ao dilema da professora Carmen	Gerou-se a categoria “5. Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança” a partir dos indicadores de 46 sujeitos, sendo 54,12% dos 85 sujeitos que responderam esta pergunta. A segunda melhor atitude contou com 13 indicadores e as duas piores com 01 e 04 indicadores respectivamente.
10. Distribuição das atitudes ao dil. Carmen segundo o ano de matrícula	A melhor atitude se manteve como a mais recorrente nos quatro anos do curso. A princípio, não pareceu haver uma mudança nas concepções em nenhum dos anos, embora uma das piores atitudes pareça esboçar uma diminuição de incidência com a progressão no curso.

11. Correlação das concepções e atitudes com as variáveis curriculares	Houve correlações nas variáveis: Presença dos temas no curso; Trabalho de classe; Desenvolve pesquisa; Conhece eventos; e Participa ou tem interesse em eventos. De modo geral, ressalta-se que desenvolver ou se envolver em atividades curriculares, semi e extracurriculares aumenta na qualidade das concepções de gênero e sexualidades e nas atitudes ao dilema do professor Roberto.
12. Correlação das concepções e atitudes com as variáveis de religião	Na variável possui religião, houve correlação somente nas concepções de gênero e sexualidade “quanti”. Na variável prática da religião, houve correlação nas concepções de gênero e sexualidade “AC” e “quanti”. Na variável frequência da prática da religião, só houve correlação no dilema do professor Roberto. Infere-se sobre a influência negativa do vínculo religioso e da prática religiosa na formação em gênero e sexualidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Retomaremos esses resultados reunidos no Quadro 23 em momento seguinte deste capítulo, quando discutimos, com base na literatura consultada, as implicações desses resultados e o que revelam quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa sobre a formação em gênero e sexualidades no contexto da formação inicial pública paulista em Pedagogia.

Prossigo, agora, para as análises realizadas a partir dos dados coletados com o *Moral Competence Test extended* (MCT_xt).

2.2. Competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

De todos os índices do MCT_xt, consideramos o principal deles, que mensura a competência moral, chamado de *C-Score*. O C-Score, por sua vez, organiza-se em quatro índices, representativos aos dilemas que compõem o instrumento: o C-score do dilema dos operários (C_W), o C-score do dilema do médico (C_D), o C-score do dilema do juiz (C_J) e o C-score de todos os dilemas (C_TOT). No *software* SPSS, calcularam-se as médias das pontuações em cada um desses índices do MCT_xt e se procurou cruzá-las com as variáveis da pesquisa, para se revelar as tendências na amostra quanto a esse instrumento e realizar as análises pretendidas.

Além do cálculo da estatística descritiva, também se realizou uma análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças estatisticamente significantes nas pontuações de competência moral em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos (por exemplo, a variável ano de matrícula, dividindo-a entre estudantes desde o ano inicial ao ano final do curso). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. O pressuposto de homogeneidade de variância foi

avaliado por meio do teste de Levene. Quando o ANOVA demonstrou diferenças significantes, para se saber entre qual(is) grupo(s) houve significância, a análise *post-hoc* foi providenciada pela técnica de *Tukey HSD (honestly significant difference)*. No caso das variáveis que dividiram a amostra em apenas dois grupos (por exemplo, a variável período, dividindo-a entre estudantes matriculados nos períodos matutino e noturno o curso), a avaliação foi realizada mediante o teste t de *Student*, considerando-se p menor ou igual ($<$ ou $=$) a 0,05 (PASQUALI, 2016; ANASTASI; URBINA, 2017). Assim, feitas essas considerações iniciais, prosseguimos com a descrição das análises.

Da amostra total participante do Caso 1 (N=105), responderam ao MCT_xt 72 graduandos(as) (n=72). Por se tratar de um instrumento fechado, caso alguma questão do MCT_xt estivesse em branco, isso invalidaria o instrumento. Assim, além daqueles(as) que optaram por não responder ao MCT_xt, foram descartados os dados de quem não respondeu o instrumento devidamente, que se considerou *missing*, restando os dados de 72 sujeitos para a análise.

Decidiu-se apresentar somente as análises em que houve significância estatística ou que são essenciais para nossa pesquisa, sendo essas últimas as análises entrecruzadas com as variáveis *ano de matrícula e referentes à religião* dos(as) participantes, mesmo que não tenham sido significantes. Assim, nas tabelas dispostas a seguir, retratam-se as médias das pontuações desses sujeitos nos índices do C-Score do instrumento segundo as seguintes variáveis da amostra: religião (Tabela 4 e Tabela 5), prática da religião (Tabela 6), frequência da prática da religião (Tabela 7), ano de matrícula (Tabela 8), nível de formação (Tabela 9), presença dos temas de gênero e sexualidade no curso (Tabela 10) e conhecimento de eventos sobre gênero e sexualidade no curso (Tabela 11).

Tabela 4 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Religião</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Agnosticismo	26	25,57	22,17
	Ateísmo	02	35,15	34,29
	Budismo	01	16,70	–
	Católica	19	36,15	22,00
	Espírita	04	38,85	21,19
	Evangélica	15	31,52	25,84
	Umbanda	01	25,00	–
	Cristã	01	9,70	–
	Wicca	03	17,97	11,38
Dilema do médico (C_D)	Agnosticismo	26	22,74	19,90
	Ateísmo	02	36,25	13,08
	Budismo	01	10,10	–
	Católica	19	18,92	16,48
	Espírita	04	30,55	16,37
	Evangélica	15	24,89	20,77
	Umbanda	01	17,70	–
	Cristã	01	26,10	–
	Wicca	03	40,47	34,95
Dilema do juiz (C_J)	Agnosticismo	26	29,72	25,12
	Ateísmo	02	10,75	1,07
	Budismo	01	10,83	–
	Católica	19	29,30	23,44
	Espírita	04	24,54	9,66
	Evangélica	15	32,67	19,01
	Umbanda	01	57,58	–
	Cristã	01	7,72	–
	Wicca	03	41,46	26,46
C-Score Total (C_TOT)	Agnosticismo	26	13,42	11,19
	Ateísmo	02	6,75	1,06
	Budismo	01	2,70	–
	Católica	19	10,88	8,63
	Espírita	04	12,57	3,02
	Evangélica	15	14,80	10,59
	Umbanda	01	11,50	–
	Cristã	01	10,80	–
	Wicca	03	11,43	9,14

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Possui religião	44	32,28	22,39
	Não possui	28	26,26	22,47
Dilema do médico (C_D)	Possui religião	44	23,21	19,41
	Não possui	28	23,70	19,63
Dilema do juiz (C_J)	Possui religião	44	30,35	21,22
	Não possui	28	28,37	24,68
C-Score Total (C_TOT)	Possui religião	44	12,23	8,81
	Não possui	28	12,94	10,91

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 6 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Praticante	29	34,24	22,53
	Não praticante	22	26,98	21,74
Dilema do médico (C_D)	Praticante	29	26,94	21,20
	Não praticante	22	19,22	17,99
Dilema do juiz (C_J)	Praticante	29	30,15	21,26
	Não praticante	22	29,66	25,56
C-Score Total (C_TOT)	Praticante	29	13,15	8,66
	Não praticante	22	9,91	8,29

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 7 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Frequência da prat.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Uma vez ao ano	02	14,95	20,86
	Uma vez ao mês	05	40,96	11,96
	2 ou 3 vezes ao mês	08	25,91	19,00
	Uma vez na semana	07	34,81	24,19
	2 ou 3 vezes por semana	10	36,38	27,55
Dilema do médico (C_D)	Uma vez ao ano	02	2,35	2,05
	Uma vez ao mês	05	30,74	14,73
	2 ou 3 vezes ao mês	08	27,66	25,60
	Uma vez na semana	07	20,17	17,86
	2 ou 3 vezes por semana	10	28,65	23,13

Dilema do juiz (C_J)	Uma vez ao ano	02	15,62	12,33
	Uma vez ao mês	05	19,00	12,50
	2 ou 3 vezes ao mês	08	30,12	18,75
	Uma vez na semana	07	32,79	20,48
	2 ou 3 vezes por semana	10	34,51	26,31
C-Score Total (C_TOT)	Uma vez ao ano	02	4,65	3,89
	Uma vez ao mês	05	13,06	6,64
	2 ou 3 vezes ao mês	08	10,56	6,38
	Uma vez na semana	07	10,96	5,27
	2 ou 3 vezes por semana	10	16,68	11,84

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 8 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Ano de matríc.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Primeiro ano	12	22,01	21,80
	Segundo ano	28	33,74	24,16
	Terceiro ano	15	27,11	18,33
	Quarto ano	17	31,76	23,42
Dilema do médico (C_D)	Primeiro ano	12	21,20	14,65
	Segundo ano	28	17,50	18,00
	Terceiro ano	15	20,25	15,52
	Quarto ano	17	37,46	21,79
Dilema do juiz (C_J)	Primeiro ano	12	27,74	26,85
	Segundo ano	28	34,66	24,17
	Terceiro ano	15	21,44	22,07
	Quarto ano	17	29,70	14,99
C-Score Total (C_TOT)	Primeiro ano	12	9,88	6,65
	Segundo ano	28	12,35	10,12
	Terceiro ano	15	10,21	9,26
	Quarto ano	17	16,65	10,14

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 9 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o nível de formação dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Nível de form.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Em. Sup. Incon.	62	31,26	21,97
	Em. Sup. Comp.	10	21,72	24,91
Dilema do médico (C_D)	Em. Sup. Incon.	62	21,95	18,08
	Em. Sup. Comp.	10	32,39	25,25
Dilema do juiz (C_J)	Em. Sup. Incon.	62	31,05	23,42
	Em. Sup. Comp.	10	20,49	12,70
C-Score Total (C_TOT)	Em. Sup. Incon.	62	12,46	9,37
	Em. Sup. Comp.	10	12,83	11,53

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 10 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média

	<i>Presença d. temas</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Dilema do operário (C_W)	Estão presentes	26	22,25	4,36
	Não estão presentes	45	22,70	3,38
Dilema do médico (C_D)	Estão presentes	26	22,09	4,33
	Não estão presentes	45	17,01	2,54
Dilema do juiz (C_J)	Estão presentes	26	17,98	3,53
	Não estão presentes	45	24,71	3,68
C-Score Total (C_TOT)	Estão presentes	26	8,90	1,75
	Não estão presentes	45	10,09	1,50

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 11 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o conhecimento dos(as) graduandos(as) sobre se há eventos sobre os temas gênero e sexualidade no curso e a medida estatística média

	<i>Eventos</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Dilema do operário (C_W)	Sabe se há eventos	27	23,63	20,34
	Não sabe se há	45	33,72	23,02
Dilema do médico (C_D)	Sabe se há eventos	27	29,77	24,36
	Não sabe se há	45	19,58	14,64
Dilema do juiz (C_J)	Sabe se há eventos	27	27,98	18,76
	Não sabe se há	45	30,54	24,59
C-Score Total (C_TOT)	Sabe se há eventos	27	13,09	10,16
	Não sabe se há	45	12,16	9,36

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 4, as médias das pontuações dos(as) participantes nos índices referente ao *C-Score* (*C_W*, *C_D*, *C_J* e *C_TOT*) foram calculadas segundo a *religião* que os(as) participantes assinalaram possuir. Com a aplicação do teste ANOVA, não foram encontradas diferenças significativas entre as médias. As pontuações do *C-Score* variaram entre 7,72 e 57,58 que, segundo Lind (2018), enquadram-se entre competência moral muito baixa (5,0 a 9,9) e alta competência moral (30,0 a 60,00). No *C-Score* total, a pontuação é geralmente mais baixa que nos demais índices.

Contudo, para verificar se o vínculo religioso apresenta alguma relação, buscou-se, em uma nova análise, aglutinar as religiões nos grupos “Possui religião” e “Não possui religião”. Assim, na Tabela 5, apresentam-se as médias dos(as) graduandos(as) segundo o vínculo religioso, isto é, se possuem (aglutinando os sujeitos que se vinculam a alguma religião como mostrado na tabela anterior) ou não possuem religião (aglutinando os sujeitos que se declaram agnósticos e ateístas). A partir do *t* de *Student*, no entanto, as diferenças entre as médias não foram estatisticamente significantes.

Na Tabela 6, as médias dos(as) graduandos(as) que assinalaram possuir religião (excluindo os sujeitos agnósticos e ateístas), conforme a variável anterior, foram calculadas segundo a *praticam de sua religião*. Os graduandos(as) praticantes (*n*=29) tiveram médias maiores que os(as) graduandos(as) não praticantes (*n*=22) em todos(as) os índices do *C-Score*, embora não tenham demonstrado significância estatística de acordo com o teste *t* de *Student*. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 19,22 (baixa competência) e 34,24 (alta competência). No *C-Score* total as pontuações chegaram somente a 13,15 (baixa competência moral).

Na variável retratada na Tabela 7, procurou-se aprofundar na variável anterior sobre a prática da religião, de modo a se saber a *frequência com que os(as) participantes praticam sua religião*. No Dilema do Juiz, as médias foram maiores em que prática com mais frequência, embora isso não se repetido nos demais índices. Além disso, não houve significância estatística entre as médias segundo a ANOVA. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 2,35 (sem competência) e 40,96 (alta competência). No *C-Score* total, alcançou-se apenas até 16,68 (baixa competência moral).

Na Tabela 8, as médias foram distribuídas segundo a variável *ano de matrícula* no curso de Pedagogia. Apesar de, em geral, parecer ter havido uma progressão do primeiro ano (*n*=12) ao quarto ano (*n*=17), isso não acontece em todos os dilemas e, não obstante, os(as) graduandos(as) do segundo ano (*n*=28) apresentam as maiores médias, como é caso dos índices do Dilema do Operário (*M*₂=33,74) e do Dilema do Juiz (*M*₂=34,66). Questiona-se, portanto,

se há uma intervenção contínua no curso que afete a competência moral de seu alunado, o que só parece haver nas médias do *C-Score* total ($M1=9,88$; $M2=12,35$; $M3=10,21$; $M4=16,65$) e do Dilema do Médico ($M1=21,20$; $M2=17,50$; $M3=20,25$; $M4=37,46$), que sugere uma tendência de aumento nas pontuações.

Os resultados da ANOVA demonstraram que houve diferenças entre os grupos no Dilema do Médico [$F(3,68) = 4,66$; $p < 0,05$]. O teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) do segundo e quarto anos ($p=0,003$) e entre os(as) do terceiro e quarto ano anos ($p=0,043$), assim como entre o primeiro e quarto anos com resultado próximo de significativo ($p=0,088$). Desse modo, é possível inferir que, sendo as médias do segundo e terceiro anos mais baixas que do quarto ano, que esses dois primeiros grupos tiveram um desempenho pior na competência moral em relação ao grupo de graduandos(as) concluintes. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 17,50 (baixa competência) e 37,46 (alta competência). No *C-Score* total, a pontuação chegou a 16,65 (baixa competência moral).

Na Tabela 9, calcularam-se as médias segundo a variável de *nível de formação*. As médias quem tinha o curso de Pedagogia em andamento como primeira graduação foram maiores no Dilema do Operário ($M1=31,26$) e no Dilema do Juiz ($M1=31,05$) e menor no Dilema do Médico ($M1=21,95$) em relação a quem já possuía uma graduação anterior ($M2=21,72$; $M2=20,40$; $M2=32,39$, respectivamente). A partir do t de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças no Dilema do Juiz ($p=0,047$), inferindo-se que esses(as) graduandos(as) com Ensino Superior Completo de fato tiveram um desempenho pior que os(as) com Ensino Superior Incompleto ($t(20,68) = 2,11$; $p < 0,05$). As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 20,49 (competência suficiente) e 32,39 (alta competência). No *C-Score* total, com pouca diferença, as pontuações mantiveram-se como baixa competência moral.

Na Tabela 10, calcularam-se as médias segundo a variável de *presença dos temas de gênero e sexualidade no curso*. No Dilema do Médico, quem assinalou ter recebido formação sobre os temas no curso teve pontuação maior ($M1=22,09$) do que quem assinalou não ter recebido essa formação ($M2=17,01$), enquanto no Dilema do Juiz ocorreu o inverso ($M1=17,08$; $M2=24,71$). A partir do t de *Student*, houve significância ($p=0,040$) no Dilema do Médico ($t(69,0) = 2,09$; $p < 0,05$). As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 17,01 (baixa competência) e 24,71 (competência suficiente). No *C-Score* total, chegou-se a 10,09 (baixa competência). Dessa forma, pode-se inferir que a formação em gênero e sexualidades, oferecida

no âmbito do curso deste primeiro caso, afeta positivamente a competência moral de seu alunado.

Na Tabela 11, calcularam-se as médias segundo a variável *conhecimento de eventos sobre gênero e sexualidade no curso*. Os(As) graduandos(as) que assinalaram saber da ocorrência de eventos sobre os temas tiveram média maior no Dilema do Médico ($M1=29,77$) e no *C-Score* total ($M1=13,09$) e menores no Dilema do Operário ($M1=23,63$) e no Dilema do Juiz ($M1=27,98$) do que os(as) graduandos(as) que assinalaram que não sabe ($M2=19,58$; $M2=12,16$; $M2=33,72$; $M2=30,54$, respectivamente). A partir do *t* de *Student*, houve significância ($p=0,050$) nas diferenças o Dilema do Médico ($t(37,45)= 1,97$; $p<0,05$), assim como no Dilema do operário ($t(70,00)= -1,88$; $p<0,05$), mas que ficou próximo do significativo ($p=0,60$).

A partir disso, infere-se que os(as) graduandos(as) que conhecem eventos sobre os temas apresentam um desempenho melhor na competência moral do que aqueles(as) que assinalaram não os conhecer. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 19,58 (baixa competência) e 33,72 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 13,09 (baixa competência moral).

A partir desses resultados, buscou-se sintetizá-los em um quadro, disposto a seguir, para, com base neles, ter-se a visualização de um panorama geral acerca do estado da formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral, dos(as) participantes do Caso 1.

Quadro 31 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da competência moral do Caso 1

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável religião, tanto discernindo as religiões que assinalaram possuir como aglutinando-as em possuir e não possuir religião.
2. Prática da religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável prática da religião.
3. Frequência da prática da religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável frequência da prática da religião.
4. Ano de matrícula	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico, de modo que os(as) graduandos(as) do segundo e terceiro anos tiveram um pior desempenho na competência moral em relação ao(às) concluintes (quarto ano).
5. Nível de formação	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Juiz, de modo que quem já possui uma graduação teve um desempenho pior do que quem tem o curso de Pedagogia em andamento como primeira graduação.

6. Presença dos temas	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico e no Dilema do Juiz (próximo do significativo), de modo que a formação em gênero e sexualidades oferecida no curso pareceu afetar positivamente a competência moral de seu alunado.
7. Conhecimento de eventos	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico no Dilema do Juiz, de modo que quem conhece eventos sobre os temas apresenta um desempenho melhor na competência moral do que quem assinalou não os conhecer.

Fonte: Dados da pesquisa

Retomaremos esses resultados em momento seguinte deste capítulo para discussão de suas implicações e o que revelam quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa sobre a formação ética.

A seguir, inicia-se a exposição das análises realizadas a partir dos dados coletados com a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).

2.3. Adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

Dos índices da PCBS, consideramos os índices *Inclusion* (*Y*), que se refere ao grau de inclusão ou exclusão da transcendência e é resultante da subtração do escore obtido nas afirmações da Escala sobre a inclusão da transcendência do escore obtido nas afirmações de exclusão da transcendência; *Symbolic* (*X*), que se refere ao modo como o conteúdo religioso é interpretado (interpretação literal ou simbólica) e é resultante da subtração do escore obtido nas afirmações da Escala sobre a literalidade da interpretação do escore obtido nas afirmações de interpretação simbólica; e *Quadrante*, que se refere ao posicionamento do sujeito no plano cartesiano da PCBS, isto é, em qual quadrante (respectivo a como inclui e interpreta o conteúdo religioso) o sujeito se encontra, e é resultante da aplicação dos dois escores anteriores como coordenadas (*Y* e *X*) nesse plano cartesiano.

Assim como se fez com os dados do MCT_xt, no programa SPSS, calcularam-se as médias dos escores em cada um desses índices e se procurou cruzá-las com as variáveis da pesquisa. Para se verificar a diferença entre as médias, realizou-se análise de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos, utilizando dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para avaliar a normalidade, o teste de Levene para avaliar o pressuposto de homogeneidade e o *post-hoc* da ANOVA pelo Tukey HSD. Recorreu-se ao teste t de *Student* quando a amostra foi dividida em dois grupos pelas variáveis.

Do total da amostra participante (N=105), 74 graduandos(as) responderam a PCBS (n=74). Também da mesma forma que o MCT_xt, por se tratar de um instrumento fechado, alguma afirmação da PCBS em branco invalidaria todo o instrumento. Por isso, descartaram-se os dados invalidados (*missing*) e, contanto quem escolheu não responder ao instrumento, restaram os 74 sujeitos para a análise.

Nas tabelas a seguir, retratam-se as médias das pontuações desses sujeitos segundo as variáveis em que houve significância estatística ou que são essenciais para nossa pesquisa (*ano de matrícula e referentes à religião*), sendo elas: orientação sexual (Tabela 12), religião (Tabela 13 e Tabela 14), prática da religião (Tabela 15), frequência da prática da religião (Tabela 16), ano de matrícula (Tabela 17), participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade (Tabela 18) e participa ou tem interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade (Tabela 19).

Tabela 12 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a orientação sexual dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Orient. sexual</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Bissexual	23	-3,00	2,27
	Heterossexual	44	0,70	2,89
	Homossexual	04	-4,60	1,57
	Pansexual	03	-6,31	3,85
Symbolic X	Bissexual	23	3,13	2,01
	Heterossexual	44	3,84	1,68
	Homossexual	04	1,52	0,94
	Pansexual	03	2,69	4,58
Quadrante	Bissexual	23	3,00	0,52
	Heterossexual	44	3,61	0,62
	Homossexual	04	3,00	0,00
	Pansexual	03	2,67	0,58

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 13 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Religião</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Agnosticismo	25	-3,48	1,70
	Ateísmo	02	-5,11	1,82
	Budismo	01	-5,50	–
	Católica	19	0,33	2,35
	Espírita	04	-1,24	2,13
	Evangélica	18	2,51	2,28
	Umbanda	01	-3,07	–
	Cristã	01	1,31	–
	Wicca	03	-5,86	4,84
Symbolic X	Agnosticismo	25	3,12	1,91
	Ateísmo	02	2,02	2,00
	Budismo	01	2,00	–
	Católica	19	4,45	1,30
	Espírita	04	4,26	1,82
	Evangélica	18	3,42	1,99
	Umbanda	01	1,18	–
	Cristã	01	4,06	–
	Wicca	03	0,89	3,50
Quadrante	Agnosticismo	25	2,96	0,20
	Ateísmo	02	3,00	0,00
	Budismo	01	3,00	–

Católica	19	3,68	0,48
Espírita	04	3,50	0,58
Evangélica	18	3,72	0,83
Umbanda	01	3,00	–
Cristã	01	4,00	–
Wicca	03	2,33	0,58

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 14 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Possui religião	47	0,46	3,31
	Não possui	27	-3,60	1,73
Symbolic X	Possui religião	47	3,68	1,97
	Não possui	27	3,03	1,90
Quadrante	Possui religião	47	3,57	0,71
	Não possui	27	2,96	0,19

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 15 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Praticante	31	1,21	3,61
	Não praticante	22	-1,85	2,06
Symbolic X	Praticante	31	3,61	2,10
	Não praticante	22	3,81	1,87
Quadrante	Praticante	31	3,65	0,75
	Não praticante	22	3,27	0,55

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 16 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Frequência da prat.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Uma vez ao ano	02	-0,34	2,60
	Uma vez ao mês	05	2,31	1,98
	2 ou 3 vezes ao mês	07	-1,94	5,05
	Uma vez na semana	08	-,11	2,72
	2 ou 3 vezes por semana	12	3,10	2,31
Symbolic X	Uma vez ao ano	02	1,79	3,13
	Uma vez ao mês	05	2,96	2,05
	2 ou 3 vezes ao mês	07	2,77	2,81
	Uma vez na semana	08	3,64	2,08
	2 ou 3 vezes por semana	12	4,45	1,47
Quadrante	Uma vez ao ano	02	3,00	1,41
	Uma vez ao mês	05	3,40	1,34
	2 ou 3 vezes ao mês	07	3,14	0,90
	Uma vez na semana	08	3,75	0,46
	2 ou 3 vezes por semana	12	3,92	0,29

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 17 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Ano de matríc.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Primeiro ano	12	-0,91	2,91
	Segundo ano	29	-1,18	3,74
	Terceiro ano	16	-1,95	3,33
	Quarto ano	17	0,03	3,35
Symbolic X	Primeiro ano	12	3,59	1,63
	Segundo ano	29	3,64	2,47
	Terceiro ano	16	2,82	1,82
	Quarto ano	17	3,61	1,19
Quadrante	Primeiro ano	12	3,50	0,52
	Segundo ano	29	3,28	0,65
	Terceiro ano	16	3,19	0,83
	Quarto ano	17	3,53	0,51

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 18 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em even.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Inclusion Y	Tem interesse	16	-2,71	3,51
	Não tem interesse	27	0,07	2,91
Symbolic X	Tem interesse	16	3,05	2,17
	Não tem interesse	27	3,51	1,95
Quadrante	Tem interesse	16	3,19	0,54
	Não tem interesse	27	3,41	0,75

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 19 – Resultados do Caso 1 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em Grup.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Inclusion Y	Tem interesse	60	-1,35	3,32
	Não tem interesse	11	0,61	3,43
Symbolic X	Tem interesse	60	3,49	2,08
	Não tem interesse	11	3,02	1,37
Quadrante	Tem interesse	60	3,28	0,67
	Não tem interesse	11	3,73	0,47

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 12, apresentam-se as médias calculadas segundo a variável *orientação sexual*. A partir da ANOVA, verificaram-se diferenças entre grupos nos três índices: *Inclusion* (Y) [$F(3,70)=16,21$; $p<0,05$]; *Symbolic* (X) [$F(3,70)=2,33$; $p<0,05$]; e Quadrante [$F(3,70)=7,85$; $p<0,05$]. No índice *Inclusion* (Y), o teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou que as diferenças entre as médias foram significativas entre os(as) graduandos(as) bissexuais ($M1=-3,00$) e heterossexuais ($M2=0,70$) ($p=0,000$), entre os(as) homossexuais ($M1=-4,60$) e heterossexuais ($M2=0,70$) ($p=0,002$) e entre os(as) pansexuais ($M1=-6,31$) e heterossexuais ($M2=0,70$) ($p=0,000$). No índice *Symbolic* (X), as diferenças foram significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) homossexuais ($M1=1,52$) e heterossexuais ($M2=3,84$) ($p=0,03$). No índice Quadrante, as diferenças foram significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) bissexuais ($M1=3,00$) e heterossexuais ($M2=3,61$) ($p=0,001$), e entre os(as) pansexuais ($M1=2,67$) e heterossexuais ($M2=3,61$) ($p=0,036$).

Dada a significância estatística nesses índices, esse resultado se mostrou muito pertinente, evidenciando o modo como as pessoas homossexuais e as pessoas que dispõem de outras orientações sexuais dissidentes, que rompem com a norma cisheteronormativa (BUTLER, 1990/2003; 1990/2007), lidam com a religiosidade. E esse modo como lidam se diferenciou do modo como pessoas heterossexuais lidam. Quanto à inclusão da transcendência, sujeitos bissexuais, homossexuais e pansexuais, no caso dessa amostra, tendem a excluir mais a transcendência do que os heterossexuais. Não obstante, quanto à interpretação do conteúdo religioso, os sujeitos homossexuais tendem a interpretá-lo de modo mais simbólico do que os sujeitos heterossexuais, mais literais. Por fim, esses resultados colocam-se esses dois grandes grupos, de sujeitos de sexualidade dissidente e de sujeitos heterossexuais, em quadrantes diferentes, como mostra o último índice.

Uma vez que se tem o conteúdo religioso cristão como pano de fundo, por ser a religiosidade predominante nessa amostra, assim como ela é na sociedade brasileira em geral (TAVARES, 1998), as pessoas homossexuais, bissexuais e pansexuais lidam com esse conteúdo religioso rejeitando-o, isto é, excluindo-o, e/ou empregam mecanismos simbólicos de interpretação desse conteúdo. E infere-se que isso acontece pelo motivo de que, tal como são propagados por pessoas e instituições em geral, são conteúdos hostis para com a diversidade sexual, defendendo heterossexualidade como única forma saudável, normal e legítima de se viver a sexualidade, ao mesmo tempo em que condena qualquer outra manifestação ou prática sexual que fuja desse ideal.

Na Tabela 13, calcularam-se as médias segundo a variável *religião*. Os resultados obtidos com a ANOVA demonstraram diferenças significantes entre grupos em dois índices:

Inclusion (Y) [$F(8,65)= 13,77$; $p<0,05$] e Quadrante [$F(8,65)= 5,55$; $p<0,05$], enquanto no *Symbolic* (X) esteve próximo do significativo [$F(8,65)= 2,02$; $p<0,05$]. No índice *Inclusion* (Y), o teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) agnósticos(as) ($M1=-3,48$) e católicos(as) ($M2=0,33$) ($p=0,000$), entre os(as) agnósticos(as) ($M1=-3,48$) e evangélicos(as) ($M2=2,51$) ($p=0,000$), entre os(as) ateístas ($M1=-5,11$) e católicos(as) ($M2=0,33$) ($p=0,040$), entre os(as) ateístas ($M1=-5,11$) e evangélicos(as) ($M2=2,51$) ($p=0,001$), entre os(as) budistas ($M1=-5,50$) e evangélicos(as) ($M2=2,51$) ($p=0,022$), entre os(as) católicos(as) ($M1=0,33$) e Wicca ($M2=-5,86$) ($p=0,001$), entre os(as) evangélicos(as) ($M1=2,51$) e Wicca ($M2=-5,86$) ($p=0,000$). Ou seja, em todas essas diferenças entre os(as) grupos, os(as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) tiveram uma pontuação maior em relação à inclusão da transcendência do que os(as) demais graduandos(as) vinculados(as) a outras religiões. No índice *Symbolic* (X), as diferenças foram significantes entre os(as) graduandos(as) católicos(as) ($M1=4,45$) e Wicca ($M2=0,89$) ($p=0,069$), que na verdade foi próximo do significativo. No índice Quadrante, as médias com significância foram entre os(as) graduandos(as) agnósticos(as) ($M1=2,96$) e católicos(as) ($M2=3,68$) ($p=0,001$), entre os(as) agnósticos(as) ($M1=2,96$) e evangélicos(as) ($M2=3,72$), entre os(as) católicos(as) ($M1=3,68$) e Wicca ($M2=2,33$) ($p=0,004$), evangélicos(as) ($M1=3,72$) e Wicca ($M2=2,33$) ($p=0,003$).

Na Tabela 14, em que os(as) graduandos(as) foram aglutinados(as) em “Possui religião” e “Não possui religião”, houve significância pelo *t* de *Student* nos índices *Inclusion* (Y) ($t(71,51)= 6,93$; $p<0,05$), em que quem possui religião teve uma média maior do que quem não possui ($p=0,001$), e Quadrante ($t(56,75)= 5,53$; $p<0,05$), em que quem possui teve uma média maior do que quem não possui ($p=0,001$). Assim, os(as) graduandos(as) religiosos(as) tendem a incluir mais a transcendência do que os(as) não religiosos(as), assim como diferem em suas atitudes (Quadrantes) religiosas.

Na Tabela 15, calcularam-se as médias segundo a variável *prática da religião*. A partir do *t* de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(51,00)= 3,58$; $p<0,05$), entre quem é praticante de sua religião ($M1=1,21$) e quem não é praticante ($M2=-1,85$) ($p=0,001$), e no índice Quadrante ($t(51,00)= 1,97$; $p<0,05$), entre os mesmos grupos ($M1=3,65$; $M2=3,27$), mas que foi próximo do significativo ($p=0,054$). A partir disso, infere-se que os(as) graduandos(as) praticantes apresentam maior inclusão da transcendência, assim como aproximam-se mais do Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade) da PCBS, em relação aos(as) não praticantes.

Na Tabela 16, calcularam-se as médias segundo a variável *frequência da prática da religião*. A ANOVA demonstrou diferenças significantes entre os grupos no índice *Inclusion* (Y) [$F(4,29)= 3,44$; $p<0,05$]. O teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) que praticam sua religião duas ou três vezes ao mês ($M1=-1,94$) e dos(as) graduandos(as) que a praticam duas ou três vezes por semana ($M2=3,10$) ($p=0,016$).

Na Tabela 17, calcularam-se as médias segundo a variável *ano de matrícula*. No índice *Inclusion* (Y), os(as) graduandos(as) do terceiro ano tiveram, em ordem crescente, uma média negativa maior ($M3=-1,95$), seguido pelo segundo ano ($M2=-1,18$) e pelo primeiro ($M1=-0,91$) e quarto ($M4=0,03$) anos. No índice *Symbolic* (X), a maior média, agora em ordem decrescente, foi do segundo ano ($M2=3,64$), seguida pela média do quarto ano ($M4=3,61$), do primeiro ano ($M1=3,59$) e do terceiro ano ($M3=2,82$). No índice Quadrante, o quarto ano teve média superior ($M4=3,53$), sendo seguido pelo primeiro ano ($M1=3,50$), segundo ano ($M2=3,28$) e terceiro ano ($M3=3,19$). Porém, não houve significância estatística entre essas diferenças segundo o teste ANOVA.

Na Tabela 18, calcularam-se as médias segundo a variável *participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade*. A partir do t de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(41,00)= -2,81$; $p<0,05$), em que os(as) graduandos(as) que têm interesse ou que participam tiveram uma média menor ($M1=-2,71$) do que os(as) graduandos(as) que não têm interesse ($M2=0,07$). Sem significância, quem tem interesse teve médias menores nos índices *Symbolic* (X) ($M1=3,05$) e Quadrante ($M1=3,19$) em relação a quem não tem interesse ($M2=3,51$; $M2=3,41$).

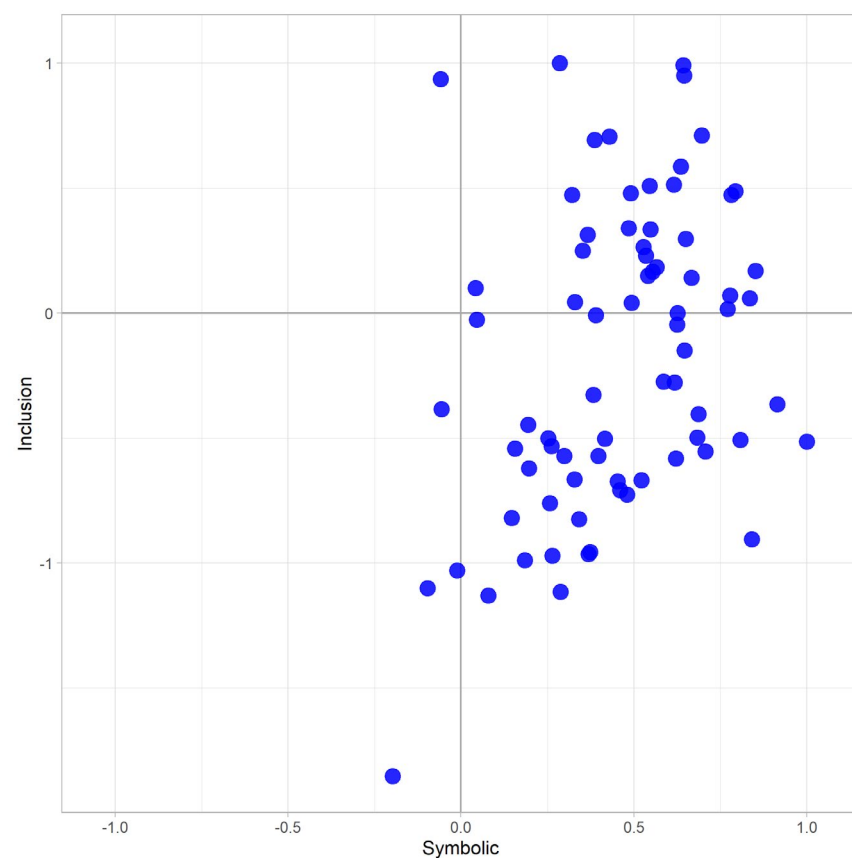
Na Tabela 19, calcularam-se as médias segundo a variável *interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade*. A partir do t de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(69,00)= -1,79$; $p<0,05$), em que os(as) graduandos(as) que participam ou têm interesse em participar dos Grupos de Pesquisa sobre os temas tiveram uma média menor ($M1=-1,35$) do que os(as) graduandos(as) que não têm interesse ($M2=0,61$) ($p=0,05$), assim como no índice Quadrante ($t(69,00)= -2,11$; $p<0,05$), em que o primeiro grupo teve uma média menor ($M1=3,28$) do que o segundo ($M2=3,73$). Sem significância, quem tem interesse teve média maior no índice *Symbolic* (X) ($M1=3,49$) em relação a quem não tem interesse ($M2=3,02$).

Para se ter um panorama da distribuição da amostra dos(as) graduandos(as) entre os quatro quadrantes do plano cartesiano da PCBS, utilizando-se das pontuações dos índices

Inclusion (Y) e *Symbolic* (X) como coordenadas (Y e X), produziu-se o gráfico disposto a seguir, representado pela Figura 33.

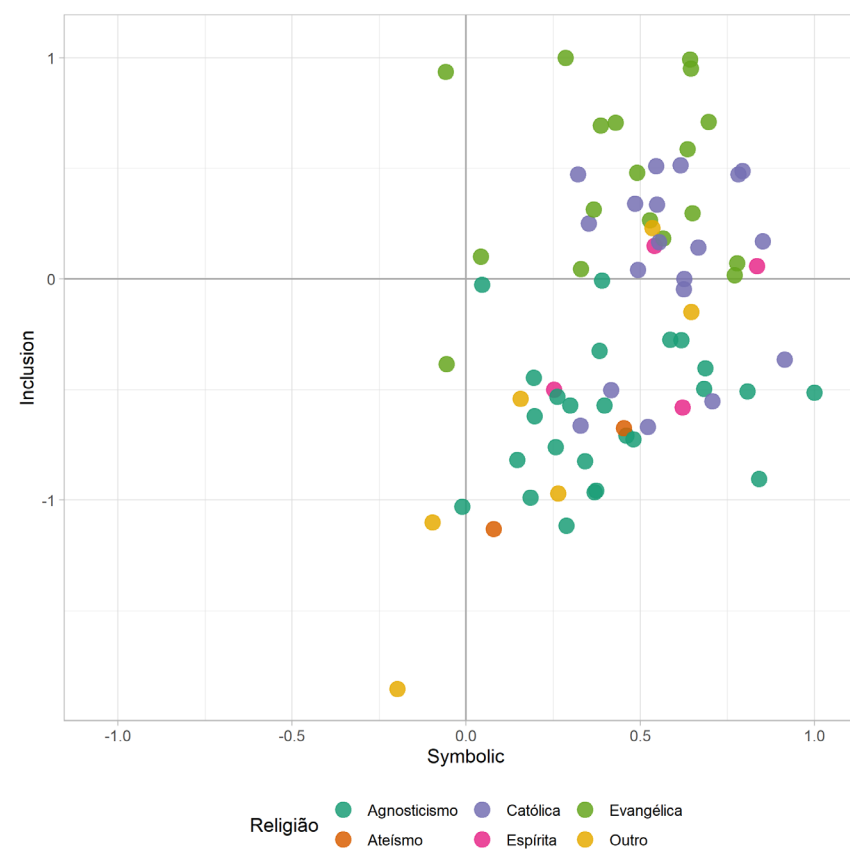
Também se buscou identificar essa amostra, distribuída no plano cartesiano, segundo as variáveis referentes à religiosidade, que foram: religião, prática da religião, e frequência da prática da religião. As Figuras 34, 36 e 37 representam os gráficos produzidos respectivamente a cada uma dessas variáveis.

Figura 33 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 34 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável religião

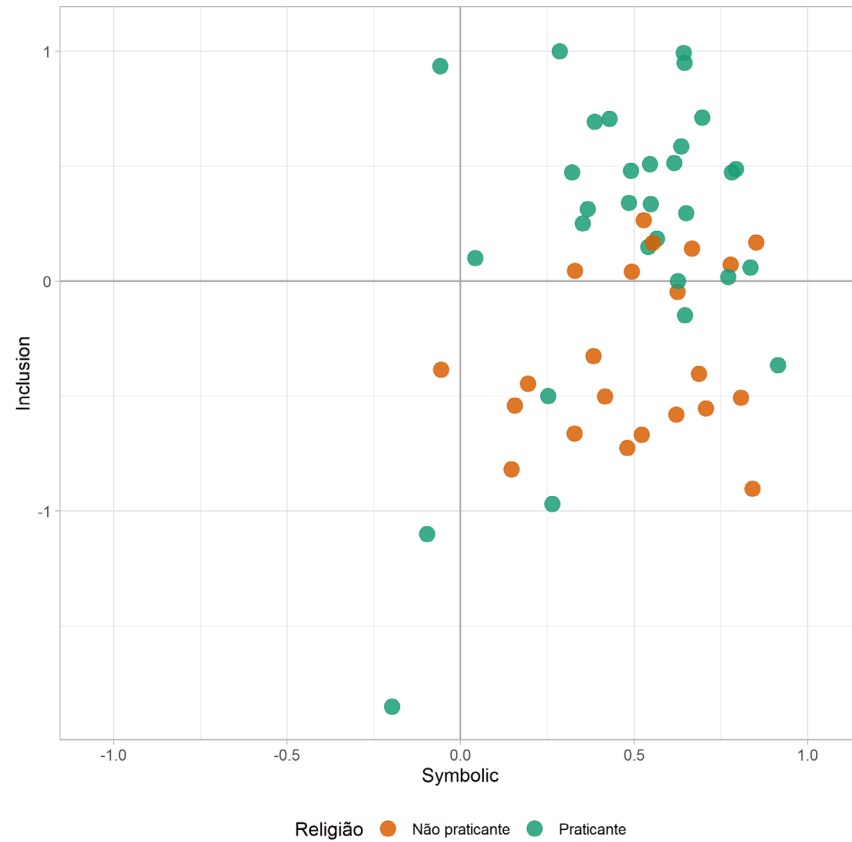


Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 33, observa-se que a maioria da amostra (n=74) foi distribuída entre o Quadrante 3 (Relativismo), em que a religiosidade se caracteriza pela exclusão da transcendência e pela interpretação simbólica do conteúdo religioso, e o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), em que a religiosidade se caracteriza pela inclusão da transcendência e pela interpretação simbólica do conteúdo religioso. Apenas 01 sujeito se encontrou no Quadrante 1 (Ortodoxia) e 04 sujeitos se encontraram no Quadrante 02 (Crítica Externa). Ainda assim, esses sujeitos encontram-se em posição próxima ao eixo Y, sendo o único sujeito de religiosidade ortodoxa próximo ao quadrante de Segunda Ingenuidade e os 04 sujeitos de religiosidade de Crítica Externa próximo ao quadrante de Relativismo. Isso sugere que sua pontuação não foi tão alta em relação à interpretação literal do conteúdo religioso e, em algumas afirmações da PCBS, estiveram inclinados à interpretação simbólica.

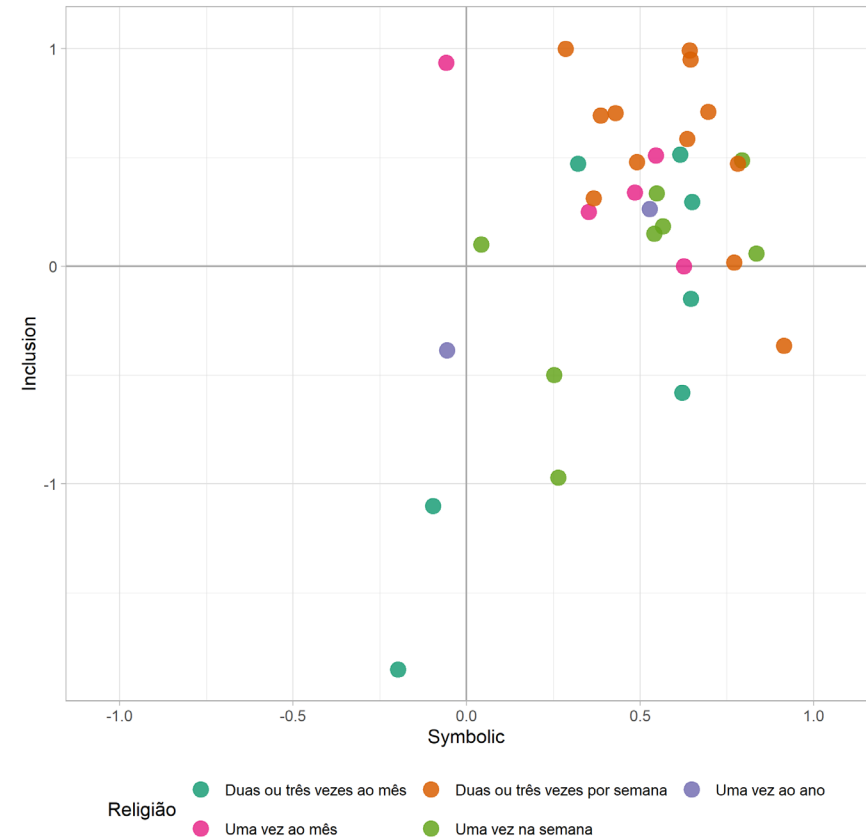
Com base na Figura 34, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *religião*, pode-se observar a posição dos(as) graduandos(as) agnósticos(as), ateístas, católicos(as), evangélicos(as), espíritas e com outra religião (em que se incluiu os sujeitos budistas, e de religião Wicca) nos quadrantes da PCBS. A maioria dos(as) agnósticos(as) e ateístas encontram-se no Quadrante 3 (Relativismo), enquanto a maioria dos(as) católicos(as) e evangélicos(as) encontram-se no Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade). Os(As) espíritas e sujeitos com outra religião distribuem-se tanto em um como no outro quadrante.

Figura 35 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável prática da religião



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36 – Distribuição da amostra participante do Caso 1 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável frequência da prática da religião



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 36, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *prática da religião*, pode-se observar, dentro do grupo dos(as) que assinalaram possuir religião, a posição dos(as) graduandos(as) que praticam a sua religião (n=31) e dos(as) que não a praticam nos quadrantes da PCBS (n=22). A maioria dos(as) praticantes encontram-se no Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), enquanto a maioria dos(as) não praticantes encontram-se no Quadrante 3 (Relativismo). Pode-se inferir, a partir disso, que a prática da religião está ligada com o modo como o sujeito interpreta o conteúdo religioso, sendo que, no caso dessa amostra, quando se é praticante, tende-se a interpretá-lo de modo literal.

Com base na Figura 37, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *frequência da prática da religião*, pode-se observar, dentro do grupo dos(as) que assinalaram ser praticantes, a posição dos(as) graduandos(as) que dedicam-se à prática de sua religião uma vez ao ano (n=02), uma vez ao mês (n=05), duas ou três vezes ao mês (n=07), uma vez na semana (n=08) e duas ou três vezes por semana (n=12). Dada a distribuição dos dados, percebe-se uma tendência de quanto mais se é praticante, mais o sujeito se encontra no Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), embora haja alguns sujeitos que, mesmo praticando durante duas ou três vezes ao mês ou uma vez na semana, encontram-se no Quadrante 3 (Relativismo).

A partir desses resultados, buscou-se sintetizá-los em um quadro, disposto a seguir, para, com base neles, ter-se a visualização de um panorama geral acerca do estado da formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral, dos(as) participantes do Caso 1.

Quadro 32 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da adesão à religiosidade do Caso 1

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Orientação sexual	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X) e Quadrante, de modo a evidenciar que as pessoas homossexuais e as pessoas que dispõem de outras orientações sexuais dissidentes, tendem a excluir mais a transcendência, a interpretar o conteúdo religioso de modo mais simbólico e, portanto, com atitudes (quadrantes) religiosas diferentes do que os heterossexuais.
2. Religião	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X) e Quadrante. Do primeiro, os(as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) incluem mais a transcendência do que os(as) vinculados(as) a outras religiões e não-religião. Do segundo, os(as) católicos(as) tendem a ser mais literais em relação a outras religiões. Do terceiro, (as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) tendem a diferir em suas atitudes (quadrantes) religiosas em relação aos(as) demais.

3. Prática da religião	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e Quadrante. Do primeiro, infere-se que os(as) graduandos(as) praticantes apresentam maior inclusão da transcendência, e, do segundo, que aproximam-se mais do Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade) da PCBS, em relação aos(as) não praticantes.
4. Frequência da prática da religião	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que quem pratica sua religião duas ou três vezes por semana tende a incluir mais a transcendência do que quem pratica sua religião duas ou três vezes ao mês.
5. Ano de matrícula	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável ano de matrícula.
6. Interesse em participar de eventos	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que quem tem interesse ou que participa de eventos sobre gênero e sexualidade inclui menos a transcendência do que quem não tem interesse ou participa.
7. Interesse em participar de Grupos de Pesquisa	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que quem tem interesse ou que participa de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade inclui menos a transcendência do que quem assinalou não os conhecer.
8. Distribuição da amostra nos quadrantes	A maioria da amostra foi distribuída entre o Quadrante 3 (Relativismo – exclusão da transcendência e interpretação simbólica) e o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade – inclusão da transcendência e interpretação simbólica). Não houve uma clara divisão dos(as) participantes entre interpretação literal e simbólica do conteúdo religioso.
9. Distribuição da amostra nos quadrantes segundo as variáveis de religião	A maioria dos(as) agnósticos(as) e ateístas encontram-se no Quadrante 3, enquanto a maioria dos(as) católicos(as) e evangélicos(as) encontram-se no Quadrante 4. A maioria dos(as) praticantes, e dos que praticam com maior frequência, encontram-se no Quadrante 4, enquanto a maioria dos(as) não praticantes, e dos que praticam com menos frequência, encontram-se no Quadrante 3. Infere-se que quanto mais se é praticante da religião, mais o sujeito interpreta o conteúdo religioso de modo literal.

Fonte: Dados da pesquisa

Retomaremos esses resultados em momento seguinte deste capítulo para discussão de suas implicações e o que revelam quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa sobre a formação ética.

A seguir, prossigo com as análises comparativas entre os dados dos instrumentos expostos até aqui dentro do Caso 1.

2.4. Correlações entre os instrumentos dentro do Caso 1

Na presente apresentação das análises entre os instrumentos para se saber as relações desempenhadas entre os três constructos investigados, e já organizando essa apresentação em uma sequência lógica, sigo o seguinte itinerário: primeiro, exponho as análises de correlação entre as concepções de gênero e sexualidades e a competência moral dos(as) graduandos(as), isto é, entre o questionário ACAGES e o MCT_xt. Em seguida, exponho as análises de

correlação entre as concepções de gênero e sexualidades e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as), isto é, entre o questionário ACAGES e a PCBS. Por fim, exponho as análises de correlação entre a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as), isto é, entre o MCT_xt e a PCBS.

2.4.1. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e competência moral (questionário ACAGES e MCT_xt) do Caso 1

Para podermos realizar a comparação entre os dados coletados com o questionário ACAGES com o MCT_xt, teve-se de recorrer à conversão da natureza desses dados (pois a maioria deles eram nominais) que se fez no início deste capítulo (na sua correlação com as variáveis curriculares e referentes à religião da amostra). Assim, utilizou-se aqui das mesmas escalas geradas pela atribuição de valores às concepções e atitudes (Quadro 5, página 400 desta dissertação). Também se utilizou do mesmo teste de correlação, o *Coeficiente de correlação de postos de Spearman*.

Com isso, a tabela disposta a seguir apresenta as correlações entre as concepções de gênero e sexualidades, atitudes aos dilemas morais e os escores nos índices *C-Score* do MCT_xt.

Tabela 20 – Relação entre as concepções e atitudes sobre gênero e sexualidades e a competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
Concepções de gênero	Spearman (r^s)	-0,099	-0,010	-0,029	-0,090
	Significância (p)	0,116	0,938	0,818	0,477
	N. de sujeitos (n)	65	65	65	65
Concepções de sexualidade	Spearman (r^s)	-0,198	-0,175	0,145	-0,147
	Significância (p)	0,114	0,164	0,251	0,243
	N. de sujeitos (n)	65	65	65	65
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	-0,091	0,165	0,043	0,105
	Significância (p)	0,460	0,178	0,730	0,393
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	-0,143	-0,140	0,008	-0,093
	Significância (p)	0,264	0,275	0,980	0,470

	N. de sujeitos (n)	63	63	63	63
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	-0,183	0,109	0,028	0,031
	Significância (p)	0,125	0,362	0,812	0,794
	N. de sujeitos (n)	72	72	72	72
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	-0,126	0,051	0,030	0,003
	Significância (p)	0,293	0,671	0,804	0,979
	N. de sujeitos (n)	72	72	72	72
**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)					
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)					

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Tabela 20, não houve correlação estatisticamente significativa em nenhum dos índices entrecruzados dos instrumentos. Desse modo, infere-se que ter concepções bem elaboradas sobre gênero e sexualidades, ou avaliar atitudes mais adequadas em dilemas morais envolvendo o público da diversidade sexual e de gênero, não implica em dispor de alta competência moral, em agir consistentemente de acordo com juízos morais. Ou seja, nesse caso, o conteúdo (gênero e sexualidade) não se relacionou com o desenvolvimento da competência moral (estrutura psicológica).

Agora em relação à possível influência que atividades de formação em gênero e sexualidade podem ter sobre a competência moral, a tabela disposta a seguir apresenta as correlações, do tipo ponto-bisserial, dos índices *C-Score* do MCT_xt com as variáveis curriculares do Caso 1.

Tabela 21 – Relação entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
Presença dos temas no curso	Spearman (r^s)	0,092	-0,482*	-0,215*	-0,093
	Significância (p)	0,445	0,042	0,049	0,438
	N. de sujeitos (n)	71	71	71	71
Trabalho de classe	Spearman (r^s)	0,139	-0,197*	0,053	-0,044
	Significância (p)	0,247	0,049	0,658	0,713
	N. de sujeitos (n)	71	71	71	71
Desenvolve pesquisa	Spearman (r^s)	0,065	-0,172	-0,043	-0,216*
	Significância (p)	0,586	0,148	0,717	0,049
	N. de sujeitos (n)	72	72	72	72

Conhece eventos	Spearman (r^s)	-0,216*	-0,143	-0,314**	-0,016
	Significância (p)	0,048	0,231	0,004	0,895
	N. de sujeitos (n)	72	72	72	72
Participa ou tem interesse em eventos	Spearman (r^s)	-0,291*	0,180	0,011	-0,195
	Significância (p)	0,054	0,608	0,929	0,109
	N. de sujeitos (n)	43	43	43	43
**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)					
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)					

Fonte: Dados da pesquisa

No Dilema do Operário, verificou-se que houve correlação negativa em duas variáveis, conhece eventos sobre gênero e sexualidade ($r^s=-0,216$) e participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade ($r^s=-0,291$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,048$; $p=0,054$, respectivamente). A partir disso, ressalta-se que não conhecer eventos e não se interessar por eles (pois o valor do escore “Não” é “2” e seu crescimento, portanto, é negativo) associa-se negativamente ao desempenho na competência moral, especificamente nesse dilema.

No Dilema do Médico, houve correlação negativa entre as variáveis presença dos temas gênero e sexualidade no curso ($r^s=-0,482$) e trabalho de classe ($r^s=-0,197$), a primeira moderada e a segunda fraca, porém significantes ($p=0,042$; $p=0,049$, respectivamente). Assim, ressalta-se que quanto menos os sujeitos relatam ter recebido uma formação sobre os temas ou ter realizado trabalhos em classe, pior a sua competência moral. No C-Score total dos dilemas, houve correlação negativa entre as variáveis presença dos temas gênero e sexualidade no curso ($r^s=-0,215$) e conhece eventos sobre gênero e sexualidade ($r^s=-0,314$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,049$ e $p=0,004$, respectivamente). Isso significou que não ter recebido uma formação e não conhecer eventos sobre os temas associa-se negativamente à competência moral, atestando a influência que essas atividades podem desempenhar no desenvolvimento da competência moral.

2.4.2. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e adesão à religiosidade (questionário ACAGES e PCBS) do Caso 1

Na comparação dos dados do questionário ACAGES com a PCBS, recorreu-se aos mesmos caminhos já explanados (uso das escalas resultantes da conversão dos dados do questionário e aplicação do *Coefficiente de postos de Spearman*). A tabela a seguir apresenta as

correlações entre as concepções de gênero e sexualidades, atitudes aos dilemas morais e os escores nos índices *C-Score* do MCT_{xt}.

Tabela 22 – Relação entre as concepções sobre gênero e sexualidades e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Concepções de gênero</i>	<i>Concepções de sexualidade</i>	<i>Concepções de gênero (quanti)</i>	<i>Concepções de sexualidade (quanti)</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Spearman (r^s)	-0,298**	-0,210*	-0,299**	-0,144
	Significância (p)	0,015	0,044	0,010	0,221
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>Symbolic (X)</i>	Spearman (r^s)	-0,017	0,006	-0,106	0,091
	Significância (p)	0,892	0,963	0,371	0,441
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>Quadrante</i>	Spearman (r^s)	-0,201	-0,084	-0,368**	-0,131
	Significância (p)	0,105	0,506	0,001	0,266
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>PCBS1</i>	Spearman (r^s)	-0,238*	-0,122	-0,264*	-0,213*
	Significância (p)	0,050	0,334	0,023	0,048
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>PCBS2</i>	Spearman (r^s)	0,246*	0,127	0,271*	0,016
	Significância (p)	0,046	0,313	0,019	0,892
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>PCBS3</i>	Spearman (r^s)	0,269*	0,234*	0,079	0,127
	Significância (p)	0,029	0,051	0,502	0,282
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74
<i>PCBS4</i>	Spearman (r^s)	-0,187	-0,106	-0,263*	-0,141
	Significância (p)	0,133	0,401	0,024	0,232
	N. de sujeitos (n)	66	65	74	74

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Além dos índices *Inclusion (Y)*, *Symbolic (X)* e Quadrante da PCBS, incluíram-se também para a presente análise os índices PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4, que são respectivos às pontuações obtidas pelos sujeitos nos quatro quadrantes do instrumento. Portanto, além de se procurar saber em qual grau incluem a transcendência (*Inclusion*), interpretam

simbolicamente o conteúdo religioso (*Symbolic*) e qual o quadrante que representa sua atitude religiosa (Quadrante), esses índices mostram o quanto os sujeitos se aproximam de cada um dos quadrantes, ou seja, mostram o quanto sua religiosidade é representada por determinado quadrante.

Nas concepções de gênero (AC), verificou-se que houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,298$) e PCBS1 ($r^s=-0,238$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,015$ e $p=0,050$, respectivamente) e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=-0,246$) e PCBS3 ($r^s=-0,269$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,046$ e $p=0,029$, respectivamente). Com isso, argumenta-se que quanto melhores as concepções de gênero dos(as) graduandos(as), menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e menos são representados(as) pelo Quadrante 1 (Ortodoxia), e isso à medida em que tendem a ter sua religiosidade representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

Nas concepções de sexualidade (AC), houve correlação negativa no índice *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,298$) fraca, porém significante ($p=0,044$) e positiva no índice PCBS3 ($r^s=0,234$), fraca, porém significante ($p=0,051$). A partir disso, ressalta-se que quanto melhores as concepções de sexualidade dos(as) graduandos(as), menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e mais são representados(as) pelo Quadrante 3 (Relativismo), de interpretação simbólica do conteúdo religioso.

Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,299$), Quadrante ($r^s=-0,368$), PCBS1 ($r^s=-0,264$) e PCBS4 ($r^s=-0,263$), todas fracas, porém significantes ($p=0,010$; $p=0,001$; $p=0,023$; e $p=0,024$) e positiva no índice PCBS2 ($r^s=0,271$), fraca, porém significante ($p=0,019$). Pode-se argumentar com esse resultado que quanto melhores as concepções de gênero dos(as) graduandos(as), menos tendem a incluir a transcendência menos são representados(as) pelo Quadrante 1 (Ortodoxia) e Quadrante 2 (Crítica Externa) ao passo em que tendem a ter sua religiosidade representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa).

Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação negativa no índice PCBS1 (Ortodoxia) ($r^s=-0,213$) fraca, porém significante ($p=0,048$). A partir disso, ressalta-se que quanto melhores as concepções de sexualidade dos(as) graduandos(as), menos são representados(as) pelo Quadrante 1 (Ortodoxia). Não houve significância nas correlações da PCBS com os dilemas morais do questionário.

Agora, em relação à possível influência que a religiosidade pode exercer sobre as atividades de formação em gênero e sexualidade, a tabela disposta a seguir apresenta as correlações realizadas.

Tabela 23 – Relação entre a adesão à religiosidade e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Participa ou tem interesse em eventos</i>	<i>Participa ou tem interesse em grupos de pesquisa</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Spearman (r^s)	-0,384**	-0,227*
	Significância (p)	0,011	0,050
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>Symbolic (X)</i>	Spearman (r^s)	0,109	-,0114
	Significância (p)	0,488	0,344
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>Quadrante</i>	Spearman (r^s)	0,226	0,257*
	Significância (p)	0,144	0,030
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>PCBS1</i>	Spearman (r^s)	-0,439**	0,128
	Significância (p)	0,003	0,286
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>PCBS2</i>	Spearman (r^s)	0,291*	0,179
	Significância (p)	0,050	0,136
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>PCBS3</i>	Spearman (r^s)	-0,120	0,323**
	Significância (p)	0,442	0,006
	N. de sujeitos (n)	43	71
<i>PCBS4</i>	Spearman (r^s)	0,268	0,058
	Significância (p)	0,083	0,631
	N. de sujeitos (n)	43	71
**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)			
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)			

Fonte: Dados da pesquisa

Na variável participa ou tem interesse em eventos sobre gênero e sexualidade, verificou-se que houve correlação positiva no índice PCBS2 ($r^s=0,291$) e negativa entre os índices *Inclusion (Y)* ($r^s=-0,384$) e PCBS1 ($r^s=-0,439$), sendo a primeira e segunda fracas e a terceira moderada, todas significantes ($p=0,050$; $p=0,011$; e $p=0,003$, respectivamente). Portanto, essas

correlações demonstram que quanto mais os sujeitos demonstram interesse em participar em eventos, menos incluem a transcendência e menos têm sua atitude religiosa representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia), ao passo em que mais a têm representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa).

Na variável participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa, houve correlação negativa no índice Inclusion (Y) ($r^s=-0,227$) e positiva nos índices Quadrante ($r^s=0,257$) e PCBS3 ($r^s=-0,323$), todas fracas, porém significantes ($p=0,050$; $p=0,030$; $p=0,006$ respectivamente). Esse resultado demonstra que à medida que cresce a participação ou o interesse nessa participação, menos os sujeitos incluem a transcendência, ao passo em que mais têm sua religiosidade representada pelo Quadrante 3 (Relativismo) e mais diferem da religiosidade de quem não tem interesse.

2.4.3. Relações entre competência moral e adesão à religiosidade (MCT_xt e PCBS) do Caso 1

Para a comparação dos dados do MCT_xt com a PCBS, aplicou-se o *Coefficiente de postos de Spearman*. A tabela a seguir apresenta as correlações entre a competência moral, pelos índices do C-Score, e a adesão à religiosidade.

Tabela 24 – Relação entre a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Spearman (r^s)	-0,261*	0,137	0,127	-0,328**
	Significância (p)	0,48	0,266	0,304	0,006
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
<i>Symbolic (X)</i>	Spearman (r^s)	0,079	0,016	0,095	0,157
	Significância (p)	0,520	0,896	0,439	0,202
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
<i>Quadrante</i>	Spearman (r^s)	0,103	0,054	-0,010	0,136
	Significância (p)	0,405	0,660	0,936	0,268
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
<i>PCBS1</i>	Spearman (r^s)	0,173	0,015	0,062	0,126
	Significância (p)	0,159	0,906	0,614	0,304
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68

PCBS2	Spearman (r^s)	-0,236*	-0,208	-0,176	0,404**
	Significância (p)	0,050	0,088	0,151	0,001
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
PCBS3	Spearman (r^s)	-0,110	-0,106	-0,004	0,214*
	Significância (p)	0,373	0,391	0,974	0,051
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68
PCBS4	Spearman (r^s)	0,089	0,015	0,011	0,114
	Significância (p)	0,472	0,999	0,931	0,355
	N. de sujeitos (n)	68	68	68	68

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)
 *A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

No Dilema do Operário, verificou-se que houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,261$) e PCBS2 ($r^s=-0,236$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,48$ e $p=0,050$, respectivamente). Ressalta-se que quanto maior a pontuação dos sujeitos nesse dilema, mais os sujeitos tendem a excluir a transcendência, sugerindo a interferência negativa que a religiosidade pode exercer sobre a capacidade reflexiva. O mesmo ocorreu no C-Score total dos dilemas, onde houve correlação negativa no índice *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,328$), fraca, porém significativa ($p=0,006$), e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=0,404$) e PCBS3 ($r^s=0,214$), a primeira moderada e a segunda fraca, porém significantes ($p=0,001$ e $p=0,051$, respectivamente). Isso significou que quanto melhor a competência moral dos(as) graduandos(as), mais suas atitudes religiosas são representadas pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

Dado o exposto, elaborou-se o quadro a seguir para sintetizar os resultados obtidos e, assim, ter-se um panorama geral das relações desempenhadas pelos constructos investigados na formação dos(as) participantes do Caso 1.

Quadro 33 – Síntese dos resultados encontrados com a análise comparativa entre concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade do Caso 1

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Concepções de gênero e sexualidade (questionário ACAGES) X C-Scores (MCT_xt)	Não houve significância estatística nas correlações das concepções de gênero e sexualidade com os índices do C-Score do MCT_xt.

2. Atitudes dos dilemas (questionário ACAGES) X C-Scores (MCT_xt)	Não houve significância estatística nas correlações das atitudes aos dilemas morais com os índices do C-Score do MCT_xt.
3. Variáveis curriculares de gênero X C-Scores (MCT_xt)	Houve significância estatística nas correlações no Dilema do Operário com as variáveis conhece eventos e interesse em eventos; no Dilema do Médico com as variáveis presença dos temas e trabalho de classe; e no C-Score total com as variáveis presença dos temas e conhece eventos. Em síntese, ressalta-se que não ter recebido formação sobre os temas, não realizar trabalho de classe, não conhecer e não se interessar em eventos sobre os temas afeta negativamente a competência moral.
4. Concepções de gênero e sexualidade (questionário ACAGES) X <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Houve significância estatística nas correlações das concepções de gênero (AC e quanti) com os índices <i>Inclusion</i> (Y) (ambas), Quadrante (quanti), PCBS1 (ambas), PCBS2 (ambas), PCBS3 (AC) e PCBS4 (quanti). Houve significância estatística nas correlações das concepções de sexualidade (AC e quanti) com os índices <i>Inclusion</i> (Y) (AC), PCBS1 (quanti) PCBS3 (AC). Em síntese, ressalta-se que quanto melhores as concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidades menos tendem a incluir a transcendência e menos tendem a incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal, ao passo em que tendem mais excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.
5. Atitudes dos dilemas (questionário ACAGES) X <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Não houve significância estatística nas correlações das atitudes aos dilemas morais com os índices da PCBS.
6. Variáveis curriculares de gênero X <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Houve significância estatística nas correlações das variáveis curriculares interesse em eventos com os índices <i>Inclusion</i> (Y), PCBS1 e PCBS2; e interesse em Grupos de Pesquisa com os índices <i>Inclusion</i> (Y), Quadrante e PCBS3. Em síntese, ressalta-se que se interessar em eventos e Grupos de Pesquisa sobre os temas indica menor inclusão da transcendência, assim como indica menor tendência em incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal e maior tendência em excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.
7. C-Scores (MCT_xt) X <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4 (PCBS)	Houve significância estatística nas correlações no Dilema do Operário com os índices <i>Inclusion</i> (Y) e PCBS2; e no C-Score total dos dilemas com os índices <i>Inclusion</i> (Y), PCBS1 e PCBS2. Em síntese, quanto melhor a competência moral dos(as) graduandos(as), menos tendem a incluir a transcendência e mais tendem a excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica. Sugere-se a interferência negativa da religiosidade na capacidade reflexiva.

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados reunidos no Quadro 9 serão retomados em momento seguinte quando forem discutidas as implicações que desempenham quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa.

Findada a exposição das análises referentes ao Caso 1, a seguir inicia-se a exposição das análises referentes ao Caso 2.

3. CASO 2: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A APLICAÇÃO DOS TRÊS INSTRUMENTOS

3.1. Concepções sobre gênero e sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

Prosseguindo com a descrição das análises das respostas ao questionário, agora no Caso 2, as respostas às perguntas abertas, fechadas e aos dilemas morais foram analisadas a partir das mesmas formas de análise empregadas nos dados do caso anterior. Portanto, sigo o mesmo itinerário para sua apresentação: primeiro, apresento as concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidade, em seguida, apresento as suas atitudes aos dilemas morais e, por fim, apresento a correlação das concepções e atitudes com as variáveis curriculares e as variáveis referentes à religião.

Na pergunta que interrogava a(o) respondente sobre o conceito de gênero, com a análise de suas respostas, gerou-se o quadro a seguir.

Quadro 34 – Categorias representativas das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (pergunta 04, 1ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Gênero em concepção biológica (18; 9,42%; n=191)	Sujeito 19 – É o sexo em que a pessoa se encaixa.
	Sujeito 35 – Sexo do indivíduo.
	Sujeito 42 – Gênero masculino e feminino, algo biológico que diferencia um do outro.
	Sujeito 185 – Gênero é a especificação biológica dos seres.
	Sujeito 195 – Gênero é um conjunto de características que temos que podem apontar para o nosso sexo.
	Sujeito 209 – Gênero é o sexo biológico das pessoas.
2. Gênero associado ao desejo sexual (23; 12,04%; n=191)	Sujeito 15 – Sexualidade da pessoa.
	Sujeito 22 – Gênero está relacionado a orientação sexual de uma pessoa.
	Sujeito 24 – Gênero é a opção sexual que a pessoa escolhe ser, independente do órgão genital que possui.
	Sujeito 36 – É a orientação sexual que eu me identifico.
	Sujeito 167 – Gênero é como o indivíduo se vê em relação a sua opção sexual.
3. Gênero em concepção polissêmica	Sujeito 5 – Gênero é uma “classificação”. Assim como temos o gênero feminino e masculino, temos gêneros musicais, gêneros de plantas, gêneros de animais.
	Sujeito 71 – Conjunto de seres ou objetos que possuem a mesma origem ou que se acham ligados pela similitude de uma ou mais particularidades.

(23; 12,04%; n=191)	Sujeito 91 – Gênero é uma forma de rótulo.
	Sujeito 170 – Gênero é um grupo de seres ou objetos que possuem semelhanças em algumas características.
4. Gênero como identidade pessoal, escolhida ou identificada (91; 47,64%; n=191)	Sujeito 16 – É como alguém se identifica.
	Sujeito 41 – Gênero é a escolha de um indivíduo para se descrever de uma maneira que se sinta bem consigo mesmo.
	Sujeito 99 – Entendo que gênero diz respeito a identidade das pessoas.
	Sujeito 134 – Gênero é uma identidade com a qual as pessoas escolhem viver.
	Sujeito 157 – É a maneira como alguém se identifica, seja mais para o gênero masculino, mais para o feminino ou nenhum dos dois.
5. Gênero como construção social (27; 14,14%; n=191)	Sujeito 38 – Para mim, o gênero é uma construção social.
	Sujeito 79 – O papel que o homem e a mulher exerce na sociedade e as desigualdades que estão envolvidas nesta questão.
	Sujeito 98 – Aspectos sociais atribuídos ao sexo.
	Sujeito 138 – Gênero se refere a tudo aquilo que foi definido ao longo do tempo e que a nossa sociedade entende como papel, função ou comportamento esperado de alguém com base em seu sexo biológico.
6. Gênero em concepção feminista crítica (03; 1,57%; n=191)	Sujeito 48 – Compreendo como a tudo aquilo que foi definido ao longo tempo e que a nossa sociedade entende como o papel, função ou comportamento esperado de alguém a partir de um sexo biológico. Com o tempo o gênero começa a abarcar a pessoas transgêneras que se identificam com um papel diferente do que lhe foi dado após o nascimento.
	Sujeito 54 – Gênero é uma construção e convenção social, são papéis definidos socialmente e que estão historicamente atrelados a percepção biológica de masculino e feminino, ambas ligadas a cisgeneridade. Mas estas visões são ultrapassadas e não correspondem ao que se tem por gênero na atualidade, como vemos desde a questão da transexualidade até a não-binariedade, que não se encaixa no padrão cisnormativo comumente visto na sociedade ocidental.
	Sujeito 57 – Vejo o gênero como uma parte da identidade de uma pessoa. Uma vez que as sociedades são binárias, a pessoa com gêneros fora desses "padrões" acabam sofrendo preconceitos. Nesse sentido, acho que a proposta da performatividade (mas não só) de Judith Butler é necessária nos tempos que vivemos.

Fonte: Dados da pesquisa

As seis concepções de gênero representadas no Quadro 34 são, cada uma, equivalentes às concepções identificadas no Caso 1, logo, com as cinco primeiras também equivalentes às encontradas em nossa pesquisa anterior (SILVA, 2018). Dessa forma, não repetirei a mesma caracterização de cada uma dessas concepções, cabendo apenas comentar o que significam e

sua frequência na presente amostra. O mesmo faço na descrição das análises subsequentes das demais perguntas.

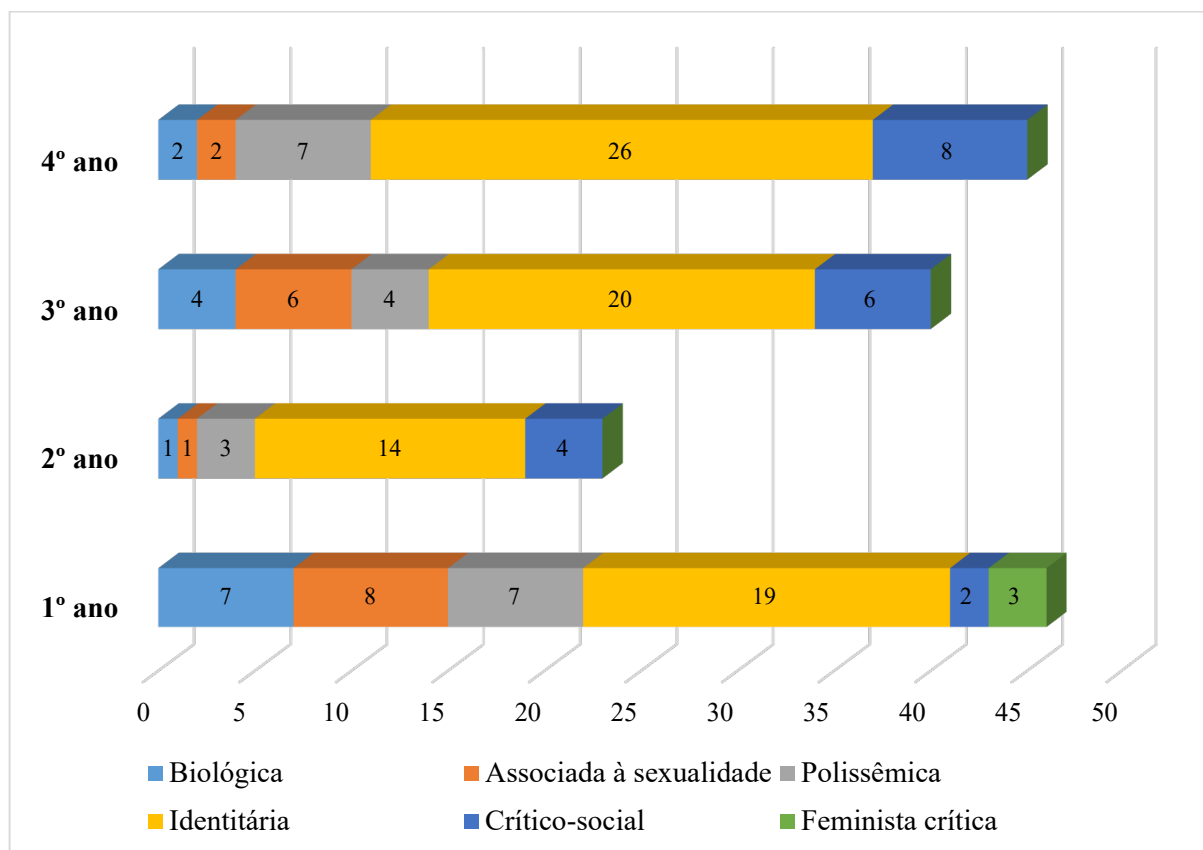
A primeira categoria, *Gênero em concepção biológica*, foi constituída por indicadores de 18 sujeitos, representando 9,42% do total de respondentes (n=191). Sendo a concepção menos potencial sobre gênero identificada, o conceito de gênero é concebido como sinônimo de sexo biológico. A segunda categoria, *Gênero associado ao desejo sexual*, foi formada por 23 sujeitos, sendo 12,04%. Nela, que é a segunda concepções menos potencial, gênero é confundido com sexualidade ou, mais especificamente, a identidade de gênero é confundida com orientação sexual, referindo-se aos gêneros como tipos de desejo sexual. A terceira categoria, *Gênero em concepção polissêmica*, foi também constituída por indicadores de 23 sujeitos, 12,04%. Trata-se de uma concepção que se pode dizer “neutra” em termos de potencialidade para subsidiar o trabalho do(a) educador(a): não potencial, mas não negativa como as anteriores, pois apenas concebe o gênero a partir de seu significado etimológico, como uma categoria de classificação das coisas.

A quarta categoria, *Gênero como identidade pessoal, escolhida ou identificada*, foi formada por indicadores de 91 sujeitos, 47,64% do total de respondentes, que fez dela a mais recorrente na amostra deste segundo caso. Os sujeitos cujos indicadores a formaram concebem gênero como o processo de identificação à determinada identidade, contudo, difere de sua concepção equivalente do Caso 1 por também conceberem esse processo além de uma identificação, como também possível de decorrer da escolha voluntária do sujeito, tratando-se de uma opção. Esta foi a quarta concepção mais potencial para o referido trabalho do(a) educador(a).

Na quinta categoria, *Gênero como construção social*, 27 indicadores a formaram, concernindo a 14,14%. Gênero refere-se, portanto, às construções sociais que se convencionou cultural e historicamente aos homens e mulheres desempenharem com base em seu sexo biológico de nascimento. Foi considerada a quinta concepção mais potencial. A sexta categoria, *Gênero em concepção feminista crítica*, foi formada por indicadores de 03 sujeitos, 1,57%. Trata-se da concepção mais potencial por se fundamentarem em teorias feministas, interpelando termos conceituais desenvolvidos no interior dos Estudos de Gênero, conforme a argumentação de seus indicadores.

Então para se saber se há uma mudança dessas concepções conforme a progressão dos(as) graduandos(as) no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 37 – Concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo o ano de matrícula

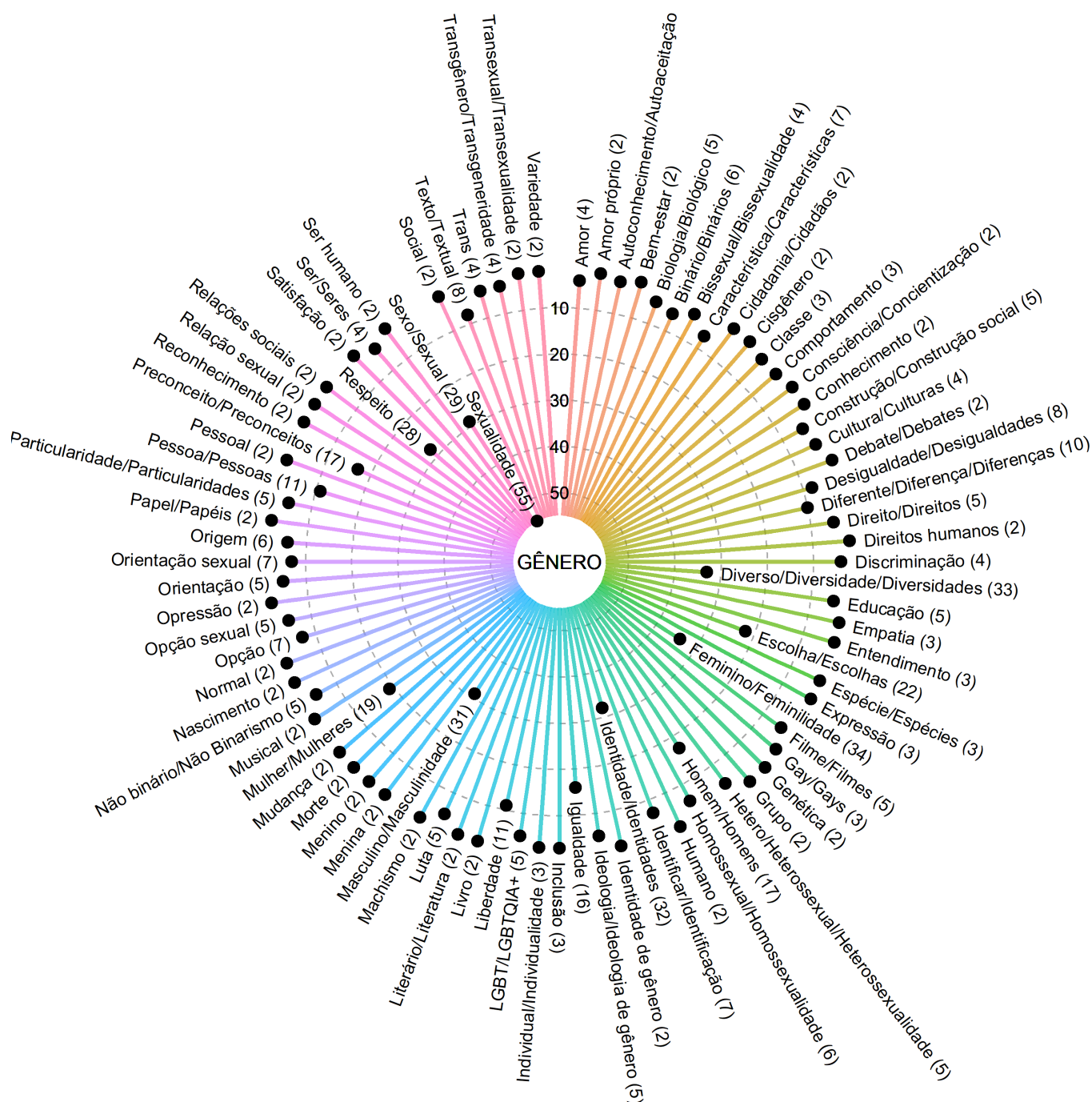


Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Figura 38, a concepção de gênero identitária foi a mais recorrente nos quatro anos do curso. Além disso, à medida em que a frequência concepção crítico-social (gênero como construção social) cresceu ao longo do curso, diminuíram as frequências das concepções de gênero *biológica* e *associada à sexualidade*, embora a crítico-social permaneça como minoria e seja transpassada pela identitária. Também é significativo o fato dos três sujeitos com concepção feminista crítica pertencerem ao primeiro ano do curso, não havendo outra incidência dessa concepção nos últimos anos do curso – significativo pelo fato de o curso não parecer proporcionar uma formação que coloque esses sujeitos em contato com os conceitos de gênero oriundos das teorias feministas.

Na pergunta que solicitava a citação livre de palavras à palavra indutora gênero, gerou-se um gráfico de Constelação de Atributos, disposto a seguir, que representou esse teste de associação de palavras.

Figura 38 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra gênero do Caso 2, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 03, 1ª Seção do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O gráfico apresenta as principais palavras evocadas em associação à palavra indutora gênero: Sexualidade (n=55), Feminino/Feminilidade (n=34), Diverso/Diversidade/Diversidade (n=33), Identidade/Identidades (n=32), Masculino/Masculinidade (n=31), Sexo/Sexual (n=29), Respeito (n=28), Escolha/Escolhas (n=22), Mulher/Mulheres (n=19), Homem/Homens (n=17), Preconceito/Preconceitos

(n=17), Igualdade (n=16), Liberdade (n=11), Pessoa/Pessoas (n=11), Diferente/Diferença/Diferenças (n=10), [...].

Ao todo, foram 226 palavras diferentes evocadas em associação à palavra indutora gênero. Percebeu-se, contudo, que muitas das palavras evocadas apresentavam variações de grafia, mas que eram as mesmas ou outras palavras similares, tais como Feminino/Feminina, Genes/Genética, Biologia/Biológico, e etc. Assim, como retrata a Figura 39, as palavras com variações foram aglutinadas em um mesmo atributo para sua representação no gráfico, restando 174 diferentes atributos e cuja somatória, de todas as vezes em que esses 174 atributos foram evocados, totalizou 707 associações a gênero.

Com o cálculo da frequência de evocação de cada atributo, viu-se que as palavras com menor distância psicológica ao objeto de estudo, isto é, as palavras mais evocadas em associação à indutora e, por isso, mais próximas ao centro do gráfico, foram: Sexualidade (n=55), Feminino/Feminilidade (n=34), Diverso/Diversidade/Diversidade (n=33), Identidade/Identidades (n=32), Masculino/Masculinidade (n=31), Sexo/Sexual (n=29), Respeito (n=28), Escolha/Escolhas (n=22), Mulher/Mulheres (n=19), Homem/Homens (n=17), Preconceito/Preconceitos (n=17), Igualdade (n=16), Liberdade (n=11), Pessoa/Pessoas (n=11), e Diferente/Diferença/Diferenças (n=10). Essas palavras também denotam algumas das concepções identificadas com base na pergunta anterior de gênero, podendo ser a elas associadas.

Na pergunta que interrogava a(o) respondente sobre o conceito de sexualidade, com a análise de suas respostas, gerou-se o quadro a seguir.

Quadro 35 – Categorias representativas das concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 (pergunta 07, 1ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Sexualidade em concepção biológica (24; 13,04%; n=184)	Sujeito 13 – Se o indivíduo é sexo masculino ou feminino.
	Sujeito 69 – Como a pessoa nasce, menino ou menina.
	Sujeito 71 – Conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo.
	Sujeito 129 – Reprodução.
	Sujeito 211 – Acredito que sexualidade seria o sexo de determinada pessoa.
	Sujeito 15 – Opção sexual.
	Sujeito 36 – Sexualidade é a escolha que o indivíduo faz sobre sua identidade e preferências.

2. Sexualidade como opção sexual (25; 13,59%; n=184)	Sujeito 40 – Sexualidade para mim é um termo utilizado para referir-se a escolha sexual de cada um.
	Sujeito 132 – O que se refere a opção sexual.
	Sujeito 199 – É a escolha de um indivíduo.
3. Sexualidade como a relação e o ato sexual (23; 13,04%; n=184)	Sujeito 8 – A maneira como as pessoas se comportam em relação ao sexo e/ou ao próprio corpo.
	Sujeito 63 – É a relação sexual entre dois ou mais indivíduos.
	Sujeito 118 – Sexualidade é a busca de prazer.
	Sujeito 136 – O ato.
	Sujeito 128 – Experiências sexuais de um indivíduo.
	Sujeito 170 – Sexualidade é um conjunto de comportamentos referentes a satisfação e desejo sexual.
4. Sexualidade como orientação e desejo sexual (72; 39,13%; n=184)	Sujeito 28 – Desejo sexual.
	Sujeito 48 – Sexualidade é por quem, como e porque você desenvolve atração sexual, algo pessoal e único para cada indivíduo.
	Sujeito 84 – Atração por outras pessoas.
	Sujeito 109 – Sexualidade para mim está ligada ao íntimo de cada indivíduo, ao seus sentimentos e ao que ele deseja.
	Sujeito 198 – É a orientação sexual da pessoa, ou seja, a atração sexual/romântica que ela sente por alguém.
	Sujeito 6 – É a forma como se explora as sensações do corpo para o sexo.
5. Sexualidade como autoconhecimento: momento de descoberta e aceitação do corpo e do desejo sexual (19; 10,33%; n=184)	Sujeito 22 – Conhecimento do corpo.
	Sujeito 25 – Sexualidade é uma descoberta, quando o indivíduo na puberdade se descobre sobre seu corpo.
	Sujeito 110 – Sexualidade é o despertar das descobertas de seu corpo.
	Sujeito 133 – Significa autoconhecimento e construção de personalidade e conscientização sobre o poder de escolha e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.
	Sujeito 184 – Acredito que sexualidade é autoconhecimento por si, o respeito para consigo no sentido de aceitar sua identidade.
	Sujeito 54 – É algo fluído, e as pessoas alteram sua atração conforme o tempo passa. Temos preferências e disposições que nos levam a nós atrair mais por um ou outro gênero, mas isso pode variar depende das relações que a pessoa desenvolve.
6. Sexualidade como conceito amplo (16; 8,70%; n=184)	Sujeito 100 – É algo fluído, ligado a atração que pode ser apenas física ou envolver aspectos emocionais e afetivos também.
	Sujeito 111 – A sexualidade é uma condição humana que é construída durante toda a vida do indivíduo, iniciando ainda na infância. Ela é influenciada por diversos fatores, como biológicos, psicológicos, sociais, políticos, culturais, históricos, econômicos e religiosos.

Fonte: Dados da pesquisa

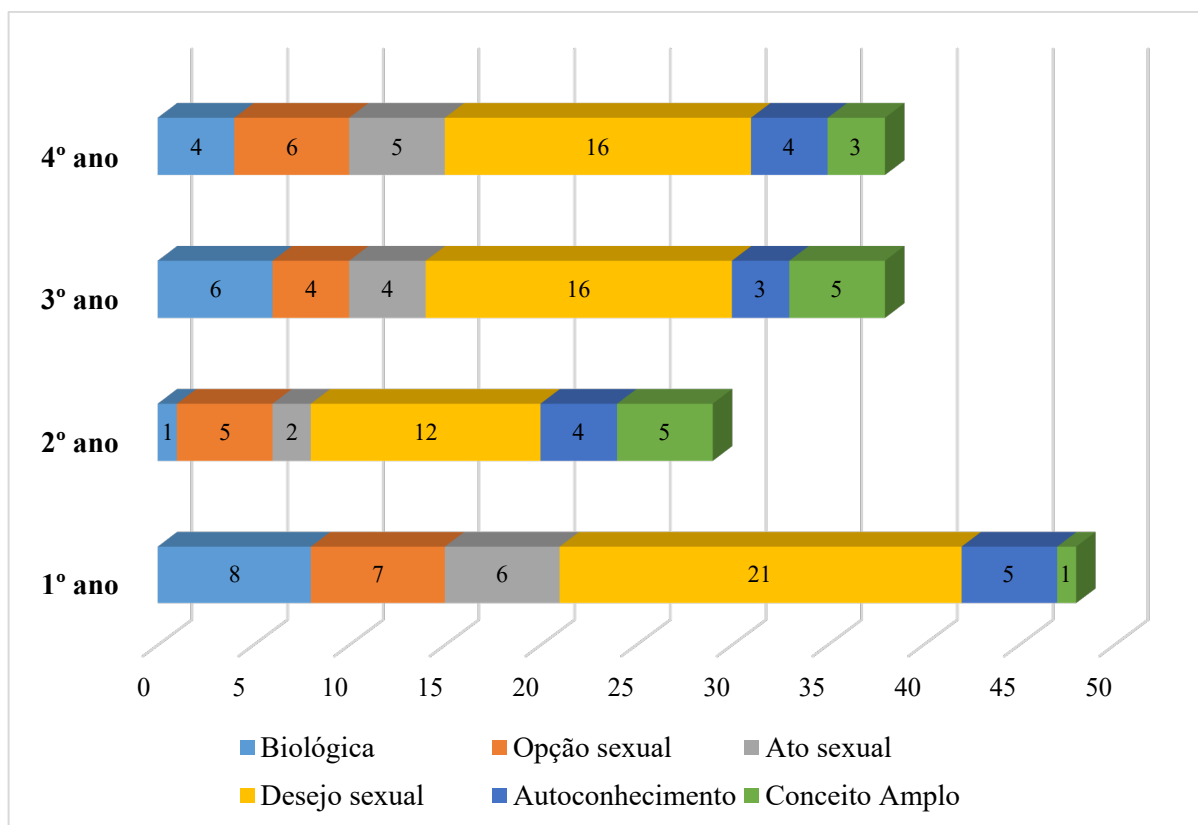
As seis concepções de gênero representadas no Quadro 26 são equivalentes às concepções identificadas no Caso 1 (e também equivalentes às encontradas em nossa pesquisa anterior).

A primeira delas, *Sexualidade em concepção biológica*, foi formada por indicadores de 24 sujeitos, que concerniu a 13,04% do total de respondentes dessa pergunta (n=184). Sendo a concepção menos potencial de todas identificadas, ela trata a sexualidade como sinônimo de sexo biológico. A segunda categoria, *Sexualidade como opção sexual*, foi constituída por 25 sujeitos, cerca de 13,59%. Nela, a sexualidade é opcional no sentido de se poder escolher nosso desejo sexual, o que a fez a segunda concepção menos potencial. A terceira categoria, *Sexualidade como a relação e o ato sexual*, teve sua constituição por 23 indicadores, cerca de 13,04%. A sexualidade, portanto, seriam as práticas sexuais, a relação ou ato desempenhado entre duas ou mais pessoas, sendo uma concepção de valor intermediário, entre as mais e menos potenciais.

A quarta categoria, *Sexualidade como orientação e desejo sexual*, foi constituída por 72 sujeitos, representando 39,13% dos(as) respondentes. A sexualidade é concebida quanto a orientação sexual dos indivíduos, sendo a quarta concepção mais potencial. A quinta categoria, *Sexualidade como autoconhecimento: momento de descoberta e aceitação do corpo e do desejo sexual*, foi formada por 19 indicadores, cerca de 10,33%. Enquanto quinta concepção mais potencial, nela a sexualidade é um momento em que se vivencia e se aceita as mudanças no próprio corpo e do desejo sexual que é manifestado nesse período. Na sexta categoria, *Sexualidade como conceito amplo*, a mais concepção mais potencial de todas, 16 indicadores a constituíram, sendo 8,70%. A partir dela, contempla-se uma visão ampla de sexualidade, na qual a compreende partir de perspectivas social, histórica, afetiva e emocional, interpessoal, e etc., além de, no caso dessa segunda amostra, também ser concebida como fluída, não mais intransigente como historicamente foi pensada.

Então para se saber se há uma mudança dessas concepções conforme a progressão dos(as) graduandos(as) no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 39 – Concepções sobre sexualidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo o ano de matrícula

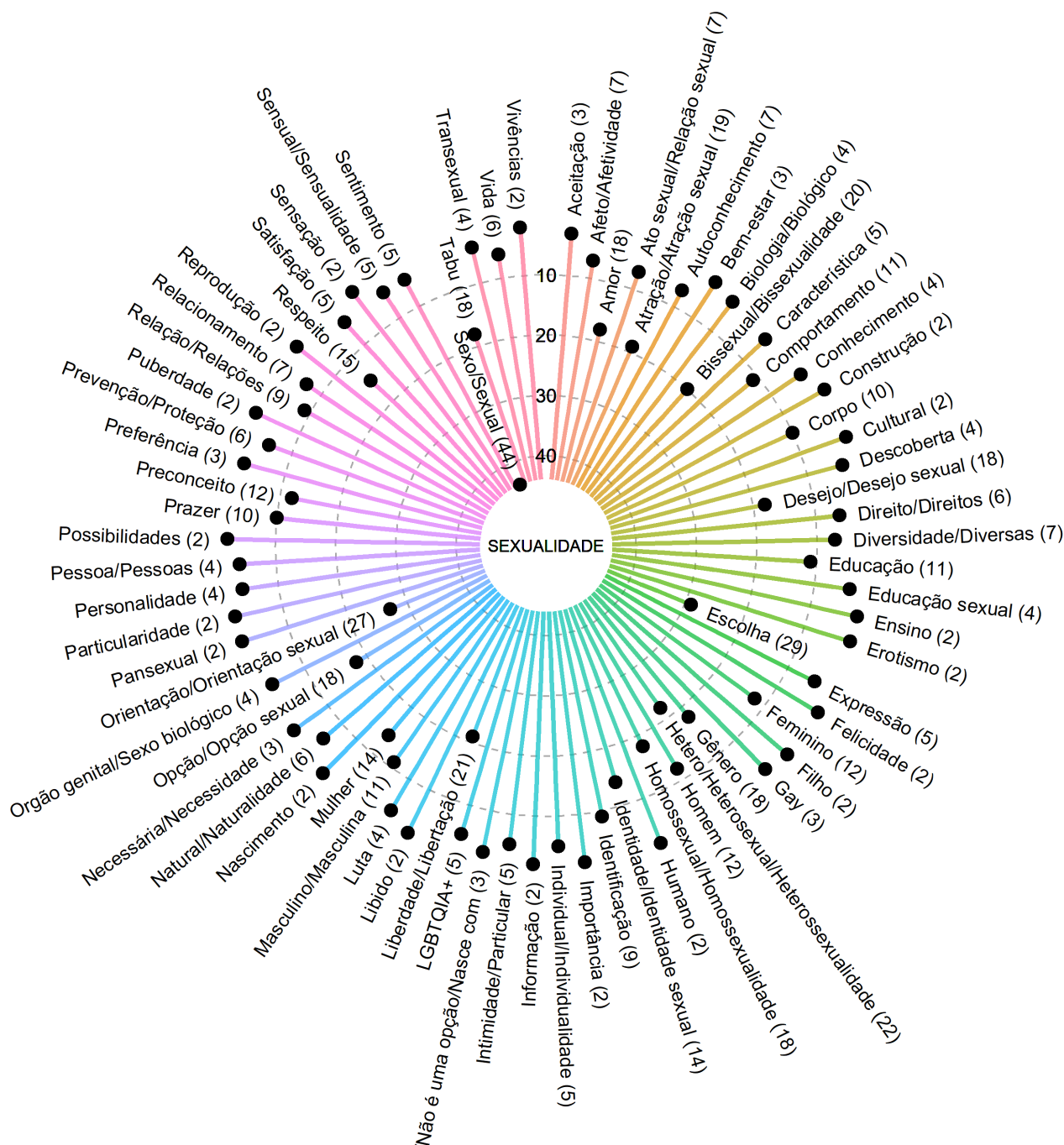


Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 40, a concepção de sexualidade mais recorrente foi *orientação e desejo sexual*, muito superior às demais e em todos os anos do curso. Nela e nas demais concepções não houve uma mudança tão significativa conforme a progressão no curso. Esboçaram-se sim algumas progressões, como da concepção mais potencial, de *sexualidade em conceito amplo*, que aumentou do primeiro para os segundo e terceiro anos, mas que decaiu no último ano, e da concepção menos potencial, de *conceito biológico de sexualidade*, que pareceu decair do primeiro ao segundo ano, mas cresceu no terceiro ano e voltou a decair no último ano. Ainda assim, desde que consideradas essas pequenas variações, pode-se apontar para alguma progressão da qualidade das concepções.

Na pergunta que solicitava a citação livre de palavras à palavra indutora sexualidade, gerou-se um gráfico de Constelação de Atributos, disposto a seguir, que representou esse teste de associação de palavras.

Figura 40 – Gráfico de constelação de atributos representativo do teste de associação de palavras à palavra sexualidade do Caso 2, segundo a frequência de evocação por ordem decrescente (pergunta 06, 1ª Seção do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O gráfico apresenta as principais palavras evocadas em associação à palavra indutora sexualidade: Sexo/Sexual (n=44), Escolha (n=29), Orientação/Orientação sexual (n=27), Hetero/Heterossexual/Heterossexualidade (n=22), Liberdade/Libertação (n=21), Bissexual/Bissexualidade (n=20), Atração/Atração sexual (n=19), Amor (n=18), Desejo/Desejo sexual (n=18), Gênero (n=18), Homossexual/Homossexualidade (n=18), Opção/Opção sexual (n=18), Tabu (n=18), Respeito (n=15), Identidade/Identidade sexual (n=14), Mulher (n=14), Feminino (n=12), Homem (n=12), Preconceito (n=12), Comportamento (n=11), Educação (n=11), Masculino/Masculina (n=11), Corpo (n=10), Prazer (n=10), [...].

Ao todo, foram 214 palavras diferentes evocadas em associação à palavra indutora sexualidade. Da mesma forma como foi com a palavra gênero, muitas das palavras evocadas apresentavam variações de grafia, sendo as mesmas ou outras palavras similares. Assim, como retratado na Figura 41, as palavras com variações foram aglutinadas em um mesmo atributo para sua representação no gráfico, restando 150 diferentes atributos e cuja somatória, de todas as vezes em que esses 150 atributos foram evocados, totalizou 703 associações a palavra sexualidade.

Pelo cálculo da frequência de evocação de cada atributo, as palavras com menor distância psicológica ao objeto de estudo, por conseguinte, as palavras mais evocadas em associação à indutora, foram: Sexo/Sexual (n=44), Escolha (n=29), Orientação/Orientação sexual (n=27), Hetero/Heterossexual/Heterossexualidade (n=22), Liberdade/Libertação (n=21), Bissexual/Bissexualidade (n=20), Atração/Atração sexual (n=19), Amor (n=18), Desejo/Desejo sexual (n=18), Gênero (n=18), Homossexual/Homossexualidade (n=18), Opção/Opção sexual (n=18), Tabu (n=18), Respeito (n=15), Identidade/Identidade sexual (n=14), Mulher (n=14), Feminino (n=12), Homem (n=12), Preconceito (n=12), Comportamento (n=11), Educação (n=11), Masculino/Masculina (n=11), Corpo (n=10), Prazer (n=10). Essas palavras mais frequentes são coerentes com as concepções de sexualidades identificadas anteriormente, principalmente as concepções de sexualidade como orientação e desejo e a de sexualidade como opção, reforçando sua evocação enquanto as concepções representativas dessa segunda amostra.

Adentrando-se às perguntas da 2ª Seção do questionário, sobre os dilemas morais, a pergunta que interrogava a(o) respondente sobre qual atitude que se deveria ter no Dilema do professor Roberto, o quadro disposto a seguir representa as atitudes dos(as) graduandos(as) a esse dilema.

Quadro 36 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema do professor Roberto (pergunta 14, 2ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Ser parcial, pois está expressando sua opinião (07; 4,05%; n=173)	Sujeito 21 – Roberto deve mostrar sua opinião, porém respeitando a orientação sexual dos outros. Sujeito 40 – Não deve tomar uma posição extremista. Mas deve dizer que o mais correto seria a união entre um homem e uma mulher, só que existe o livre arbítrio e que cada um pode fazer suas escolhas. Sujeito 119 – O professor tem que ser incisivo na sua resposta, esclarecer que por essa decisão do pai em escolher um homem só destruiu a família. Não levar pelo lado religioso, mas como eu já disse, homem tem que ser homem, se fosse para ser mulher já vinha com vagina e todas as características de mulher.
2. Ser imparcial como invisibilidade: silenciar-se e/ou evitar o assunto (16; 9,25%; n=173)	Sujeito 5 – O ideal é não se meter em assunto alheio. Sujeito 103 – Nesse caso, no meu ponto de vista, Roberto deve dizer a turma que esse é um assunto para ser discutido em casa com os pais. Sujeito 151 – Deve dizer que esse tipo de assunto não diz respeito nem a ele nem a ninguém na escola, cada um que siga a sua vida e vamos voltar para aula. Sujeito 173 – Não emitiria minha opinião, para me privar de possíveis problemas.
3. Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões (78; 45,09%; n=173)	Sujeito 8 – Independentemente de suas crenças, ele deve ensinar as crianças a respeitar as pessoas e suas escolhas. Sujeito 67 – Explicar para as crianças que cada um tem a sua vida e decide o que quer, e que não devemos nunca julgar a escolha do outro. Sujeito 88 – Cada um tem o direito de ter a sua opinião, entretanto todas devem ser respeitadas. Ele pode não concordar, mas deve esclarecer que isso pode acontecer na sociedade e que todos tem o direito de ser feliz como quiserem. Sujeito 165 – Que todo o indivíduo tem direito de suas escolhas.
4. Procurar ajuda externa (15; 8,67%; n=173)	Sujeito 16 – Roberto deve se buscar conhecimento sobre o assunto antes de falar sobre isso. Sujeito 42 – Levar o caso para a diretoria para que os pais estejam cientes sobre o corrido e possam tomar medidas necessárias para que o Juliano não fique mal. Sujeito 126 – Deve pesquisar e abordar esse assunto em um outro momento, quando obtiver conhecimento sobre.
5. Ser imparcial, mas problematizar o assunto (46; 26,59%; n=173)	Sujeito 18 – Deve guardar seu pensamento para si e explicar para as crianças que na sociedade que vivemos o conceito de família não é o mesmo de antigamente, sendo assim é normal o casamento homoafetivo e que ela não devem ter preconceitos em relação a isso. Sujeito 83 – Acho que ele deveria trazer alguns textos que abordam a homossexualidade para trabalhar com a turma, com embasamento teórico, e também alguns documentos legais sobre os direitos LGBT. Sujeito 135 – Acredito que o Roberto deve deixar suas crenças de lado e fazer uma roda de conversa para debater o assunto em sala de aula.

Quatro das atitudes identificadas ao dilema representadas no Quadro 12 são equivalentes às concepções identificadas no Caso 1 (e também equivalentes às encontradas em nossa pesquisa anterior).

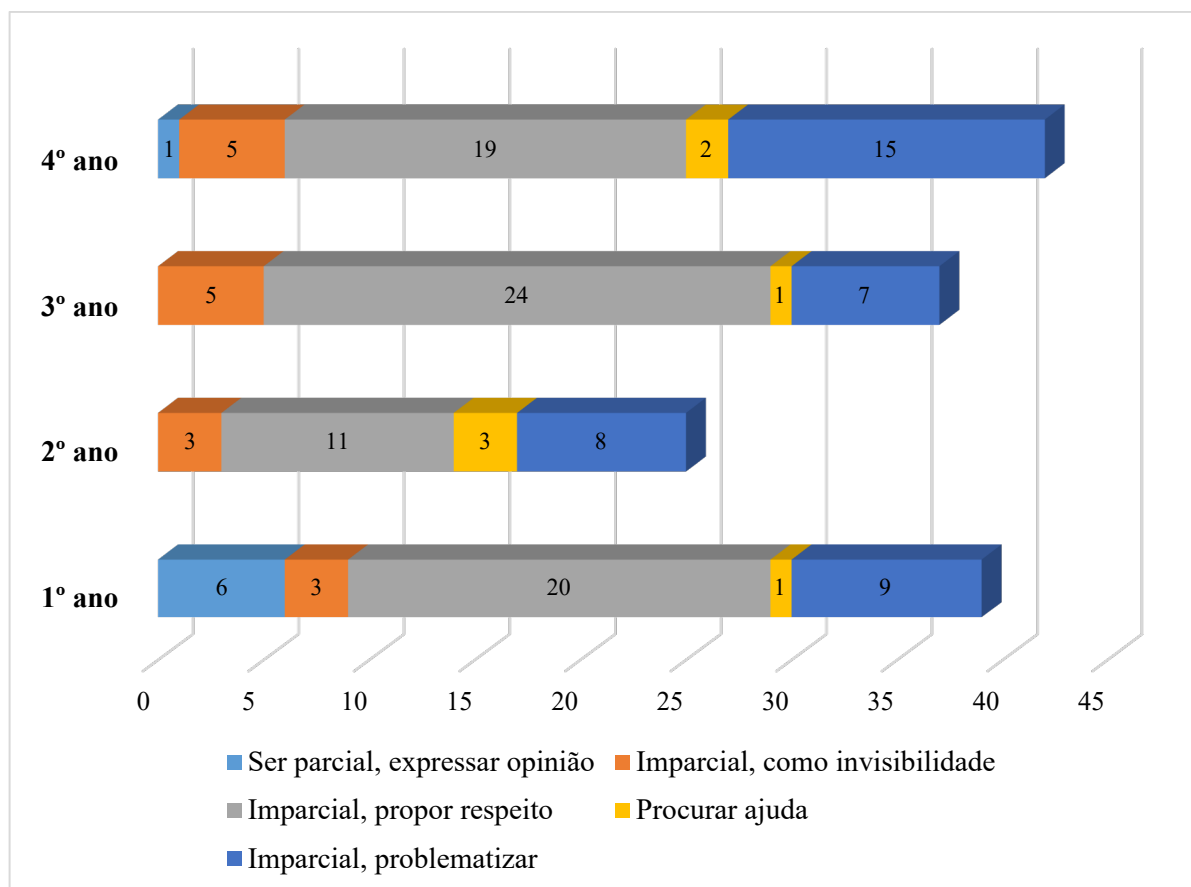
A primeira categoria, *Ser parcial, pois está expressando sua opinião*, foi formada por 07 indicadores, cerca de 4,05% do total de respondentes dessa pergunta (n=173). Sendo uma atitude inédita da presente amostra, nessa atitude, a menos potencial de todas, Roberto deve ser parcial sobre a situação, externar sua opinião sobre a situação da família de Juliano, sem se preocupar com as possíveis implicações que essa postura pode ter na formação de seus(suas) alunos(as), validando um discurso homofóbico e indo de encontro à formação que deveria oferecer enquanto educador(a).

Atitudes assim, no entanto, têm sido reportadas com certa frequência na literatura, como mostram Castro (2016a) e Mota, Souza e Silva (2022), em que professores(as) não só deixam de desenvolver um trabalho sobre os temas de gênero e sexualidades como contribuem para uma *deformação*, disseminando informações equivocadas sobre os temas e reproduzindo discursos e práticas discriminatórias.

Na segunda categoria, *Ser imparcial como invisibilidade: silenciar-se e/ou evitar o assunto*, indicadores de 16 sujeitos formaram-na, que concerniu a 9,25%. Nessa atitude, Roberto deve ser imparcial sobre a situação e silenciar-se ou evitar o assunto. A terceira categoria, *Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões*, foi constituída por 78 indicadores, cerca de 45,09%. Nela, procura-se ser imparcial e comenta-se que as diferentes opiniões devem ser respeitadas. A quarta categoria, *Procurar ajuda externa*, teve sua formação por 15 indicadores, concernindo a 8,67%. Roberto deveria reconhecer a sua limitação quanto à ao assunto e procurar meios para supri-la. A quinta categoria, *Ser imparcial, mas problematizar o assunto*, foi formada por 46 indicadores, cerca de 26,59%. Traz-se a possibilidade de ser proporcionado um momento de reflexão e, portanto, de formação sobre gênero e sexualidades. Na ordem em que foram aqui apresentadas, essas atitudes vão da menos para a mais potencial para representar a prática que o(a) educador(a) deve ter diante de demandas como essa ao se deparar com elas em sua atuação profissional.

Então para se saber se há uma mudança dessas atitudes conforme a progressão no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 41 – Atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema do professor Roberto segundo o ano de matrícula



Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Figura 42, parece haver uma mudança somente na atitude mais potencial ao dilema, de *ser imparcial e problematizar a situação*, com o crescimento de sua incidência no último ano em relação aos demais. A atitude menos potencial teve sua maior incidência no primeiro ano, desaparecendo nos anos seguintes, mas que voltou a aparecer no último ano, ainda que apenas com 01 sujeito. Nas demais atitudes, portanto, não pareceu haver uma mudança positiva em suas incidências.

Quanto ao segundo dilema, também disposto na 2ª Seção do questionário, esse tratou-se do Dilema da professora Carmen. O quadro disposto a seguir representa as atitudes dos(as) graduandos(as) a esse dilema.

Quadro 37 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)

Categoria	Exemplos de indicadores
1. Não deixar Igor assumir o papel (08; 4,71%; n=170)	Sujeito 52 – Eu acho que ela não deveria aceitar, pois a Cinderela é do gênero feminino.
	Sujeito 121 – Não deve deixar ele ser a cinderela porque acredito que não está na puberdade, onde você descobre o corpo e sexualidade, então pedir para ele ser o príncipe não causaria trauma nenhum.
	Sujeito 129 – A professora deve escolher uma menina para ser Cinderela. Acredito que “transformar” o meio infantil não seja o caminho ideal.
2. Propor outra atividade ou alterar a peça (01; 0,58%; n=170)	Sujeito 93 – A professora Carmen pode adaptar o conto para o masculino, assim Igor e os pais se sentiram confortáveis.
3. Buscar aprovação das famílias e da comunidade escolar (45; 26,47%; n=170)	Sujeito 5 – A professora vai precisar do consentimento dos pais e da coordenação.
	Sujeito 45 – Deve prosseguir com a peça, em concordância com a gestão da escola.
	Sujeito 103 – No meu ponto de vista, a professora deve informar a coordenação e a direção da escola, e em consenso, conversar com os pais.
	Sujeito 180 – Conversar com os pais e a gestão da escola.
4. Permitir, mas comunicar às famílias para preservar a integridade de Igor (27; 15,88%; n=170)	Sujeito 6 – Deixar a comunidade escolar a par da situação e pensar que o aluno não pode ficar constrangido em nenhum momento, mesmo a comunidade aceitando ou não a decisão dele.
	Sujeito 25 – Convocar uma reunião com a diretora e os pais da criança, pois os pais devem estar conscientes de que na hora da apresentação ela pode sofrer preconceitos de nossa sociedade.
	Sujeito 174 – A professora deve aceitar e antes da apresentação falar com a comunidade para evitar um trauma futuro na criança.
5. Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança (79; 46,47%; n=170)	Sujeito 59 – A professora deve respeitar a decisão do aluno e da sala.
	Sujeito 82 – Zelar pela liberdade de expressão e trazer o tema para o debate.
	Sujeito 109 – Ela deve deixar Igor fazer o papel da cinderela, porque a criança precisa se expressar como ela se sente.
	Sujeito 193 – Uma vez que há o desejo da criança e aceitação da sala, a professora deve permitir que Igor seja a Cinderela. Tais condições artísticas não influenciam a orientação sexual da criança.

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira categoria, *Não deixar Igor assumir o papel*, foi constituída por indicadores de 08 sujeitos, que representou 4,71% do total de respondentes (n=170). Nela, decide-se que Carmen não deve deixar Igor assumir o papel, sendo que seus indicadores ressaltam motivos como os de “não estar de acordo” com o seu gênero, de a Educação Infantil não ser um lugar para tratar questões de gênero, entre outra justificativas que mostram o desconhecimento desses sujeitos sobre a formação em gênero e sexualidades que, como ressaltam Lins, Machado

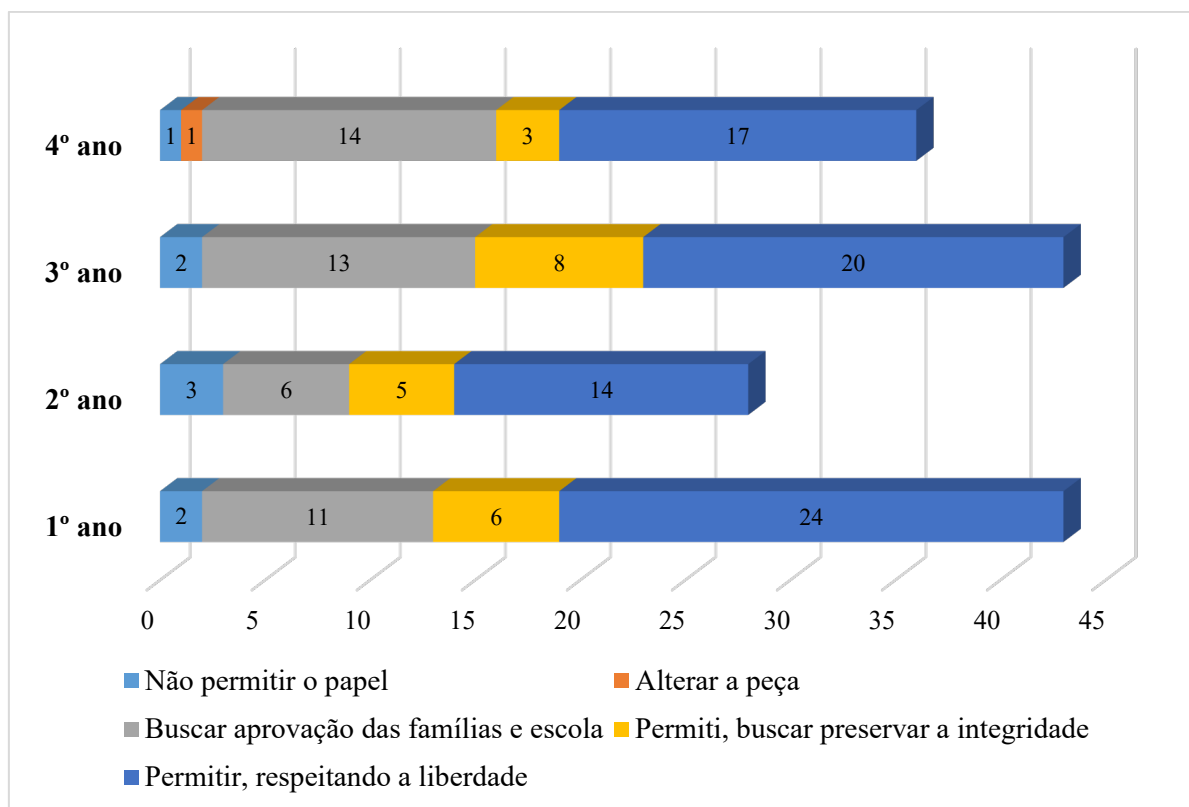
e Escoura (2016) deve ser proporcionada desde os anos iniciais escolares. Essa foi, portanto, a atitude menos potencial identificada.

A segunda categoria, *Propor outra atividade ou alterar a peça*, foi por formada por 01 indicador, 0,58%. Considera-se como a segunda atitude menos potencial, pois caracteriza-se como um silenciamento. A terceira categoria, *Buscar aprovação das famílias e da comunidade escolar*, foi formada por indicadores de 45 sujeitos, cerca de 26,47% dos(as) respondentes. Nela, terceira atitude menos potencial, decide-se ter aprovação tanto das famílias como da comunidade escolar para permitir ou não que Igor interprete o papel, demonstrando certa subserviência às normas sociais.

A quarta categoria, *Permitir, mas comunicar às famílias para preservar a integridade de Igor*, foi formada por 27 indicadores, correspondentes a 15,88%. Apesar de certa semelhança com a anterior, essa atitude diferencia-se dela pelo motivo de considerar o bem-estar e segurança do garoto que demonstrou interesse em interpretar o papel da Cinderela, o que fez dela a quarta atitude mais potencial. A quinta categoria, *Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança*, teve sua constituição por 79 indicadores, cerca de 46,47%. Sendo a atitude mais recorrente e mais potencial, ela demonstra o respeito para com o direito da criança de ter sua manifestação artística e/ou pessoal livre, sem discriminações.

Então para se saber se há uma mudança dessas atitudes conforme a progressão no curso, elaborou-se o quadro a seguir.

Figura 42 – Categorias representativas das atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 ao dilema da professora Carmen (pergunta 16, 2ª Seção do questionário)



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 43, vê-se que não pareceu haver mudança na incidência das atitudes ao dilema. Assim, as atitudes pareceram variar em frequência de acordo com o número de sujeitos alocados em cada ano, mas não demonstrando uma mudança positiva ou negativa de acordo com a progressão no curso.

Apresentada essa análise da formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) do curso de Pedagogia do segundo caso, cabe agora verificar a influência que as variáveis curriculares e as variáveis referentes ao vínculo religioso que dispõem podem exercer sobre essa formação.

Como se fez no Caso 1, para isso utilizou-se da correlação estatística mediante o teste estatístico *Coeficiente de correlação de postos de Spearman*, especificamente a correlação do tipo *ponto-bisserial*, e, assim, das mesmas escalas geradas pela atribuição de valores às concepções e atitudes, uma vez que as mesmas concepções e atitudes foram identificadas nos dois Casos, com exceção da primeira atitude identificada no Dilema do professor Roberto neste segundo caso, em que se adicionou a essa categoria inédita o valor “1” e as demais categorias, antes de 1 a 4, ficando de 2 a 5.

Feitas essas considerações, a tabela disposta a seguir apresenta as correlações com as variáveis curriculares.

Tabela 25 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo as variáveis curriculares

		<i>Presença dos temas no curso</i>	<i>Trabalho de classe</i>	<i>Desenvolve pesquisa</i>
Concepções de gênero (AC)	Spearman (r^s)	-0,146*	-0,116	-0,071
	Significância (p)	0,050	0,155	0,380
	N. de sujeitos (n)	154	152	154
Concepções de sexualidade (AC)	Spearman (r^s)	0,011	-0,110	-0,053
	Significância (p)	0,897	0,180	0,518
	N. de sujeitos (n)	153	150	153
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	-0,037	-0,188*	0,020
	Significância (p)	0,661	0,026	0,816
	N. de sujeitos (n)	143	140	143
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	-0,045	-0,100	0,004
	Significância (p)	0,582	0,228	0,964
	N. de sujeitos (n)	150	147	150
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	-0,107	-0,056	-0,146*
	Significância (p)	0,139	0,445	0,044
	N. de sujeitos (n)	192	198	192
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	-0,171**	-0,196*	-0,017
	Significância (p)	0,018	0,007	0,816
	N. de sujeitos (n)	190	187	190
		<i>Conhece eventos</i>	<i>Participa eventos</i>	<i>Conhece Grupos de Pesquisa</i>
Concepções de gênero (AC)	Spearman (r^s)	-0,172*	-0,150*	-0,168*
	Significância (p)	0,033	0,047	0,037
	N. de sujeitos (n)	154	123	154
Concepções de sexualidade (AC)	Spearman (r^s)	-0,012	-0,003	0,032
	Significância (p)	0,885	0,978	0,693
	N. de sujeitos (n)	153	119	153
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	-0,012	-0,144	-0,087
	Significância (p)	0,883	0,124	0,300
	N. de sujeitos (n)	143	116	143
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	-0,002	-0,112	0,029
	Significância (p)	0,983	0,219	0,721
	N. de sujeitos (n)	150	123	150
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	-0,052	-0,128	-0,111
	Significância (p)	0,474	0,114	0,145

	N. de sujeitos (n)	192	153	192	174
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	-0,173*	-0,207	-0,151*	-0,138*
	Significância (p)	0,017	0,011	0,038	0,049
	N. de sujeitos (n)	190	152	190	173
	**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)				
	*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)				

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de gênero (AC), verificou-se que houve correlação negativa entre as variáveis presença dos temas no curso ($r^s=-0,146$), conhece eventos, ($r^s=-0,172$), participa ou tem interesse em eventos ($r^s=-0,150$); e conhece Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,168$), todas correlações fracas, porém significantes ($p=0,050$; $p=0,033$; $p=0,047$; e $p=0,037$, respectivamente). Com isso, argumenta-se que quanto mais os sujeitos relatam ter recebido formação no curso, conhecer eventos, participar ou ter interesse em eventos e conhecer Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidades, melhores suas concepções sobre sexualidade.

Nas atitudes ao dilema do professor Roberto, houve correlação negativa entre a variável trabalho de classe ($r^s=-0,188$), fraca, mas significativa ($p=0,026$). Assim, quanto mais os sujeitos relatam desenvolver trabalhos em classe sobre os temas gênero e sexualidades, melhores suas atitudes frente ao referido dilema. Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação negativa entre a variável desenvolve pesquisa ($r^s=-0,146$), fraca, mas significativa ($p=0,044$). Ou seja, quanto mais os sujeitos desenvolvem pesquisa sobre os temas, melhores são suas concepções sobre gênero.

Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação negativa entre as variáveis presença dos temas no curso ($r^s=-0,171$), trabalho de classe ($r^s=-0,196$), conhece eventos ($r^s=-0,173$), conhece Grupos de Pesquisa ($r^s=-0,151$), e participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,138$), todas fracas, mas significantes ($p=0,018$; $p=0,007$; $p=0,017$; $p=0,038$; $p=0,049$, respectivamente). Ressalta-se, então, que quanto mais os(as) graduandos(as) relatam ter recebido formação sobre os temas, desenvolver trabalhos em classe, conhecer eventos, conhecer Grupos de Pesquisa e participar ou ter interesse em Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidades, melhores são as suas concepções sobre sexualidade.

A tabela a seguir apresenta as correlações com as variáveis de religião.

Tabela 26 – Relação das concepções e atitudes dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2 segundo as variáveis de religião

		<i>Possui religião</i>	<i>Prática da religião</i>	<i>Frequência da prática</i>
Concepções de gênero (AC)	Spearman (r^s)	0,144*	0,076	-0,072
	Significância (p)	0,045	0,377	0,511
	N. de sujeitos (n)	153	137	86
Concepções de sexualidade (AC)	Spearman (r^s)	0,121	-0,018	0,069
	Significância (p)	0,136	0,840	0,525
	N. de sujeitos (n)	152	134	88
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	-0,008	-0,046	0,121*
	Significância (p)	0,929	0,607	0,048
	N. de sujeitos (n)	142	127	79
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	0,120	-0,012	-0,153
	Significância (p)	0,144	0,895	0,176
	N. de sujeitos (n)	149	132	80
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	0,133*	0,146*	0,106
	Significância (p)	0,046	0,049	0,277
	N. de sujeitos (n)	190	169	107
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	0,467*	0,140*	0,462**
	Significância (p)	0,048	0,052	0,001
	N. de sujeitos (n)	188	167	105

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de gênero (AC), verificou-se que houve correlação positiva entre a variável religião ($r^s=0,144$), fraca, porém significativa ($p=0,045$). A partir disso, ressalta-se que quanto menos os sujeitos se vinculam a uma religião (pois o valor do escore Não possui religião é “2” e o seu crescimento quer dizer que menos se vincula a uma religião), melhores suas concepções sobre gênero. Nas atitudes ao dilema do professor Roberto, houve correlação positiva entre a variável frequência da prática da religião ($r^s=0,121$), fraca, mas significativa ($p=0,048$), revelando que quanto menor é a frequência com que os sujeitos praticam sua religião, melhores suas atitudes frente ao dilema.

Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação positiva entre as variáveis religião ($r^s=0,133$) e prática da religião ($r^s=0,146$), ambas fracas, mas significantes ($p=0,046$ e $p=0,049$, respectivamente). Assim, quanto menor o vínculo religioso e a prática da religião, melhor a

qualidade das concepções de gênero dos(as) graduandos(as). Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação positiva entre as variáveis religião ($r^s=0,467$), prática da religião ($r^s=0,140^*$) e frequência da prática da religião ($r^s=0,462$), as primeira e terceira moderadas e a segunda fraca, e todas significantes ($p=0,048$; $p=0,052$; e $p=0,001$, respectivamente). Esses resultados demonstram que quanto maior o vínculo religioso, a prática da religião e a frequência com que é praticada, menor a qualidade das concepções sobre sexualidade, assemelhando-se às concepções de gênero.

Concluída essa análise, para sintetizá-la e, assim, obter um panorama geral dos resultados obtidos panorama quanto ao estado da formação em gênero e sexualidades dos(as) participantes do Caso 2, produzi o quadro a seguir. Reúnem-se os resultados que tiveram maior predominância ou que foram significantes.

Quadro 38 – Síntese dos resultados encontrados com a análise das concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 2

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Concepção de gênero	Gerou-se a categoria “4. Gênero como identidade pessoal, escolhida ou identificada” a partir dos indicadores de 91 sujeitos, sendo 47,64% dos 191 sujeitos que responderam esta pergunta. A melhor concepção contou com o indicador de apenas 03 sujeitos e a segunda melhor com 27 sujeitos, enquanto as piores contaram com 18 e 23 sujeitos cada.
2. Distribuição das concepções de gênero segundo o ano de matrícula	A concepção identitária foi a mais presente em todos os anos do curso. À medida em que a frequência concepção crítico-social (segunda melhor) cresceu ao longo do curso, diminuíram as frequências das concepções de gênero biológica e associada à sexualidade (duas piores). A concepção crítico-feminista (a melhor) só teve incidência no primeiro ano, sugerindo que o curso não se proporciona contato com teorias feministas de gênero.
3. Associação de palavras ao gênero	Foram 174 atributos evocados à palavra indutora gênero, totalizando 707 associações. As palavras mais evocadas foram: Sexualidade ($n=55$), Feminino/Feminilidade ($n=34$), Identidade/Identidades ($n=32$), Sexo/Sexual ($n=29$), etc., as quais reiteram a frequência das concepções de gênero identificadas anteriormente.
4. Concepção de sexualidade	Gerou-se a categoria “4. Sexualidade como orientação e desejo sexual” a partir dos indicadores de 72 sujeitos, sendo 39,13% dos 184 sujeitos que responderam esta pergunta. Tanto a melhor como a pior concepção contaram com indicadores de 07 sujeitos em cada. A melhor concepção contou com indicadores de 16 sujeitos e a segunda melhor com 19 sujeitos, enquanto as piores contaram com 24 e 25 sujeitos cada.
5. Distribuição das concepções de sexualidade segundo o ano de matrícula	A concepção de sexualidade como orientação e desejo sexual foi a mais recorrente e em todos os anos do curso. Esboçaram-se algumas mudanças, como da concepção mais potencial, que aumentou do primeiro para os segundo e terceiro anos, mas que decaiu no último ano, e da concepção menos potencial, que pareceu decair do primeiro ao segundo ano, mas cresceu no terceiro ano e voltar a decair no último ano.

6. Associação de palavras à sexualidade	Foram 150 atributos evocados à palavra indutora sexualidade, totalizando 703 associações. Mais evocadas foram: Sexo/Sexual (n=44), Escolha (n=29), Orientação/Orientação sexual (n=27), Gênero (n=18), Opção/Opção sexual (n=18), etc., as quais reiteram a frequência das concepções de sexualidade anteriores.
7. Atitudes ao dilema do professor Roberto	Gerou-se a categoria “2. Ser imparcial e propor o respeito às diferentes opiniões” a partir dos indicadores de 78 sujeitos, sendo 45,09% dos 173 sujeitos que responderam esta pergunta. A melhor atitude contou com 46 indicadores e a pior com apenas 07.
8. Distribuição das atitudes ao dilema do professor Roberto segundo o ano de matrícula	Viu-se mudança na atitude mais potencial, de ser imparcial e problematizar a situação, com o crescimento de sua incidência no último ano em relação aos demais. A atitude menos potencial teve sua maior incidência no primeiro ano, desaparecendo nos anos seguintes, mas que voltou a aparecer no último ano, ainda que apenas com 01 sujeito.
9. Atitudes ao dilema da professora Carmen	Gerou-se a categoria “5. Permitir a assunção do papel, respeitando a liberdade de expressão da criança” a partir dos indicadores de 79 sujeitos, sendo 46,47% dos 170 sujeitos que responderam esta pergunta. A segunda melhor atitude contou com 27 indicadores e as duas piores com 08 e 01 indicadores respectivamente.
10. Distribuição das atitudes ao dilema da professora Carmen segundo o ano de matrícula	Não pareceu haver mudança na incidência das atitudes ao dilema. Assim, as atitudes pareceram variar em frequência de acordo com o número de sujeitos alocados em cada ano, mas não demonstrando uma mudança positiva ou negativa de acordo com a progressão no curso.
11. Correlação das concepções e atitudes com as variáveis curriculares	Houve correlações nas variáveis: Presença dos temas no curso; Trabalho de classe; Desenvolve pesquisa; Conhece eventos; Participa ou tem interesse em eventos; Conhece Grupos de Pesquisa; e Participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa. De modo geral, ressalta-se que desenvolver ou se envolver em atividades curriculares, semi e extracurriculares aumenta na qualidade das concepções de gênero e sexualidades e nas atitudes ao dilema do professor Roberto.
12. Correlação das concepções e atitudes com as variáveis de religião	Na variável possui religião, houve correlação somente nas concepções de gênero “AC”, e nas concepções de gênero e sexualidade “quanti”. Na variável prática da religião, houve correlação nas concepções de gênero e sexualidade “quanti”. Na variável frequência da prática da religião, houve correlação no dilema do professor Roberto e nas concepções de sexualidade “quanti”. Infere-se sobre a influência negativa do vínculo religioso e da prática religiosa na formação em gênero e sexualidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Retomaremos esses resultados reunidos no Quadro 14 em momento seguinte deste capítulo, na discussão dos resultados. Prossigo, agora, para as análises realizadas a partir dos dados coletados com MCT_xt.

3.2. Competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

A análise dos dados coletados com o MCT_xt nessa segunda amostra da pesquisa, o Caso 2, seguiu os mesmos procedimentos descritos anteriormente em relação ao Caso 1. Consideraram-se os índices referentes ao *C-Score* do MCT_xt, calcularam-se as médias das pontuações cruzando-as com as variáveis da pesquisa e as análises foram providenciadas no *software* PSPP. Também se utilizou da ANOVA-*One Way* em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos e o teste *t* de *Student* em variáveis que a dividiram em apenas dois grupos. A normalidade foi avaliada pelos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, o pressuposto de homogeneidade de variância pelo teste de Levene e a análise *post-hoc* da ANOVA foi providenciada pelo teste de *Tukey HSD*. Assim, prosseguimos com a descrição das análises.

Da amostra total participante do Caso 2 (N=212), responderam ao MCT_xt 128 graduandos(as) (n=128). Descartados os dados de quem não respondeu o instrumento devidamente, além dos(as) que optaram por não responder ao MCT_xt, restaram os dados desses 128 sujeitos para a análise.

Tratando somente das análises em que houve significância estatística ou que são essenciais para nossa pesquisa (variáveis *ano de matrícula* e *referentes à religião*), as tabelas dispostas a seguir retratam as médias das pontuações nos índices do C-Score segundo as variáveis: gênero (Tabela 27), religião (Tabela 28 e Tabela 29), prática da religião (Tabela 30), frequência da prática da religião (Tabela 31) e renda familiar (Tabela 32), ano de matrícula (Tabela 33), vínculo empregatício fora da área do curso (Tabela 34), presença dos temas de gênero e sexualidade no curso (Tabela 35), desempenha estágio (Tabela 36), participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade (Tabela 37), participa ou tem interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade (Tabela 38), e se já tinham pensado sobre os temas (Tabela 39).

Tabela 27 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o gênero dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Gênero</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Feminino	111	37,52	23,43
	Masculino	14	37,91	29,51
	Não-binário	01	10,90	–
Dilema do médico (C_D)	Feminino	111	24,86	20,68
	Masculino	14	20,34	20,42
	Não-binário	01	6,70	–
Dilema do juiz (C_J)	Feminino	111	30,77	22,13
	Masculino	14	22,55	15,26
	Não-binário	01	45,45	–
C-Score Total (C_TOT)	Feminino	111	11,46	9,11
	Masculino	14	11,12	8,84
	Não-binário	01	4,40	–

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 28 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Religião</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Agnosticismo	29	37,12	25,85
	Ateísmo	03	32,90	43,64
	Budismo	01	23,50	–
	Católica	44	34,02	24,51
	Espírita	09	42,11	14,41
	Evangélica	36	39,27	22,68
	Cristã	02	31,60	5,37
	Wicca	01	76,30	–
Dilema do médico (C_D)	Agnosticismo	29	22,28	20,10
	Ateísmo	03	22,93	13,66
	Budismo	01	39,20	–
	Católica	44	27,81	23,45
	Espírita	09	29,83	23,03
	Evangélica	36	19,39	17,88
	Cristã	02	21,75	0,07
	Wicca	01	24,20	–
Dilema do juiz (C_J)	Agnosticismo	29	25,75	19,78
	Ateísmo	03	30,28	23,81
	Budismo	01	19,18	–
	Católica	44	34,86	21,37
	Espírita	09	35,43	25,52
	Evangélica	36	26,99	21,90
	Cristã	02	31,98	37,65
	Wicca	01	24,61	–

C-Score Total (C_TOT)	Agnosticismo	29	11,67	11,15
	Ateísmo	03	5,90	1,40
	Budismo	01	8,30	–
	Católica	44	11,61	8,56
	Espírita	09	11,74	7,24
	Evangélica	36	11,07	8,90
	Cristã	02	12,60	12,16
	Wicca	01	6,90	–

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 29 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Possui religião	93	37,12	22,87
	Não possui	32	36,73	26,98
Dilema do médico (C_D)	Possui religião	93	24,70	21,10
	Não possui	32	22,34	19,42
Dilema do juiz (C_J)	Possui religião	93	31,53	22,03
	Não possui	32	26,17	19,80
C-Score Total (C_TOT)	Possui religião	93	11,35	8,42
	Não possui	32	11,13	10,74

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 30 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Praticante	61	35,50	24,08
	Não praticante	48	38,66	21,70
Dilema do médico (C_D)	Praticante	61	24,60	21,18
	Não praticante	48	24,26	21,35
Dilema do juiz (C_J)	Praticante	61	33,06	21,96
	Não praticante	48	19,74	2,85
C-Score Total (C_TOT)	Praticante	61	8,19	1,05
	Não praticante	48	9,19	1,33

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 31 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Frequência da prat.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Uma vez ao ano	01	46,10	–
	Uma vez ao mês	16	37,34	21,98
	2 ou 3 vezes ao mês	06	29,33	31,02
	Uma vez na semana	25	34,89	21,28
	2 ou 3 vezes por semana	11	40,49	29,09
	Todos os dias	02	19,65	19,73
Dilema do médico (C_D)	Uma vez ao ano	01	16,80	–
	Uma vez ao mês	16	26,96	23,52
	2 ou 3 vezes ao mês	06	33,83	21,69
	Uma vez na semana	25	25,62	21,35
	2 ou 3 vezes por semana	11	14,48	15,40
	Todos os dias	02	33,35	35,28
Dilema do juiz (C_J)	Uma vez ao ano	01	10,00	–
	Uma vez ao mês	16	38,19	22,04
	2 ou 3 vezes ao mês	06	34,92	21,43
	Uma vez na semana	25	32,61	18,74
	2 ou 3 vezes por semana	11	32,41	28,88
	Todos os dias	02	17,62	0,22
C-Score Total (C_TOT)	Uma vez ao ano	01	4,80	–
	Uma vez ao mês	16	9,96	6,89
	2 ou 3 vezes ao mês	06	9,47	6,87
	Uma vez na semana	25	12,01	7,81
	2 ou 3 vezes por semana	11	11,02	10,53
	Todos os dias	02	10,40	4,10

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 32 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a renda familiar dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Renda familiar</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Menos de 1 sal.	06	36,40	14,30
	1 a 2 sal.	41	40,48	26,06
	2 a 3 sal.	32	38,72	24,36
	3 a 5 sal.	26	36,87	25,52
	Acima de 5 sal.	12	29,96	22,25
	Não desejo falar	10	29,13	16,92
Dilema do médico (C_D)	Menos de 1 sal.	06	33,97	22,07
	1 a 2 sal.	41	29,04	22,42
	2 a 3 sal.	32	21,95	20,29
	3 a 5 sal.	26	14,79	15,49

Dilema do juiz (C_J)	Acima de 5 sal.	12	19,39	18,09
	Não desejo falar	10	35,39	17,22
	Menos de 1 sal.	06	17,11	20,34
	1 a 2 sal.	41	31,08	19,23
	2 a 3 sal.	32	29,91	21,67
	3 a 5 sal.	26	34,56	25,53
C-Score Total (C_TOT)	Acima de 5 sal.	12	22,15	17,65
	Não desejo falar	10	32,88	23,18
	Menos de 1 sal.	06	10,87	8,23
	1 a 2 sal.	41	13,15	10,28
	2 a 3 sal.	32	10,65	8,37
	3 a 5 sal.	26	10,47	9,20
	Acima de 5 sal.	12	8,76	6,97
	Não desejo falar	10	11,10	8,01

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 33 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Ano de matrícula</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Dilema do operário (C_W)	Primeiro ano	40	37,37	24,84
	Segundo ano	24	31,23	21,62
	Terceiro ano	34	38,65	26,94
	Quarto ano	29	40,29	21,32
Dilema do médico (C_D)	Primeiro ano	40	23,66	21,05
	Segundo ano	24	22,53	17,85
	Terceiro ano	34	25,07	22,06
	Quarto ano	29	25,12	20,95
Dilema do juiz (C_J)	Primeiro ano	40	28,74	21,26
	Segundo ano	24	32,13	22,74
	Terceiro ano	34	29,15	21,43
	Quarto ano	29	31,55	21,92
C-Score Total (C_TOT)	Primeiro ano	40	9,81	8,00
	Segundo ano	24	9,42	7,38
	Terceiro ano	34	13,10	10,95
	Quarto ano	29	12,89	8,80

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 34 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o vínculo empregatício fora da área do curso dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Trab. fora da área</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Trabalha fora	51	31,67	19,93
	Não trabalha fora	74	41,70	25,79
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Trabalha fora	51	21,39	18,68
	Não trabalha fora	74	26,35	21,68
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Trabalha fora	51	28,01	21,45
	Não trabalha fora	74	31,97	21,71
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Trabalha fora	51	10,10	7,59
	Não trabalha fora	74	12,30	9,87

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 35 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média

	<i>Presença d. temas</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Estão presentes	47	38,72	22,87
	Não estão presentes	80	36,34	24,77
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Estão presentes	47	26,80	20,27
	Não estão presentes	80	22,61	20,64
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Estão presentes	47	31,95	22,80
	Não estão presentes	80	29,07	20,81
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Estão presentes	47	13,58	10,68
	Não estão presentes	80	9,99	7,64

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 36 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já faz estágio e a medida estatística média

	<i>Estágio</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Faz estágio	75	38,92	25,12
	Não faz estágio	52	34,76	22,34
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Faz estágio	75	26,82	20,14
	Não faz estágio	52	20,32	20,67
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Faz estágio	75	33,58	21,79
	Não faz estágio	52	25,16	20,32
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Faz estágio	75	12,79	9,29
	Não faz estágio	52	9,20	8,23

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 37 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em even.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Tem interesse	47	36,97	22,72
	Não tem interesse	58	37,83	25,08
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Tem interesse	47	28,69	20,85
	Não tem interesse	58	20,77	20,84
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Tem interesse	47	33,71	22,25
	Não tem interesse	58	27,51	21,26
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Tem interesse	47	12,21	8,39
	Não tem interesse	58	10,27	8,57

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 38 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em Grup.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Tem interesse	75	37,85	23,24
	Não tem interesse	43	37,80	24,87
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Tem interesse	75	27,21	21,33
	Não tem interesse	43	19,78	19,43
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Tem interesse	75	31,14	20,91
	Não tem interesse	43	26,55	22,09
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Tem interesse	75	11,70	9,14
	Não tem interesse	43	11,07	9,33

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 39 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices do C-Score do MCT_xt segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já tinham pensado sobre os temas antes e a medida estatística média

	<i>Pensou nos temas</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Já tinham pensado	107	38,37	24,11
	Não tinham pensado	20	31,08	23,17
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Já tinham pensado	107	24,71	20,89
	Não tinham pensado	20	21,20	18,67
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Já tinham pensado	107	31,37	21,53
	Não tinham pensado	20	23,50	20,75
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Já tinham pensado	107	12,04	9,32
	Não tinham pensado	20	7,48	6,00

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 27, calcularam-se as médias das pontuações dos(as) participantes nos índices do C-Score do MCT_xt segundo a variável *gênero*. Em razão do número ser desprezível dos sujeitos não-binário, calculou-se o nível de significância pelo teste *t de Student*, entre mulheres e homens. As mulheres tiveram uma pontuação média maior no Dilema do Médico (M1=24,86) e no Dilema do Juiz (M1=30,77) do que os homens (M2=20,34; M2 =22,55), enquanto no Dilema do Operário os homens apresentaram uma ligeira maior pontuação (M2=37,91) do que elas (M1=37,52). Realizou-se o teste *t de Student* para investigar em que medida as médias eram diferentes, entre as mulheres e homens, havendo significância ($t(20,64)= 1,79$; $p<0,05$) no Dilema do Operário ($p=0,050$).

Dessa forma, é possível dizer que cada um desses dilemas afeta de forma diferente os homens e as mulheres da amostra. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 20,34 (competência suficiente) e 37,91 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 11,46 (baixa competência moral).

Na Tabela 28, calcularam-se as médias segundo a variável *religião*. Ainda que as médias tenham variado entre os grupos (vide a Tabela 46), não houve significância estatística segundo o teste ANOVA. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 19,18 (baixa competência) e 42,11 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 12,60 (baixa competência moral).

Como mostra a Tabela 29, em análise seguinte do vínculo religioso, aglutinaram-se os grupos em “Possui religião” e “Não possui religião”. No entanto, não houve significância a partir do *t de Student*.

Na Tabela 30, calcularam-se as médias segundo a variável *prática da religião*. Os graduandos(as) que se declararam praticantes ($n=61$) tiveram médias maiores que os(as) graduandos(as) não praticantes ($n=48$) em todos(as) os índices do *C-Score* (vide Tabela 47), embora nenhuma das diferenças tenha demonstrado significância estatística de acordo com o teste *t de Student*. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 19,74 (baixa competência) e 38,66 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 9,19 (não há competência moral).

Na Tabela 31, calcularam-se as médias segundo a variável *frequência da prática da religião*. Desconsiderada a pontuação do único sujeito que pratica uma vez ao ano, ainda que as médias tenham variado entre os grupos (vide Tabela 48), não houve significância estatística segundo o teste ANOVA. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 10,00 (baixa competência) e 46,10 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 12,01 (baixa competência moral).

Na Tabela 32, calcularam-se as médias segundo a variável *renda familiar*. As médias variaram entre os grupos (vide Tabela 48), mas a ANOVA demonstrou diferenças somente entre os grupos no Dilema do Médico [$F(5,121)= 2,81$; $p<0,05$]. O teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) com renda de um a dois salários mínimos e dos(as) graduandos(as) com renda de três a cinco salários mínimos ($p=0,05$). Assim, quem possui uma renda menor se saiu melhor na competência moral do que quem tem renda maior. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 14,79 (baixa competência) e 40,48 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 13,15 (baixa competência moral).

Na Tabela 33, calcularam-se as médias segundo a variável *ano de matrícula*. Em todos os índices dos dilemas, o primeiro ano obteve médias menores ($M1=37,37$; $M1=23,66$; $M1=28,74$, respectivamente) que o quarto ano ($M4=40,29$; $M4=25,12$; $M4=31,55$), enquanto as médias do segundo ($M2=31,23$; $M2=22,53$; $M2=32,13$) e terceiro anos ($M3=38,65$; $M3=25,07$; $M3=29,15$) variaram entre si. E isso se repetiu no *C-Score* total ($M1=9,81$; $M2=9,42$; $M3=13,10$; $M4=12,89$). Contudo, não se pode afirmar que os(as) graduandos(as) do ano final se saíram melhor que os(as) do ano inicial em termos de competência, pois não houve significância entre as médias segundo a ANOVA. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 22,53 (competência suficiente) e 40,29 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 13,10 (baixa competência moral).

Na Tabela 34, calcularam-se as médias segundo a variável *vínculo empregatício fora da área do curso*. Quem atua em trabalho remunerado fora da área do curso obteve médias menores em todos os índices ($M1=31,67$; $M1=21,39$; $M1=28,01$; $M1=10,10$, respectivamente a cada índice) em relação a quem não atua ($M2=41,70$; $M2=26,35$; $M2=31,97$; $M2=12,30$). Segundo o *t* de Student, houve significância estatística ($t(121,32)= -2,45$; $p<0,05$) entre as médias no Dilema do Operário ($p=0,016$). Desse modo, quem atua profissionalmente na área do curso (área de Educação) pareceu se sair melhor na competência moral em relação a quem atua fora da área. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 21,39 (competência suficiente) e 41,70 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 12,30 (baixa competência moral).

Na Tabela 35, calcularam-se as médias segundo a variável *presença dos temas de gênero e sexualidade no curso*. Quem assinalou ter recebido formação sobre os temas no curso teve pontuação média maior em todos os índices ($M1=38,72$; $M1=26,80$; $M1=31,95$; $M1=13,58$) do que quem assinalou não ter recebido essa formação sobre os temas ($M2=36,34$; $M2=22,61$; $M2=29,07$; $M2=9,99$, respectivamente). Houve significância estatística segundo o teste *t* de

Student ($t(73,92) = 2,02$; $p < 0,05$) nas diferenças entre as médias do *C-Score total* dos dilemas ($p = 0,047$).

A partir desse resultado, infere-se que passar por uma formação sobre os temas no curso influencia positivamente a competência moral – que é um resultado semelhante ao encontrado no Caso 1. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 22,61 (competência suficiente) e 38,72 (alta competência). No *C-Score total*, a média maior foi de 13,58 (baixa competência moral).

Na Tabela 36, calcularam-se as médias segundo a variável *desempenha estágio*. As médias de quem desempenha estágio foram maiores em todos os índices ($M1 = 38,92$; $M1 = 26,82$; $M1 = 33,58$; $M1 = 12,79$) em relação a quem não desempenha ($M2 = 34,76$; $M2 = 20,32$; $M2 = 25,16$; $M2 = 9,20$, respectivamente). Houve significância estatística entre as médias segundo o *t* de *Student* ($t(125,00) = 2,20$; $p < 0,05$) no Dilema do Juiz ($p = 0,030$), assim como no *C-Score total* ($t(125,00) = 2,24$; $p < 0,05$) dos dilemas ($p = 0,027$). Ou seja, é seguro dizer que desempenhar estágio pareceu afetar positivamente a competência moral dos(as) graduandos(as). As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 20,32 (competência suficiente) e 38,92 (alta competência). No *C-Score total*, a média maior foi de 12,79 (baixa competência moral).

Na Tabela 37, calcularam-se as médias segundo a variável *participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade*. Quem assinalou ter interesse em participar dos eventos sobre os temas teve média menor no Dilema do Operário ($M1 = 36,97$) e maiores no Dilema do Médico ($M1 = 28,69$), no Dilema do Juiz ($M1 = 33,71$) e no *C-Score total* ($M1 = 12,21$) do que quem assinalou não ter interesse ($M2 = 37,83$; $M2 = 20,77$; $M2 = 27,51$; $M2 = 10,27$, respectivamente). Houve significância estatística segundo o *t* de *Student* ($t(103,00) = 1,93$; $p < 0,05$) no Dilema do Médico ($p = 0,05$). Esse resultado se mostrou pertinente, assim como no Caso 1, pois a questão religiosa que o Dilema do Médico traz à tona, tem menos impedimento na capacidade reflexiva em quem se interessa nos eventos. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 20,77 (competência suficiente) e 37,83 (alta competência). No *C-Score total*, a média maior foi de 12,21 (baixa competência moral).

Na Tabela 38, calcularam-se as médias segundo a variável *interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade*. Quem assinalou ter interesse em participar dos Grupos de Pesquisa sobre os temas teve médias maiores em todos os índices do que quem assinalou não ter interesse (vide Tabela 20). Houve significância estatística segundo o *t* de *Student* ($t(94,50) = 1,93$; $p < 0,05$) no Dilema do Médico ($p = 0,05$). Isso reforça o resultado anterior sobre os eventos e quanto à influência de um conteúdo religioso no processo de reflexão

e tomada de decisão. As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 19,78 (baixa competência) e 37,85 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 11,70 (baixa competência moral).

Na Tabela 39, calcularam-se as médias segundo a variável *já pensou anteriormente sobre os temas*. As médias daqueles(as) que assinalaram que já tinham pensado sobre os temas foram maiores em todos os índices ($M_1=38,37$; $M_1=24,71$; $M_1=31,37$; $M_1=12,04$) do que as médias daqueles(as) que assinalaram não terem pensando antes sobre os temas ($M_2=31,08$; $M_2=21,20$; $M_2=23,50$; $M_2=7,48$, respectivamente). Houve significância estatística segundo o *t* de *Student* ($t(125,00)= 2,20$; $p<0,05$) no *C-Score* total ($t(125,00)= 2,10$; $p<0,05$) dos dilemas ($p=0,037$). As pontuações do *C-Score* nos dilemas variaram entre 21,20 (competência suficiente) e 38,37 (alta competência). No *C-Score* total, a média maior foi de 12,04 (baixa competência moral).

Feita essa exposição, para sintetizá-la e, assim, obter um panorama geral de seus resultados, produzi o quadro disposto a seguir, que reúne esses resultados quanto ao do estado da formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral, dos(as) participantes do Caso 2.

Quadro 39 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da competência moral do Caso 2

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Gênero	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico e no Dilema do Juiz, com os homens obtendo um desempenho melhor no primeiro e pior no segundo em relação às mulheres, sendo afetados(as) de forma diferente.
2. Religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável religião, tanto discernindo as religiões que assinalaram possuir como aglutinando-as em possuir e não possuir religião.
3. Prática da religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável prática da religião.
4. Frequência da prática da religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável frequência da prática da religião.
5. Renda familiar	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico, de modo que os(as) graduandos(as) com renda menor se saíram melhores na competência moral do que aqueles(as) com renda maior.
6. Ano de matrícula	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável ano de matrícula.

7. Vínculo empregatício	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico, de modo que quem atua profissionalmente na área do curso (área de Educação) pareceu se sair melhor na competência moral em relação a quem atua fora da área.
8. Presença dos temas	Houve significância nas diferenças entre os grupos no C-Score total dos dilemas, de modo que a formação em gênero e sexualidades oferecida no curso pareceu afetar positivamente a competência moral de seu alunado.
9. Estágio	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Juiz e no C-Score total dos dilemas, de modo que desempenhar estágio pareceu afetar positivamente a competência moral dos(as) graduandos(as).
10. Interesse em participar de eventos	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico. Sugere-se que a questão religiosa do dilema tem menos impedimento na competência moral de quem se interessa nos eventos, que teve desempenho melhor.
11. Interesse em participar de Grupos de Pesquisa	Houve significância nas diferenças entre os grupos no Dilema do Médico. Sugere-se que a questão religiosa do dilema tem menos impedimento na competência moral de quem se interessa nos Grupos de Pesquisa, que teve desempenho melhor.
12. Já pensou nos temas	Houve significância nas diferenças entre os grupos no C-Score total dos dilemas, de modo que os(as) graduandos(as) que assinalaram já ter pensado sobre os temas tiveram um desempenho melhor em relação quem não tinha.

Fonte: Dados da pesquisa

Retomaremos esses resultados em momento seguinte deste capítulo para discussão de suas implicações e o que revelam quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa sobre a formação ética.

Prossigo com as análises realizadas a partir dos dados coletados com a *Post-Critical Belief Scale* (PCBS).

3.3. Adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

A análise dos dados coletados com a PCBS nessa segunda amostra da pesquisa, o Caso 2, seguiu os mesmos procedimentos descritos anteriormente em relação ao Caso 1. Consideraram-se os índices *Inclusion* (*Y*), *Symbolic* (*X*) e *Quadrante* do instrumento, calcularam-se as médias das pontuações cruzando-as com as variáveis da pesquisa e as análises foram providenciadas no *software* PSPP. Também se utilizou da ANOVA-*One Way* em variáveis que dividiam a amostra em mais de dois grupos e o teste *t* de *Student* em variáveis que a dividiram em apenas dois grupos. A normalidade foi avaliada pelos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, o pressuposto de homogeneidade de variância pelo teste de Levene e a análise *post-hoc* da ANOVA foi providenciada pelo teste de *Tukey HSD*. Prosseguimos com a descrição das análises.

Da amostra total participante do Caso 2 (N=212), responderam a PCBS 153 graduandos(as) (n=153). Descartados os dados invalidados, restaram os dados desses 153 sujeitos para a análise. Referenciaremos apenas os resultados, as diferenças entre as médias, em que houve significância estatística.

Nas tabelas dispostas a seguir, retratam-se as médias das pontuações desses sujeitos no instrumento segundo as variáveis em que houve significância estatística ou que são essenciais para nossa pesquisa (*ano de matrícula e referentes à religião*), as quais foram: gênero (Tabela 40), orientação sexual (Tabela 41), religião (Tabela 42 e Tabela 43), prática da religião (Tabela 44), frequência da prática da religião (Tabela 45), ano de matrícula (Tabela 46), presença dos temas de gênero e sexualidade no curso (Tabela 47), abordagem de gênero e sexualidades no estágio (Tabela 48), participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade (Tabela 49), participa ou tem interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade (Tabela 50), se já tinham pensado sobre os temas (Tabela 51) e conhecimento de documento(s) que prevê os temas gênero e sexualidade na educação escolar (Tabela 52).

Tabela 40 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o gênero dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Gênero</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
<i>Inclusion Y</i>	Feminino	134	0,52	3,39
	Masculino	17	-1,68	3,54
	Não-binário	01	-2,93	–
<i>Symbolic X</i>	Feminino	134	3,07	1,90
	Masculino	17	2,76	1,86
	Não-binário	01	1,57	–
<i>Quadrante</i>	Feminino	134	3,48	0,65
	Masculino	17	3,18	0,64
	Não-binário	01	3,00	–

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 41 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a orientação sexual dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Orient. sexual</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
<i>Inclusion Y</i>	Bissexual	21	-3,18	3,55
	Heterossexual	119	1,15	2,96
	Homossexual	09	-3,37	2,41
	Pansexual	01	-0,88	–
	Outro	01	-2,93	–
<i>Symbolic X</i>	Bissexual	21	2,85	1,67
	Heterossexual	119	3,12	1,89
	Homossexual	09	2,44	2,56
	Pansexual	01	3,12	–
	Outro	01	1,57	–
<i>Quadrante</i>	Bissexual	21	3,10	0,30
	Heterossexual	119	3,56	0,65
	Homossexual	09	2,67	0,50
	Pansexual	01	3,00	–
	Outro	01	3,00	–

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 42 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Religião</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
<i>Inclusion Y</i>	Agnosticismo	31	-3,21	2,40
	Ateísmo	05	-6,71	1,42
	Budismo	02	-1,36	2,45
	Católica	52	1,07	2,46
	Espírita	12	-0,27	1,86
	Evangélica	46	2,81	2,45
	Cristã	02	0,21	1,03
	Wicca	01	-6,83	–
<i>Symbolic X</i>	Agnosticismo	31	3,29	1,58
	Ateísmo	05	1,69	0,72
	Budismo	02	-0,36	0,03
	Católica	52	2,91	2,10
	Espírita	12	3,08	1,95
	Evangélica	46	3,15	1,76
	Cristã	02	4,59	1,62
	Wicca	01	1,92	–
<i>Quadrante</i>	Agnosticismo	31	3,06	0,25
	Ateísmo	05	3,00	0,00
	Budismo	02	1,50	0,71
	Católica	52	3,54	0,67
	Espírita	12	3,25	0,62
	Evangélica	46	3,78	0,55
	Cristã	02	3,50	0,71
	Wicca	01	3,00	–

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 43 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a religião (possui ou não) dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
<i>Inclusion Y</i>	Possui religião	115	1,50	2,71
	Não possui	36	-3,69	2,59
<i>Symbolic X</i>	Possui religião	115	2,99	1,96
	Não possui	36	3,06	1,58
<i>Quadrante</i>	Possui religião	115	3,57	0,69
	Não possui	36	3,06	0,23

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 44 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Prática da relig.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Praticante	78	2,03	2,61
	Não praticante	55	-0,69	3,04
Symbolic X	Praticante	78	2,89	2,01
	Não praticante	55	3,23	1,85
Quadrante	Praticante	78	3,63	0,70
	Não praticante	55	3,33	0,58

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 45 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a frequência da prática da religião dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Frequência da prat.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Uma vez ao ano	02	0,77	2,62
	Uma vez ao mês	18	1,11	2,35
	2 ou 3 vezes ao mês	09	2,70	3,87
	Uma vez na semana	31	1,96	2,26
	2 ou 3 vezes por semana	14	3,43	2,45
	Todos os dias	04	1,73	3,35
Symbolic X	Uma vez ao ano	02	4,53	1,62
	Uma vez ao mês	18	2,63	1,94
	2 ou 3 vezes ao mês	09	2,70	1,66
	Uma vez na semana	31	3,15	2,10
	2 ou 3 vezes por semana	14	2,22	1,59
	Todos os dias	04	2,35	0,53
Quadrante	Uma vez ao ano	02	3,50	0,71
	Uma vez ao mês	18	3,44	0,70
	2 ou 3 vezes ao mês	09	3,89	0,33
	Uma vez na semana	31	3,65	0,71
	2 ou 3 vezes por semana	14	3,64	0,93
	Todos os dias	04	3,75	0,50

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 46 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o ano de matrícula no curso dos(as) participantes e a medida estatística média

	<i>Ano de matrícula</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Pad.</i>
Inclusion Y	Primeiro ano	46	-0,35	3,96
	Segundo ano	29	0,27	3,47
	Terceiro ano	41	1,11	3,46
	Quarto ano	37	0,02	2,61
Symbolic X	Primeiro ano	46	3,02	1,66
	Segundo ano	29	2,82	2,01
	Terceiro ano	41	3,15	2,03
	Quarto ano	37	2,98	2,00
Quadrante	Primeiro ano	46	3,48	0,51
	Segundo ano	29	3,28	0,84
	Terceiro ano	41	3,56	0,59
	Quarto ano	37	3,35	0,72

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 47 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre a presença de gênero e sexualidades no curso e a medida estatística média

	<i>Presença d. temas</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Inclusion Y	Estão presentes	64	1,01	3,22
	Não estão presentes	89	-0,30	3,53
Symbolic X	Estão presentes	64	3,00	2,02
	Não estão presentes	89	3,01	1,82
Quadrante	Estão presentes	64	3,53	0,67
	Não estão presentes	89	3,36	0,64

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 48 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se os temas gênero e sexualidade já foram abordados no estágio e a medida estatística média

	<i>Gên. e sex. estágio</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
Inclusion Y	Já foram abordados	10	-0,08	2,85
	Não foram abordados	143	0,27	3,50
Symbolic X	Já foram abordados	10	4,44	2,19
	Não foram abordados	143	2,91	1,85
Quadrante	Já foram abordados	10	3,60	0,52
	Não foram abordados	143	3,42	0,67

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 49 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de eventos sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em even.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Inclusion</i> <i>Y</i>	Tem interesse	57	-0,35	3,47
	Não tem interesse	70	0,70	3,20
<i>Symbolic</i> <i>X</i>	Tem interesse	57	3,03	1,92
	Não tem interesse	70	3,09	1,81
<i>Quadrante</i>	Tem interesse	57	3,35	0,67
	Não tem interesse	70	3,54	0,58

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 50 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo o interesse dos(as) graduandos(as) em participar de Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade e a medida estatística média

	<i>Interesse em grup.</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Inclusion</i> <i>Y</i>	Tem interesse	86	-0,46	3,34
	Não tem interesse	56	1,17	3,31
<i>Symbolic</i> <i>X</i>	Tem interesse	86	3,27	1,88
	Não tem interesse	56	2,78	1,83
<i>Quadrante</i>	Tem interesse	86	3,31	0,66
	Não tem interesse	56	3,63	0,59

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 51 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se já tinham pensado sobre os temas antes e a medida estatística média

	<i>Pensou nos temas</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Inclusion</i> <i>Y</i>	Já tinham pensado	126	-0,23	3,44
	Não tinham pensado	26	2,60	2,51
<i>Symbolic</i> <i>X</i>	Já tinham pensado	126	3,07	1,90
	Não tinham pensado	26	2,84	1,84
<i>Quadrante</i>	Já tinham pensado	126	3,40	0,63
	Não tinham pensado	26	3,62	0,70

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 52 – Resultados do Caso 2 referentes aos índices da PCBS segundo a afirmação dos(as) graduandos(as) sobre se conhecem algum documento que prevê os temas gênero e sexualidade na formação e atuação profissional do(a) psicólogo(a) e a medida estatística média

	<i>Documento(s)</i>	<i>N. de sujeit.</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio P.</i>
<i>Inclusion</i> <i>Y</i>	Conhece documento	26	1,38	2,44
	Não conhece	125	0,05	3,60
<i>Symbolic</i> <i>X</i>	Conhece documento	26	3,73	1,86
	Não conhece	125	2,88	1,87
<i>Quadrante</i>	Conhece documento	26	3,65	0,56
	Não conhece	125	3,40	0,66

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 40, as médias das pontuações dos(as) participantes nos índices *Inclusion* (Y), *Symbolic* (X) e Quadrante foram calculadas segundo a variável *gênero*. Desconsiderou-se a média do único sujeito não-binário. Utilizou-se do teste *t de Student* para verificar a diferença entre as médias dos sujeitos mulheres e homens. Houve significância no índice *Inclusion* (Y) $t(149,00) = 2,51$; $p < 0,05$), em que as mulheres tiveram pontuação média maior ($M1 = 0,52$) que os homens ($M2 = -1,68$) ($p = 0,013$), ou seja, tendendo a incluir mais a transcendência do que os homens.

Na Tabela 41, apresentam-se as médias calculadas segundo a variável *orientação sexual*. Os resultados obtidos com a ANOVA demonstraram que haviam diferenças entre os grupos nos índices *Inclusion* (Y) [$F(4,156) = 12,93$; $p < 0,05$] e Quadrante [$F(4,156) = 6,92$; $p < 0,05$]. No índice *Inclusion* (Y), o teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) bissexuais ($M1 = -3,18$) e heterossexuais ($M2 = 1,15$) ($p = 0,000$) e entre os(as) homossexuais ($M3 = -3,37$) e heterossexuais ($M2 = 1,15$) ($p = 0,000$). No índice Quadrante, as diferenças foram significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) bissexuais ($M1 = 3,10$) e heterossexuais ($M2 = 3,56$) ($p = 0,011$) e homossexuais ($M3 = 2,67$) e heterossexuais ($M2 = 3,56$) ($p = 0,000$). Também encontrado na amostra anterior, esse resultado mostra que pessoas com orientações sexuais dissidentes tendem a incluir menos a transcendência e dispor de outras atitudes religiosas em relação às pessoas heterossexuais.

Na Tabela 42, calcularam-se as médias segundo a variável *religião*. Os resultados obtidos com a ANOVA demonstraram que haviam diferenças entre os grupos nos índices *Inclusion* (Y) [$F(7,143) = 25,54$; $p < 0,05$] e Quadrante [$F(7,143) = 9,03$; $p < 0,05$]. No índice *Inclusion* (Y), o teste *post-hoc* de Tukey HSD demonstrou diferenças significativas entre as médias dos(as) graduandos(as) agnósticos(as) ($M1 = -3,21$) e católicos(as) ($M4 = 1,07$) ($p = 0,000$), agnósticos(as) ($M1 = -3,21$) e espíritas ($M5 = -0,27$) ($p = 0,009$), entre os(as) agnósticos(as) ($M1 = -3,21$) e evangélicos(as) ($M6 = 2,81$) ($p = 0,000$), entre os(as) ateístas ($M2 = -6,71$) e católicos(as) ($M4 = 1,07$) ($p = 0,040$), entre os(as) ateístas ($M2 = -6,71$) e espíritas ($M5 = -0,27$) ($p = 0,000$), entre os(as) ateístas ($M2 = -6,71$) e evangélicos(as) ($M6 = 2,81$) ($p = 0,000$), entre os(as) ateístas ($M2 = -6,71$) e cristãos ($M7 = 0,21$) ($p = 0,015$), entre os(as) católicos(as) ($M4 = 1,07$) e evangélicos(as) ($M6 = 2,81$) ($p = 0,010$), entre os(as) católicos(as) ($M4 = 1,07$) e Wicca ($M8 = -6,83$) ($p = 0,026$), entre os(as) espíritas ($M5 = -0,27$) e evangélicos ($M6 = 2,81$) ($p = 0,002$), e entre evangélicos(as) ($M6 = 2,81$) e Wicca ($M8 = -6,83$) ($p = 0,002$).

No índice Quadrante, as médias com significância foram entre os(as) graduandos(as) agnósticos(as) ($M1 = 3,06$) e budistas ($M3 = 1,50$) ($p = 0,004$), agnósticos(as) ($M1 = 3,06$) e

católicos(as) ($M_4=3,54$) ($p=0,006$), entre os(as) agnósticos(as) ($M_1=3,06$) e evangélicos(as) ($M_6=3,78$) ($p=0,000$), entre os(as) ateístas ($M_2=3,00$) e budistas ($p=0,032$), entre os(as) ateístas ($M_2=3,00$) e evangélicos(as) ($M_6=3,78$) ($p=0,05$), entre os(as) budistas ($M_3=1,50$) e católicos(as) ($M_4=3,54$) ($p=0,000$), entre os(as) budistas ($M_3=1,50$) e espíritas ($M_5=3,25$) ($p=0,002$), entre os(as) budistas ($M_3=1,50$) e evangélicos ($M_6=3,78$) ($p=0,000$) e entre os(as) budistas ($M_3=1,50$) e cristãos ($M_7=3,50$) ($p=0,010$).

Na Tabela 43, em que os(as) graduandos(as) foram aglutinados(as) em “Possui religião” e “Não possui religião”, houve significância pelo t de *Student* nos índices *Inclusion* (Y) ($t(149,00)= 10,13$; $p<0,05$), no qual quem possui religião teve uma média maior do que quem não possui ($p=0,001$), e Quadrante ($t(149,00)= 4,35$; $p<0,05$), no qual quem possui teve uma média maior do que quem não possui ($p=0,001$). Assim, os(as) religiosos(as) tendem a incluir mais a transcendência do que os(as) não religiosos(as), assim como diferem em suas atitudes (Quadrantes) religiosas.

Na Tabela 44, calcularam-se as médias segundo a variável *prática da religião*. A partir do t de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(131,00)= 5,52$; $p<0,05$), estatisticamente significativa entre quem pratica ($M_1=2,03$) e não pratica ($M_2=-0,69$) ($p=0,000$), e no índice Quadrante ($t(131,00)= 2,61$; $p<0,05$), também entre quem pratica e não pratica ($M_1=3,63$; $M_2=3,33$, respectivamente) ($p=0,010$). Assim, a prática da religião está diretamente ligada à inclusão da transcendência.

Na Tabela 45, calcularam-se as médias segundo a variável *frequência da prática da religião*. Ainda que as médias tenham variado entre os grupos (vide Tabela 70). Porém, não houve significância estatística segundo a ANOVA.

Na Tabela 46, calcularam-se as médias segundo a variável *ano de matrícula*. Porém, não houve significância estatística segundo o teste ANOVA.

Na Tabela 47, calcularam-se as médias segundo a variável *presença dos temas de gênero e sexualidade no curso*. A partir do teste t de *Student*, houve significância estatística no índice *Inclusion* (Y) ($t(151,00)= 2,35$; $p<0,05$), entre quem diz ter recebido formação ($M_1=1,01$) e quem disse que não ($M_2=-0,30$) ($p=0,020$). Desse modo, quem assinalou ter recebido formação sobre gênero e sexualidades no curso inclui menos a transcendência do que quem assinalou não ter recebido.

Na Tabela 48, calcularam-se as médias segundo a variável *abordagem de gênero e sexualidades no estágio*. As médias de quem assinalou que os temas foram abordados foi menor no índice *Inclusion* (Y) ($M_1=-0,08$) e maiores nos índices *Symbolic* (X) ($M_1=4,44$) e Quadrante ($M_1=3,60$) do que quem assinalou que os temas não foram ($M_2=0,27$; $M_2=2,91$; $M_2=3,42$;

respectivamente). A partir do *t* de *Student*, houve significância no índice *Symbolic* (X) ($t(151,00) = 2,51$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,013$) entre quem teve os temas abordados no estágio e quem não teve. Portanto, quem assinalou ter percebido a abordagem dos temas no estágio parece mais interpretar simbolicamente o conteúdo religioso do que quem não os percebeu.

Na Tabela 49, calcularam-se as médias segundo a variável *participa ou tem interesse em participar de eventos sobre gênero e sexualidade*. A partir do *t* de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(125,00) = -1,77$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,05$) entre quem tem interesse ($M1 = -0,35$) e quem não tem ($M2 = 0,70$), assim como no índice *Quadrante* ($t(125,00) = -1,73$; $p < 0,05$), entre os mesmos grupos ($M1 = 3,35$; $M2 = 3,54$) ($p = 0,05$). A partir desse resultado, infere-se que quem tem interesse ou que participa de eventos sobre gênero e sexualidade inclui menos a transcendência do que quem não tem interesse ou participa.

Na Tabela 50, calcularam-se as médias segundo a variável *interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidade*. A partir do *t* de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(140,00) = -2,85$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,005$) entre quem tem interesse ($M1 = -0,46$) e quem não tem ($M2 = 3,31$), e no índice *Quadrante* ($t(140,00) = -2,87$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,005$) entre quem tem interesse ($M1 = 1,17$) e quem não tem ($M2 = 3,63$).

Na Tabela 51, calcularam-se as médias segundo a variável *se já pensou anteriormente sobre os temas*. A partir do *t* de *student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(46,76,00) = -4,88$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa entre quem tem já tinha pensado ($M1 = -0,23$) e quem não tinha ($M2 = 2,60$) ($p = 0,000$). Esse resultado elucida que os(as) graduandos(as) que já pensaram sobre os temas incluem menos a transcendência do que os(as) que nunca pensaram.

Na Tabela 52, calcularam-se as médias segundo a variável *conhecimento de documento(s) que prevê os temas gênero e sexualidade na educação escolar*. A partir do *t* de *Student*, houve significância no índice *Inclusion* (Y) ($t(50,81) = 2,30$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,026$) entre quem conhece ($M1 = 1,38$) e quem não conhece ($M2 = 0,05$), e no índice *Quadrante* ($t(40,74) = 2,03$; $p < 0,05$), estatisticamente significativa ($p = 0,049$) entre quem conhece ($M1 = 3,65$) e quem não conhece ($M2 = 3,40$). Assim, conhecer documentos sobre os temas implica em dispor de uma inclusão da transcendência menor e de uma atitude religiosa diferente do que não conhecer.

Para se ter um panorama da distribuição da amostra dos(as) graduandos(as) entre os quatro quadrantes do plano cartesiano da PCBS, utilizando-se das pontuações dos índices *Inclusion* (Y) e *Symbolic* (X) como coordenadas (Y e X), produziu-se o gráfico disposto a seguir, representado pela Figura 43.

Também se buscou identificar essa amostra, distribuída no plano cartesiano, segundo as variáveis referentes à religiosidade, que foram: religião, prática da religião, e frequência da prática da religião. As Figuras 44, 45 e 46 representam os gráficos produzidos respectivamente a cada uma dessas variáveis.

Figura 43 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS

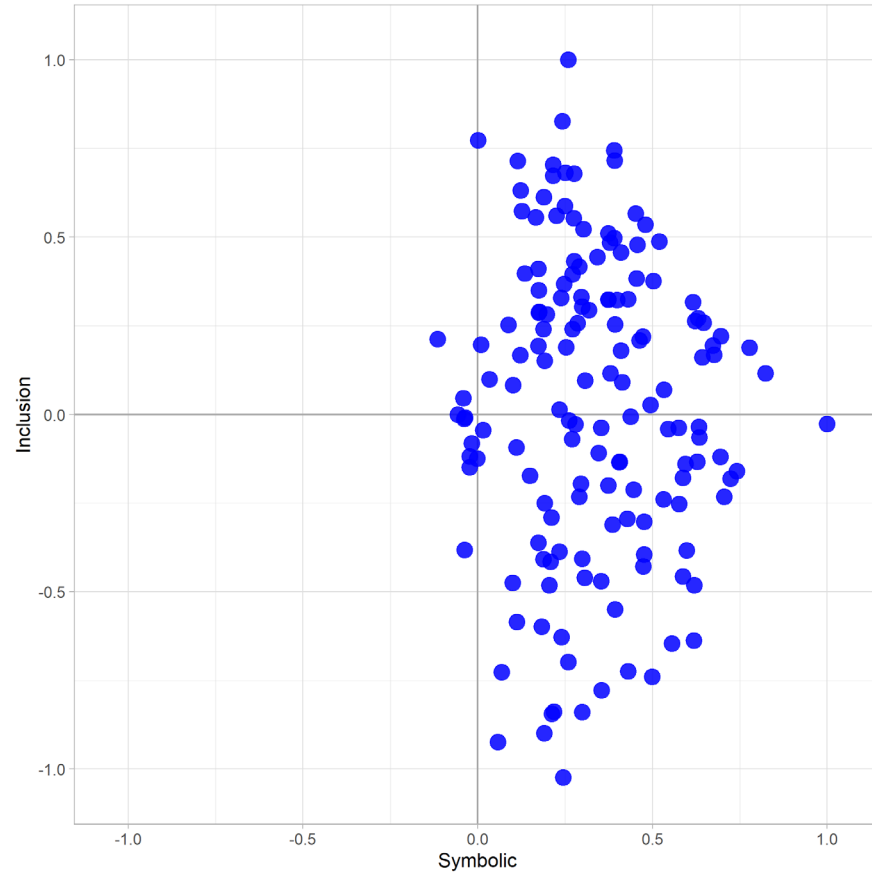
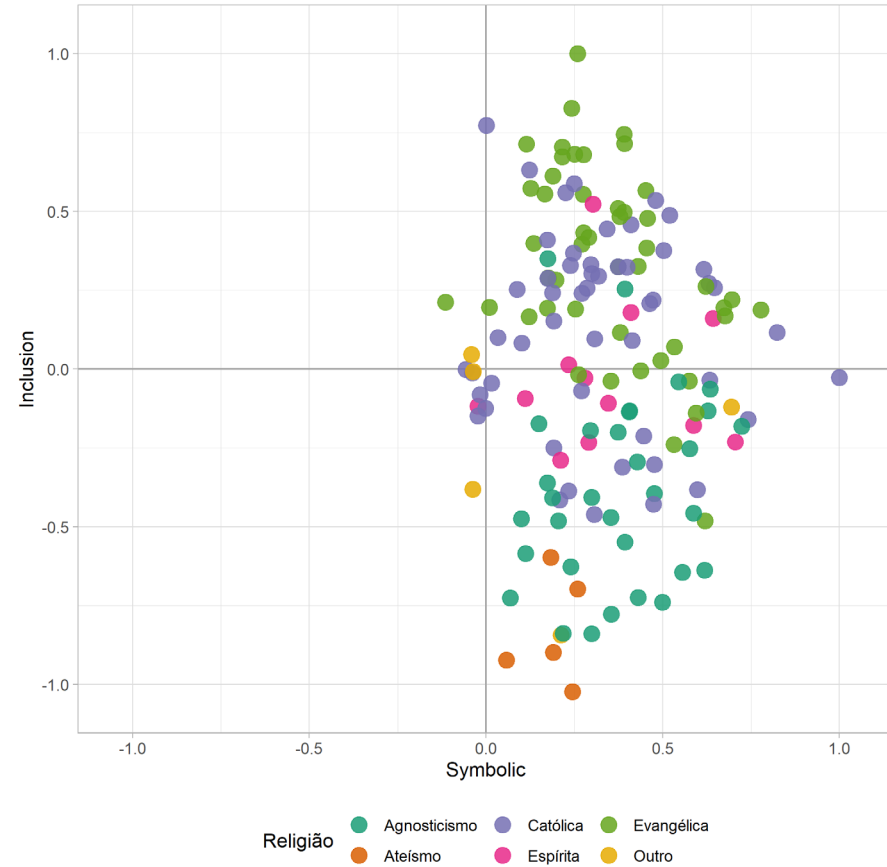


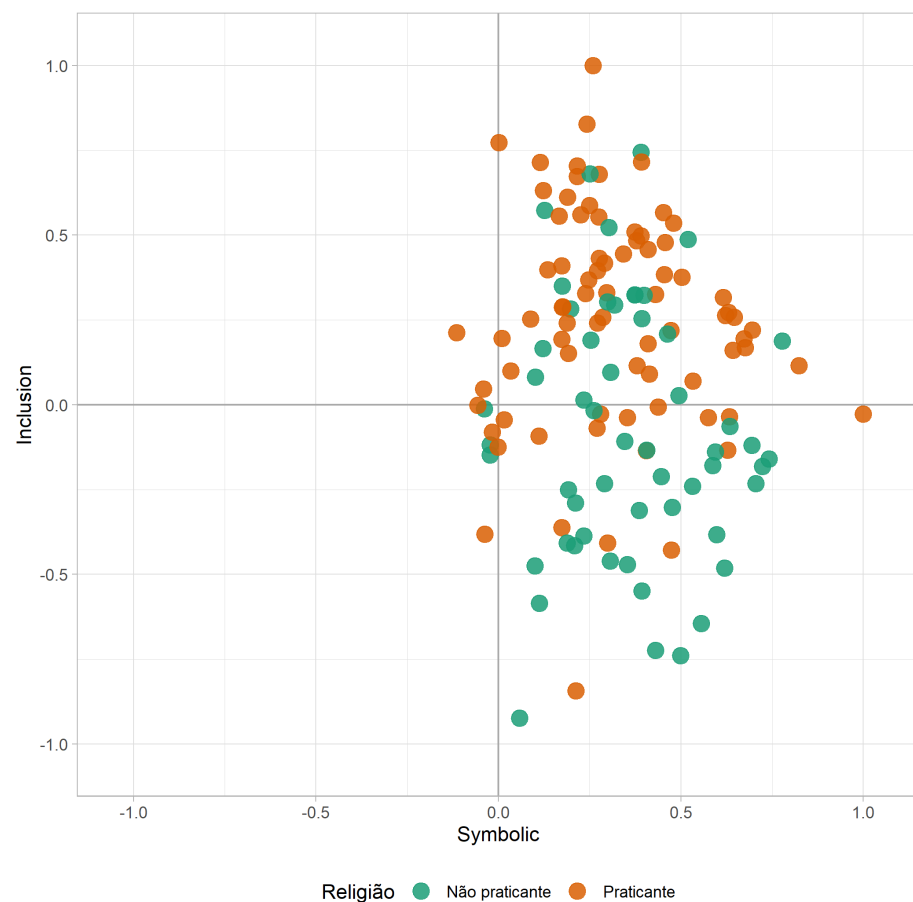
Figura 44 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável religião



Com base na Figura 44, observa-se que a maioria da amostra (n=153) foi distribuída entre o Quadrante 3 (Relativismo), de exclusão da transcendência e interpretação simbólica do conteúdo religioso, e o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), de inclusão da transcendência e pela interpretação simbólica do conteúdo religioso. Apenas 02 sujeitos se encontraram no Quadrante 1 (Ortodoxia), enquanto 04 sujeitos se encontraram em cima do eixo Y, entre o Quadrante 1 e 4. 03 sujeitos se encontraram no Quadrante 2 (Crítica Externa) e outros 04 sujeitos se encontraram em cima do eixo Y, entre o Quadrante 2 e 3. Como referido na amostra do caso anterior, os sujeitos enquadrados nos Quadrantes 1 e 2 encontram-se em posição próxima ao eixo Y, além dos que já se encontram em cima desse eixo, sugerindo que sua pontuação não foi tão alta em relação à interpretação literal do conteúdo religioso, logo, que estiveram inclinados à interpretação simbólica.

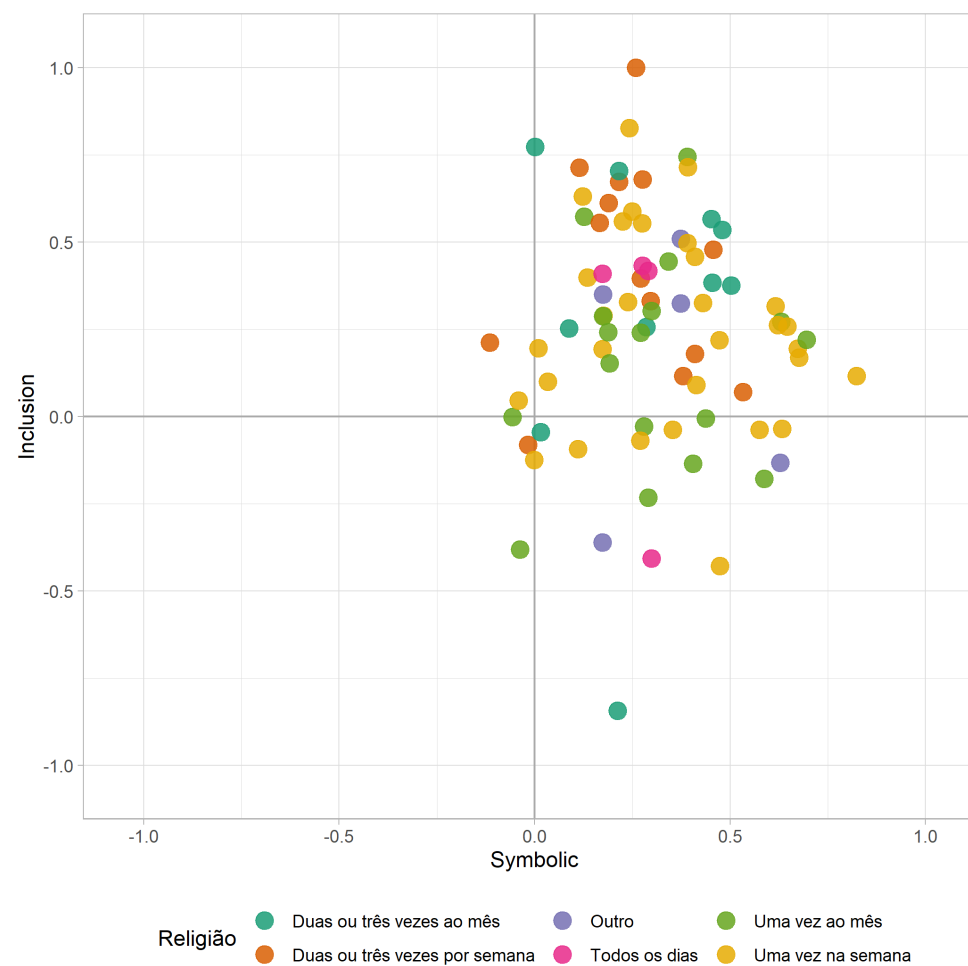
Com base na Figura 45, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *religião*, pode-se observar a posição dos(as) graduandos(as) agnósticos(as), ateístas, católicos(as), evangélicos(as), espíritas e com outra religião (em que se incluiu os sujeitos budistas, e de religião Wicca) nos quadrantes da PCBS. Os(As) agnósticos(as) e ateístas encontram-se, em sua totalidade, no Quadrante 3 (Relativismo), enquanto a maioria dos(as) católicos(as) e evangélicos(as) encontram-se no Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade). Os(As) espíritas e sujeitos com outra religião distribuem-se tanto em um como no outro quadrante.

Figura 45 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável prática da religião



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 46 – Distribuição da amostra participante do Caso 2 no plano cartesiano da PCBS segundo a variável frequência da prática da religião



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 46, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *prática da religião*, pode-se observar, dentro do grupo dos(as) que assinalaram possuir religião, a posição dos(as) graduandos(as) que praticam a sua religião (n=78) e dos(as) que não a praticam nos quadrantes da PCBS (n=55). Também como se viu na amostra do caso anterior, a maioria dos(as) praticantes encontram-se no Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), enquanto a maioria dos(as) não praticantes encontram-se no Quadrante 3 (Relativismo).

Com base na Figura 47, em que a amostra distribuída entre os quatro quadrantes foi atravessada pela variável *frequência da prática da religião*, pode-se observar, dentro do grupo dos(as) que assinalaram ser praticantes, a posição dos(as) graduandos(as) que dedicam-se à prática de sua religião uma vez ao ano (n=02), uma vez ao mês (n=18), duas ou três vezes ao mês (n=09), uma vez na semana (n=31) e duas ou três vezes por semana (n=14) e todos os dias (n=04). Dada a distribuição dos dados, a frequência da prática da religião não pareceu exercer influência no modo como aderem à religiosidade, sendo que graduandos(as) com diversas frequências apareceram tanto em um (Quadrante 3) como em outro (Quadrante 4) quadrante no plano cartesiano.

A partir desses resultados, buscou-se sintetizá-los em um quadro, disposto a seguir, para, com base neles, ter-se a visualização de um panorama geral acerca do estado da formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento da competência moral, dos(as) participantes do Caso 1.

Quadro 40 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da adesão à religiosidade do Caso 2

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Gênero	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que as mulheres incluem mais a transcendência que os homens.
2. Orientação sexual	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e Quadrante, de modo que pessoas com orientações sexuais dissidentes tendem a incluir menos a transcendência e dispor de outras atitudes religiosas (quadrantes) em relação às pessoas heterossexuais.
3. Religião	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e Quadrante. Do primeiro, os(as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) incluem mais a transcendência do que os(as) vinculados(as) a outras religiões e não-religião. Do segundo, (as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) tendem a diferir em suas atitudes (quadrantes) religiosas em relação aos(às) demais.
4. Prática da religião	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y). Assim, os(as) graduandos(as) praticantes apresentam maior inclusão da transcendência.

5. Frequência da prática da religião	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável frequência da prática da religião..
6. Ano de matrícula	Não houve significância estatística nas diferenças entre as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) segundo a variável ano de matrícula.
7. Presença dos temas	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que quem assinalou ter recebido formação sobre os temas no curso inclui menos a transcendência do que quem assinalou não ter recebido.
8. Abordagem de gênero no estágio	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Symbolic</i> (X), de modo que quem assinalou ter percebido a abordagem dos temas no estágio parece mais interpretar simbolicamente o conteúdo religioso do que quem não os percebeu.
9. Interesse em participar de eventos	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e <i>Quadrante</i> , de modo que quem tem interesse ou que participa de eventos sobre gênero e sexualidade inclui menos a transcendência do que quem não tem interesse.
10. Interesse em participar de Grupos de Pesquisa	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e <i>Quadrante</i> , de modo que quem tem interesse ou que participa de Grupos de Pesquisa sobre os temas inclui menos a transcendência do que quem assinalou não os conhecer.
11. Já pensou sobre os temas	Houve significância nas diferenças entre os grupos no índice <i>Inclusion</i> (Y), de modo que quem já pensou sobre os temas inclui menos a transcendência do que quem nunca pensou.
12. Conhece documento	Houve significância nas diferenças entre os grupos nos índices <i>Inclusion</i> (Y) e <i>Quadrante</i> , de modo que ter conhecimento sobre algum documento demonstra menor inclusão da transcendência e uma atitude religiosa diferente do que não conhecer.
13. Distribuição da amostra nos quadrantes	A maioria da amostra foi distribuída entre o Quadrante 3 (Relativismo – exclusão da transcendência e interpretação simbólica) e o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade – inclusão da transcendência e interpretação simbólica). Não houve uma clara divisão dos(as) participantes entre interpretação literal e simbólica do conteúdo religioso.
14. Distribuição da amostra nos quadrantes segundo as variáveis de religião	A maioria dos(as) agnósticos(as) e ateístas encontram-se no Quadrante 3, enquanto a maioria dos(as) católicos(as) e evangélicos(as) encontram-se no Quadrante 4. A maioria dos(as) praticantes encontram-se no Quadrante 4, enquanto a maioria dos(as) não praticantes encontram-se no Quadrante 3. No entanto, a frequência da prática da religião não pareceu exercer influência no modo como aderem à religiosidade, com os sujeitos que praticam mais e menos distribuindo-se aleatoriamente nos quadrantes.

Fonte: Dados da pesquisa

Esses resultados serão retomados em momento seguinte deste capítulo para discussão de suas implicações. Por ora, prossigo com as análises comparativas entre os dados dos expostos até aqui dentro do Caso 2.

3.4. Correlações entre os instrumentos dentro do Caso 2

Como feito na apresentação das análises comparativas no Caso 1, organizo-as neste segundo caso seguindo o mesmo itinerário: 1) análises de correlação entre concepções de

gênero e sexualidades e competência moral; 2) análises de correlação entre concepções de gênero e sexualidades e adesão à religiosidade; e 3) análises de correlação entre competência moral e adesão à religiosidade.

3.4.1 Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e competência moral (questionário ACAGES e MCT_xt) do Caso 2

Para a análise comparativa dos dados do questionário ACAGES com o MCT_xt, recorreu-se aos mesmos caminhos já explanados (uso das escalas resultantes da conversão dos dados do questionário e aplicação do Coeficiente de postos de *Spearman*). A tabela a seguir apresenta as correlações entre as concepções de gênero e sexualidades, atitudes aos dilemas morais e os escores do MCT_xt.

Tabela 53 – Relação entre as concepções e atitudes sobre gênero e sexualidades e a competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
Concepções de gênero	Spearman (r^s)	-0,112	0,192*	0,022	0,025
	Significância (p)	0,258	0,051	0,821	0,802
	N. de sujeitos (n)	104	104	104	104
Concepções de sexualidade	Spearman (r^s)	-0,081	0,042	-0,151	-0,043
	Significância (p)	0,413	0,676	0,999	0,665
	N. de sujeitos (n)	104	104	104	104
Dilema Roberto	Spearman (r^s)	0,014	0,022	0,058	0,071
	Significância (p)	0,889	0,826	0,557	0,478
	N. de sujeitos (n)	103	103	103	103
Dilema Carmen	Spearman (r^s)	-0,067	0,003	0,143	0,021
	Significância (p)	0,482	0,977	0,132	0,828
	N. de sujeitos (n)	112	112	112	112
Concepções de gênero (quanti)	Spearman (r^s)	0,064	0,205*	0,041	0,228**
	Significância (p)	0,474	0,021	0,650	0,010
	N. de sujeitos (n)	127	127	127	127
Concepções de sexualidade (quanti)	Spearman (r^s)	0,090	0,124	0,082	0,164*
	Significância (p)	0,314	0,164	0,357	0,045
	N. de sujeitos (n)	127	127	127	127

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de gênero (AC), houve correlação positiva no Dilema do Médico ($r^s=0,192$), fraca, porém significativa, ($p=0,051$). Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação positiva no Dilema do Médico ($r^s=0,205$) e no C-Score total dos dilemas ($r^s=0,228$), fracas, porém significantes ($p=0,021$ e $p=0,010$, respectivamente). Sugere-se, assim, que quanto melhor as concepções sobre gênero, melhor o desempenho dos(as) graduandos(as) na competência moral. Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação positiva no C-Score total dos dilemas ($r^s=0,164$), fraca, porém significativa ($p=0,045$). No caso desse índice, ter uma melhor concepção de sexualidade significou obter um desempenho melhor na competência moral.

Quanto à possível influência que atividades de formação em gênero e sexualidade podem ter sobre a competência moral, elaborou-se a tabela disposta a seguir, que apresenta as correlações obtidas.

Tabela 54 – Relação entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
<i>Estágio</i>	Spearman (r^s)	-0,066	-0,172*	-0,196*	-0,223*
	Significância (p)	0,461	0,050	0,027	0,012
	N. de sujeitos (n)	127	127	127	127
<i>Participa ou tem interesse em eventos</i>	Spearman (r^s)	0,009	-0,218*	-0,144*	-0,153**
	Significância (p)	0,931	0,025	0,043	0,019
	N. de sujeitos (n)	105	105	105	105
<i>Participa ou tem interesse em Grupos de P.</i>	Spearman (r^s)	-0,007	-0,188*	-0,111	-0,058
	Significância (p)	0,938	0,042	0,231	0,530
	N. de sujeitos (n)	118	118	118	118

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)
*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

No Dilema do Médico, verificou-se que houve correlação negativa nas variáveis estágio ($r^s=-0,172$), interesse em eventos ($r^s=-0,218$) e interesse em Grupos de Pesquisa sobre gênero e

sexualidade ($r^s=-0,188$), todas fracas, porém significantes ($p=0,050$; $p=0,025$; $p=0,042$, respectivamente). Assim, ressalta-se que não realizar estágio, não se interessar por eventos e nem por Grupos de Pesquisa associa-se negativamente ao desempenho na competência moral, sugerindo pouca capacidade reflexiva.

No Dilema do Juiz, houve correlação negativa entre as variáveis estágio ($r^s=-0,196$) e interesse em eventos sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,144$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,027$; $p=0,043$, respectivamente). Com esse resultado, pode-se dizer que desempenhar estágio e ter interesse em eventos significa ter melhor competência moral. No C-Score total dos dilemas, houve correlação negativa entre as variáveis estágio ($r^s=-0,223$) e interesse em eventos sobre gênero e sexualidades ($r^s=-0,153$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,012$ e $p=0,019$, respectivamente). Reforçou-se inferência de que desempenhar estágio e ter interesse em eventos significa melhor competência moral.

3.4.2. Relações entre concepções sobre gênero e sexualidades e adesão à religiosidade (questionário ACAGES e PCBS) do Caso 2

Utilizando-se das escalas resultantes da conversão dos dados do questionário e aplicando o Coeficiente de postos de *Spearman*, a tabela a seguir apresenta as correlações obtidas entre as concepções de gênero e sexualidades com os escores dos índices *C-Score* do MCT_xt.

Tabela 55 – Relação entre as concepções sobre gênero e sexualidades e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

		<i>Concepções de gênero (AC)</i>	<i>Concepções de sexualidade (AC)</i>	<i>Concepções de gênero (quanti)</i>	<i>Concepções de sexualidade (quanti)</i>
Inclusion (Y)	Spearman (r^s)	-0,310**	-0,129	-0,250**	-0,165*
	Significância (p)	0,019	0,149	0,002	0,041
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153
Symbolic (X)	Spearman (r^s)	-0,062	-0,026	0,019	0,038
	Significância (p)	0,497	0,771	0,811	0,637
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153
Quadrante	Spearman (r^s)	0,197*	-0,080	-0,134	-0,109
	Significância (p)	0,029	0,371	0,099	0,179
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153

PCBS1	Spearman (r^s)	-0,175*	-0,117	-0,181*	-0,093
	Significância (p)	0,050	0,192	0,025	0,251
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153
PCBS2	Spearman (r^s)	0,166*	0,524*	0,180*	0,162*
	Significância (p)	0,055	0,057	0,026	0,046
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153
PCBS3	Spearman (r^s)	0,164*	0,099	0,209**	0,192**
	Significância (p)	0,49	0,270	0,009	0,017
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153
PCBS4	Spearman (r^s)	-0,179*	-0,140	-0,154*	-0,009
	Significância (p)	0,047	0,119	0,058	0,911
	N. de sujeitos (n)	124	126	153	153

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)
 *A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Nas concepções de gênero (AC), verificou-se que houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,310$), PCBS1 ($r^s=-0,175$) e PCBS4 ($r^s=-0,179$), todas fracas, porém significantes ($p=0,019$; $p=0,050$; e $p=0,047$, respectivamente) e positiva nos índices Quadrante ($r^s=0,197$), PCBS2 ($r^s=0,166$) e PCBS3 ($r^s=0,164$), todas fracas, porém significantes ($p=0,029$; $p=0,055$; e $p=0,49$, respectivamente). Nas concepções de gênero (quanti), houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,250$), PCBS1 ($r^s=-0,181$) e PCBS4 ($r^s=-0,154$), todas fracas, porém significantes ($p=0,002$; $p=0,025$; e $p=0,058$) e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=0,180$) e PCBS3 ($r^s=0,209$), fraca, porém significativa ($p=0,026$ e $p=0,009$, respectivamente). Com esses resultados, argumenta-se que quanto melhores as concepções de gênero dos(as) graduandos(as), menos tendem a incluir a transcendência e menos são representados(as) pelo Quadrante 1 (Ortodoxia) e Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade), ao passo em que tendem a ter sua religiosidade representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

Nas concepções de sexualidade (AC), houve correlação positiva no índice PCBS2 ($r^s=0,524$), forte e significativa ($p=0,057$). Nas concepções de sexualidade (quanti), houve correlação negativa no índice *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,165$), fraca, porém significativa ($p=0,041$) e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=0,162$) e PCBS3 ($r^s=0,192$), fracas, porém significantes ($p=0,046$ e $p=0,017$, respectivamente). A partir disso, ressalta-se que quanto melhores as concepções de sexualidade dos(as) graduandos(as) são, menos eles(as) tendem a incluir a

transcendência à medida em que são mais representados(as) pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

A tabela a seguir apresenta as correlações entre as atitudes aos dilemas do questionário com o *C-Score* do MCT_xt.

Tabela 56 – Relação entre as atitudes aos dilemas morais e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

		<i>Dilema Roberto</i>	<i>Dilema Carmen</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Spearman (r^s)	-0,088	-0,126
	Significância (p)	0,334	0,152
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>Symbolic (X)</i>	Spearman (r^s)	-0,083	-0,137
	Significância (p)	0,359	0,118
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>Quadrante</i>	Spearman (r^s)	-0,147	0,007
	Significância (p)	0,105	0,939
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>PCBS1</i>	Spearman (r^s)	0,024	-0,064
	Significância (p)	0,794	0,466
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>PCBS2</i>	Spearman (r^s)	0,187*	0,109
	Significância (p)	0,038	0,216
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>PCBS3</i>	Spearman (r^s)	0,539*	0,669*
	Significância (p)	0,056	0,038
	N. de sujeitos (n)	123	131
<i>PCBS4</i>	Spearman (r^s)	-0,189*	-0,189*
	Significância (p)	0,031	0,031
	N. de sujeitos (n)	123	131

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostra a Tabela 53, nas atitudes ao dilema do professor Roberto, houve correlação negativa no índice PCBS4 ($r^s=-0,189$), fraca, porém significativa ($p=0,031$), e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=0,187$) e PCBS3 ($r^s=0,539$), a primeira fraca e a segunda moderada, porém significantes ($p=0,038$; e $p=0,056$, respectivamente). Nas atitudes ao dilema

da professora Carmen, houve correlação negativa no índice PCBS4 ($r^s=-0,189$), fraca, porém significativa ($p=0,031$), e positiva no índice PCBS3 ($r^s=0,669$), forte e significativa ($p=0,038$). A partir desses resultados, ressalta-se que quanto melhores as atitudes dos(as) graduandos(as) para resolução dos dilemas, menos sua religiosidade se relaciona com o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade) e mais se relaciona com o Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

No que tange à influência que a religiosidade pode exercer sobre as atividades de formação em gênero e sexualidade, a tabela disposta a seguir apresenta as correlações que foram realizadas.

Tabela 57 – Relação entre a adesão à religiosidade e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1

		<i>Presença dos temas no curso</i>	<i>Presença dos temas no estágio</i>	<i>Participa eventos</i>	<i>Participa Grupos de Pesquisa</i>
Inclusion (Y)	Spearman (r^s)	-0,173*	0,032	-0,168*	-0,252**
	Significância (p)	0,033	0,694	0,049	0,003
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
Symbolic (X)	Spearman (r^s)	0,027	-0,187*	0,011	-0,162*
	Significância (p)	0,742	0,021	0,904	0,050
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
Quadrante	Spearman (r^s)	-0,156*	-0,060	0,149	0,258**
	Significância (p)	0,055	0,462	0,095	0,002
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
PCBS1	Spearman (r^s)	-0,085	0,150	0,105	0,107
	Significância (p)	0,294	0,065	0,239	0,204
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
PCBS2	Spearman (r^s)	0,201*	0,038	0,156*	0,237**
	Significância (p)	0,013	0,643	0,050	0,004
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
PCBS3	Spearman (r^s)	0,190*	-0,046	-0,102	0,312**
	Significância (p)	0,018	0,576	0,255	0,001
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142
PCBS4	Spearman (r^s)	-0,046	-0,098	0,099	-0,011
	Significância (p)	0,571	0,227	0,269	0,894
	N. de sujeitos (n)	153	153	127	142

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

Na variável presença dos temas no curso, verificou-se que houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,173$) e Quadrante ($r^s=-0,156$), fracas, porém significantes ($p=0,033$ e $p=0,055$, respectivamente) e positiva nos índices PCBS2 ($r^s=0,201$) e PCBS3 ($r^s=0,190$), fracas, porém significantes ($p=0,013$ e $p=0,018$, respectivamente). Na variável abordagem dos temas no estágio, verificou-se que houve correlação negativa no índice *Symbolic* (X) ($r^s=-0,187$), fraca, porém significativa ($p=0,021$). Dessa forma, quanto mais os(as) graduandos(as) relatam ter recebido formação sobre os temas gênero sexualidades e desenvolver trabalhos em classe, menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e mais tendem a ter sua religiosidade mais representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e Quadrante 3 (Relativismo).

Na variável participa ou tem interesse em eventos sobre gênero e sexualidade, houve correlação negativa no índice *Inclusion* (Y) ($r^s=0,168$) e positiva no índice PCBS2 ($r^s=0,156$) e, sendo a primeira e segunda fracas e a terceira moderada, todas significantes ($p=0,049$; e $p=0,050$, respectivamente). Na variável participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa, houve correlação negativa nos índices *Inclusion* (Y) ($r^s=-0,252$) e *Symbolic* (X) ($r^s=-0,162$), fracas, porém significantes ($p=0,003$ e $p=0,050$, respectivamente), e positiva nos índices Quadrante ($r^s=0,258$), PCBS2 ($r^s=0,237$) e PCBS3 ($r^s=0,312$), todas fracas, porém significantes ($p=0,002$; $p=0,004$; $p=0,001$, respectivamente). A partir desses resultados, pode-se ressaltar que quanto mais os(as) graduandos(as) participam ou demonstram interesse em participar em eventos e Grupos de Pesquisa sobre os temas, menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e a interpretar simbolicamente o conteúdo religioso, ao passo em que tendem a ter sua religiosidade mais representada pelo Quadrante 2 (Crítica Externa) e pelo Quadrante 3 (Relativismo).

3.4.3. Relações entre competência moral e religiosidade (MCT_xt e PCBS)

Para a comparação dos dados do MCT_xt com a PCBS, aplicou-se o Coeficiente de postos de *Spearman*. A tabela a seguir apresenta as correlações entre a competência moral, pelos índices *C-Score*, e a adesão à religiosidade.

Tabela 58 – Relação entre a competência moral e a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 2

		<i>Dilema do operário (C_W)</i>	<i>Dilema do médico (C_D)</i>	<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	<i>C-Score Total (C_TOT)</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Spearman (r^s)	-0,120*	-0,076	0,016	-0,084
	Significância (p)	0,054	0,403	0,862	0,349
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>Symbolic (X)</i>	Spearman (r^s)	0,072	-0,081	-0,017	0,092
	Significância (p)	0,424	0,370	0,854	0,309
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>Quadrante</i>	Spearman (r^s)	-0,052	-0,060	-0,006	-0,084
	Significância (p)	0,561	0,508	0,948	0,353
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>PCBS1</i>	Spearman (r^s)	-0,206*	-0,051	-0,090	-0,196
	Significância (p)	0,039	0,569	0,319	0,286
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>PCBS2</i>	Spearman (r^s)	0,061	0,094	-0,079	0,034
	Significância (p)	0,501	0,298	0,379	0,706
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>PCBS3</i>	Spearman (r^s)	0,156*	0,051	-0,076	0,122
	Significância (p)	0,050	0,569	0,401	0,175
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125
<i>PCBS4</i>	Spearman (r^s)	-0,043	-0,018	-0,040	0,050
	Significância (p)	0,631	0,845	0,660	0,580
	N. de sujeitos (n)	125	125	125	125

**A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

Fonte: Dados da pesquisa

No Dilema do Operário, houve correlação positiva nos índices *Inclusion (Y)* ($r^s=-0,120$) e *PCBS3* ($r^s=0,156$), ambas fracas, porém significantes ($p=0,054$ e $p=0,050$, respectivamente). Assim, quanto mais os sujeitos pontuam nesse dilema, mais tendem a excluir a transcendência, menos tendem a ter sua atitude religiosa representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia) e mais a tem representada pelo Quadrante 3 (Relativismo). Embora não tenha havido correlação significativa nos demais dilemas, sugere-se que a competência moral é afetada pela inclusão da transcendência.

Com essa exposição, elaborou-se o quadro a seguir que sintetiza os resultados obtidos quanto às relações desempenhadas pelos constructos investigados no Caso 2, de modo a se ter um panorama geral desses resultados.

Quadro 41 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da correlação entre concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade do Caso 2

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Concepções de gênero e sexualidade (questionário ACAGES) X C-Scores (MCT_xt)	Houve significância estatística nas correlações das concepções de gênero (AC e quanti) com o Dilema do Médico (ambas) e no C-Score total dos dilemas (quanti); e das concepções de sexualidade (quanti) com o C-Score total dos dilemas. Em síntese, ressalta-se que quanto melhor as concepções sobre gênero e sexualidade, melhor o desempenho dos(as) graduandos(as) na competência moral, embora não em todos os dilemas do MCT_xt.
2. Atitudes dos dilemas (questionário ACAGES) X C-Scores (MCT_xt)	Não houve significância estatística nas correlações das atitudes aos dilemas morais com os índices do C-Score do MCT_xt.
3. Variáveis curriculares de gênero X C-Scores (MCT_xt)	Houve significância estatística nas correlações no Dilema do Médico com as variáveis estágio, interesse em eventos e interesse em Grupos de Pesquisa; no Dilema do Juiz com as variáveis estágio e interesse em eventos; e no C-Score total dos dilemas com as variáveis e interesse em eventos. Em síntese, ressalta-se que não ter recebido formação sobre os temas, não realizar estágio e não se interessar em eventos sobre os temas afeta negativamente a competência moral.
4. Concepções de gênero e sexualidade (questionário ACAGES) X Inclusion (Y), Symbolic (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Houve significância estatística nas correlações das concepções de gênero (AC e quanti) com os índices <i>Inclusion</i> (Y) (ambas), PCBS1 (ambas) e PCBS4 (quanti). Houve significância estatística nas correlações das concepções de sexualidade (AC e quanti) com os índices <i>Inclusion</i> (Y) (quanti), PCBS2 (ambas) e PCBS3 (quanti). Em síntese, ressalta-se que quanto melhores as concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidades menos tendem a incluir a transcendência e menos tendem a incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal, ao passo em que tendem mais excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.
5. Atitudes dos dilemas (questionário ACAGES) X Inclusion (Y), Symbolic (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Houve significância estatística nas correlações das atitudes aos dilemas do professor Roberto e da professora Carmen com os índices PCBS2 (Roberto), PCBS3 (ambos) e PCBS4 (ambos). Em síntese, ressalta-se que quanto melhores as atitudes dos(as) graduandos(as) menos tendem a incluir a transcendência de forma simbólica e mais tendem a excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.
6. Variáveis curriculares de gênero X Inclusion (Y), Symbolic (X),	Houve significância estatística nas correlações das variáveis curriculares presença dos temas no curso com os índices <i>Inclusion</i> (Y), Quadrante, PCBS2 e PCBS3; interesse em eventos com os índices <i>Inclusion</i> (Y) e PCBS2; e interesse em

Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4	Grupos de Pesquisa com os índices <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS2 e PCBS3. Em síntese, ressalta-se que receber formação sobre os temas, interessar-se em eventos e em Grupos de Pesquisa indica menor inclusão da transcendência e maior tendência a interpretar simbolicamente o conteúdo religioso. Da mesma forma, indica menor tendência em incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal e maior tendência em excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.
7. C-Scores (MCT_xt) X <i>Inclusion</i> (Y), <i>Symbolic</i> (X), Quadrante, PCBS1, PCBS2, PCBS3 e PCBS4 (PCBS)	Houve significância estatística nas correlações no Dilema do Operário com os índices <i>Inclusion</i> (Y) e PCBS3. Em síntese, quanto melhor a competência moral dos(as) graduandos(as), menos tendem a incluir a transcendência e mais tendem a excluir o conteúdo religioso de forma simbólica. Sugere-se a interferência negativa da religiosidade na capacidade reflexiva.

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados reunidos no Quadro 9 serão retomados em momento seguinte quando forem discutidas as implicações que desempenham quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa.

Findada a exposição das análises referentes ao Caso 2, a seguir inicia-se a exposição das análises comparativas entre os dois casos.

4. CORRELAÇÕES ENTRE OS CASOS

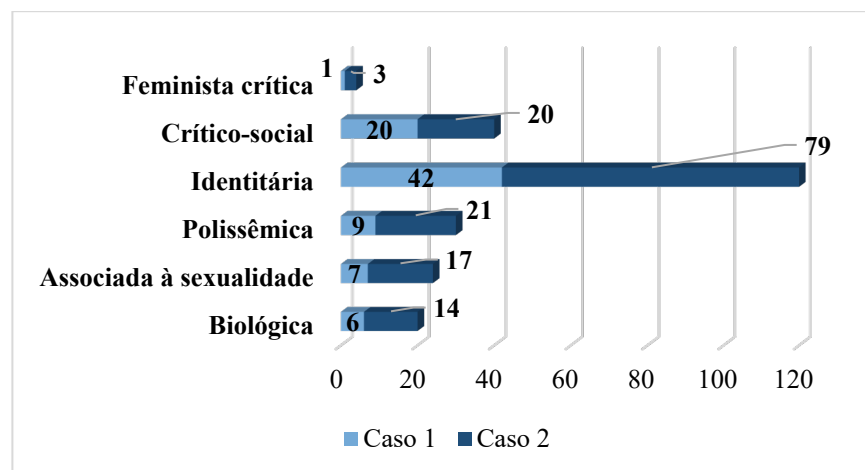
Finalmente, apresentadas as análises das concepções sobre gênero e sexualidades, da competência moral e da adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) dos dois cursos de Pedagogia participantes, assim como as análises das correlações entre esses três constructos dentro de cada curso, pode-se prosseguir com a apresentação da análise entre os dois cursos, ou seja, entre esses dois casos que se chamou de Caso 1 (curso com gênero e sexualidades como conteúdo curricular programático) e de Caso 2 (curso sem gênero e sexualidades como conteúdo curricular programático).

Essa primeira análise de correlação, dentro de cada curso, foi chamada em nossa pesquisa como análise *comparativa interna*. Assim, tratarei agora do que se chamou de *análise comparativa externa*, que faço mediante o seguinte itinerário: primeiro, exponho as análises comparativas entre as concepções de gênero e sexualidades dos dois casos, tanto a partir da recorrência das concepções como da comparação de suas médias (utilizando-me das escalas nas quais foram convertidas). Em seguida, exponho as análises comparativas da competência moral entre as médias dos dois casos nos índices *C-Score* do MCT_xt. Por fim, exponho as

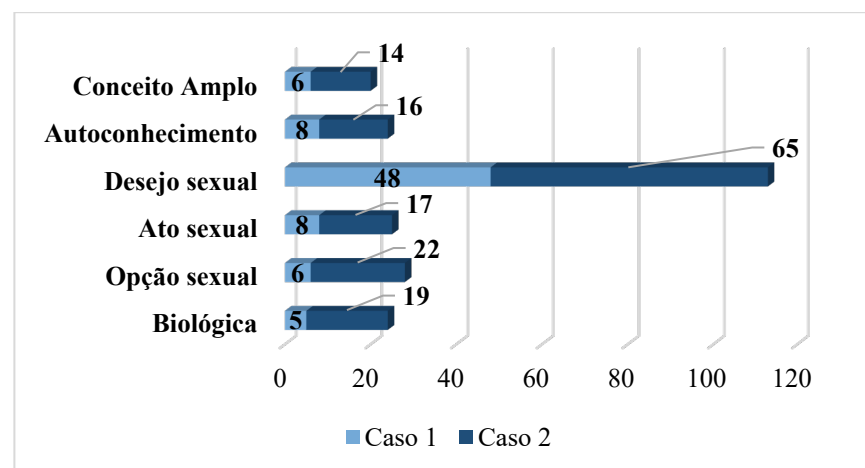
análises comparativas da adesão à religiosidade entre os dois casos, a partir das médias obtidas nos índices da PCBS.

4.1. Relações entre as concepções sobre gênero e sexualidades do Caso 1 e do Caso 2

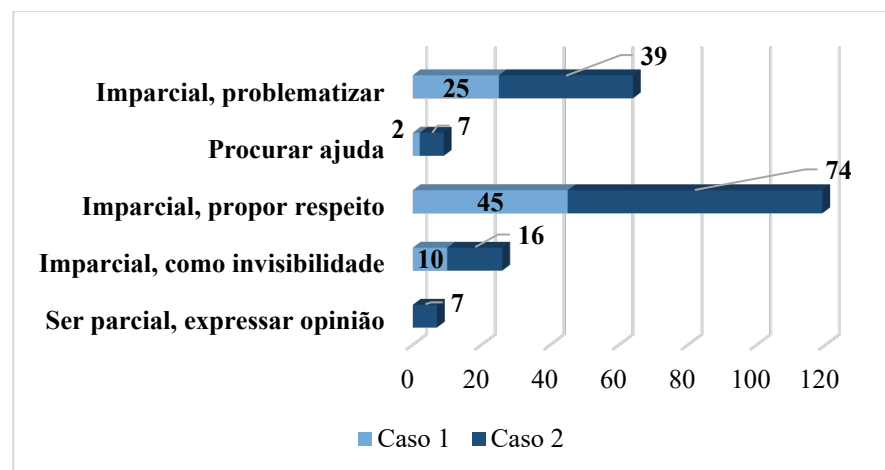
Nas figuras a seguir, retratam-se as recorrências, em cada caso, das concepções sobre gênero (Figura 24), concepções sobre sexualidade (Figura 25), atitudes ao dilema do professor Roberto (Figura 26) e atitudes ao dilema da professora Carmen (Figura 27), então identificadas por meio da aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (AC) nas perguntas abertas do questionário ACAGES.

Figura 47 – Comparação da recorrência das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

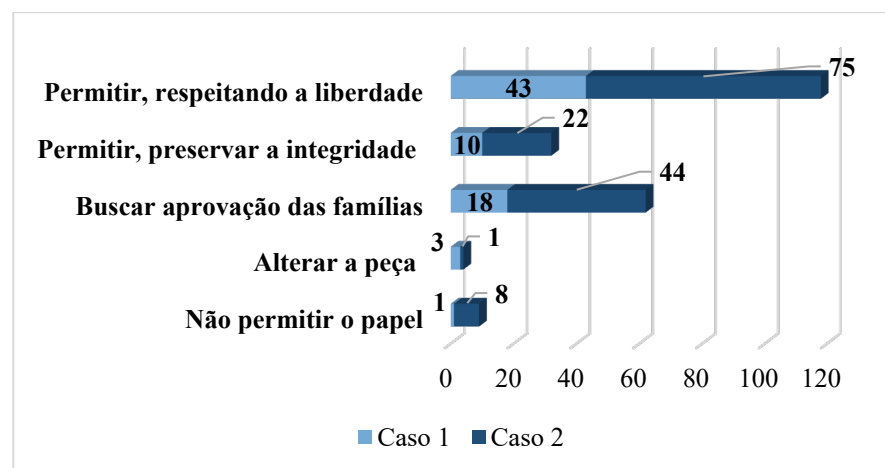
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 48– Comparação da recorrência das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 49 – Comparação da recorrência das atitudes ao dilema do professor Roberto dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 50– Comparação da recorrência das atitudes ao dilema da professora Carmen dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Figura 48, observa-se que não houve uma diferença muito significativa entre a recorrência das concepções sobre gênero nos dois cursos. Na verdade, pareceu haver um padrão nessa recorrência se consideras as cinco concepções, sendo a concepção identitária de gênero a mais recorrente nos dois cursos (42 registros no Caso 1 e 79 registros no Caso 2) e a concepção feminista crítica menos recorrente nos dois cursos (01 registro no Caso 1 e 03 registros no Caso 2). O mesmo pareceu se repetir nas demais concepções. Ou seja, a recorrência das concepções sobre gênero pareceu proporcional entre os cursos se considerado o número total de sujeitos de cada curso – um número maior de participantes no Caso 1 e um número menor no Caso 2.

Com base na Figura 49, observa-se que, da mesma forma que ocorreu com as concepções de gênero, as concepções sobre sexualidade entre os dois cursos também pareceram ter sua recorrência proporcional. Desse modo, a concepção de sexualidade como desejo sexual foi a mais recorrente nos dois cursos (48 registros no Caso 1 e 65 registros no Caso 2), enquanto as demais embora diferenciem-se entre os dois cursos em sua recorrência, essas diferenças são mínimas e garantem a visualização dessa “repetição” proporcional das concepções entre os cursos. Nas Figuras 50 e 51, vê-se o mesmo fenômeno, só que agora em relação aos dilemas: as atitudes dos(as) graduandos(as) a ambos os dilemas pareceram ter sua recorrência de forma proporcional entre os cursos, com as atitudes mais e menos recorrentes se repetindo proporcionalmente entre os cursos.

A partir desses resultados, pode-se dizer que, quanto à principal variável considerada entre esses cursos, que é dispor de uma disciplina específica sobre os temas gênero e sexualidades no seu núcleo comum, ter essa disciplina não pareceu surtir efeito na recorrência das concepções de gênero e sexualidades dos(as) seus(suas) graduandos(as), se considerados todos os sujeitos participantes das amostras e sem os distinguir segundo alguma de suas variáveis.

Em outra proposta de análise, para se saber médias das pontuações nas escalas em que essas concepções e atitudes foram convertidas (na análise de correlação entre os instrumentos), elaborou-se a tabela a seguir.

Tabela 59 – Comparação das concepções sobre gênero e sexualidades e atitudes aos dilemas morais dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2 segundo as suas pontuações nas escalas em que foram convertidas

		<i>N. de sujeitos</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Concepções de gênero (AC)</i>	Caso 1	85	3,78	1,15
	Caso 2	154	3,54	1,18
<i>Concepções de sexualidade (AC)</i>	Caso 1	81	3,81	1,15
	Caso 2	153	3,52	1,43
<i>Dilema Roberto</i>	Caso 1	82	3,38	1,06
	Caso 2	143	2,51	1,14
<i>Dilema Carmen</i>	Caso 1	75	4,21	1,03
	Caso 2	150	4,03	1,14
<i>Concepções de gênero (quanti)</i>	Caso 1	92	3,95	0,99
	Caso 2	192	3,43	1,20
<i>Concepções de sexualidade (quanti)</i>	Caso 1	90	3,58	0,62
	Caso 2	190	3,43	0,74

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do t de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças entre as concepções de sexualidade (AC) ($p=0,050$), em que os(as) graduandos(as) do curso de Pedagogia do Caso 1 ($M1=3,81$) tiveram um desempenho melhor que os(as) do curso do Caso 2 ($M2=3,52$) ($t(232,00)= 1,62$; $p<0,05$); no dilema do professor Roberto ($p=0,001$), em que os(as) graduandos(as) do Caso 1 ($M1=3,38$) tiveram um desempenho muito superior que os(as) do Caso 2 ($M2=2,51$) ($t(223,00)= -5,66$; $p<0,05$); nas concepções de gênero (quanti) ($p=0,001$), em que os(as) graduandos(as) do Caso 1 ($M1=3,95$) tiveram um desempenho superior que os(as) do curso do Caso 2 ($M2=3,43$) ($t(282,00)= 3,61$; $p<0,05$); e nas concepções de sexualidade (quanti) ($p=0,050$), em que os(as) graduandos(as) do Caso 1 ($M1=3,58$) tiveram um desempenho superior que os(as) graduandos(as) do curso do Caso 2 ($M2=3,43$) ($t(278,00)= 1,68$; $p<0,05$).

Juntos, esses resultados podem ser assim interpretados: no curso de Pedagogia que tem os temas gênero e sexualidades como conteúdo curricular programático (Caso 1), dispondo de uma disciplina específica para sua abordagem, as concepções sobre gênero e sexualidades e as atitudes ao dilema do professor Roberto foram melhores do que no curso que não os têm como temas (Caso 2). Assim, nessa proposta de análise comparativa, essa variável pareceu surtir efeito na formação dos(as) graduandos(as).

E é válido ressaltar que, em ambos os cursos, quando se analisaram as concepções dentro de cada um, as correlações estatísticas com as demais variáveis curriculares (desenvolver trabalho em classe, interesse em eventos sobre os temas, e etc.) demonstraram que tais atividades também parecem influenciar positivamente qualidade da formação em gênero e

sexualidades dos(as) graduandos(as), o que reforça esse resultado acima descrito entre os dois cursos.

4.2. Relações entre a competência moral do Caso 1 e do Caso 2

Para se saber se há diferenças na competência moral entre os dois casos, calcularam-se as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) nos índices *C-Score* do MCT_xt. A tabela a seguir apresenta essa análise comparativa.

Tabela 60 – Comparação das pontuações médias referentes à competência moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

		<i>N. de sujeitos</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Dilema do operário (C_W)</i>	Caso 1	72	29,94	22,46
	Caso 2	127	37,22	24,02
<i>Dilema do médico (C_D)</i>	Caso 1	72	23,40	19,36
	Caso 2	127	24,16	20,53
<i>Dilema do juiz (C_J)</i>	Caso 1	72	29,58	22,48
	Caso 2	127	30,13	21,53
<i>C-Score Total (C_TOT)</i>	Caso 1	72	12,51	9,61
	Caso 2	127	11,32	9,01

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do *t* de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças no Dilema do Operário ($p=0,037$), em que os(as) graduandos(as) do curso de Pedagogia do Caso 1 ($M_1=29,94$) tiveram um desempenho pior que os(as) do curso do Caso 2 ($M_2=37,22$) ($t(197,00)=-2,10$; $p<0,05$). Não houve diferenças significantes nos demais índices do instrumento.

Dessa forma, ressalta-se que não pareceu haver diferenças na capacidade reflexiva entre os dois cursos, no que tange à influência que um curso com uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades poderia apresentar. Essa influência não ocorreu, mas pelo contrário, o curso com essa disciplina teve um desempenho pior nesse constructo que o curso que não conta com a disciplina.

Esse resultado é contrastante com os que tinham sido encontrados até o momento, em que as correlações, nos dois cursos, da competência moral com as variáveis curriculares

demonstraram que o envolvimento nessas atividades relacionadas aos temas no curso pareceu influenciar positivamente na competência moral. Ainda assim, ressalta-se que essa análise considerou todos os sujeitos participantes do curso, incluindo os sujeitos que assinalaram não se envolver nessas atividades e nem ter interesse, o que pode ter influenciado nesse resultado – contrastante com os resultados anteriores das análises comparativas internas e, ainda, significativa em apenas um dos dilemas.

4.3. Relações entre a adesão à religiosidade do Caso 1 e do Caso 2

Por fim, para se saber se há diferenças na adesão à religiosidade entre os dois casos, calcularam-se as médias das pontuações dos(as) graduandos(as) nos índices da PCBS. A tabela a seguir apresenta essa análise comparativa.

Tabela 61 – Comparação das pontuações médias referentes à adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia do Caso 1 e do Caso 2

		<i>N. de sujeitos</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>
<i>Inclusion (Y)</i>	Caso 1	74	-1,02	3,44
	Caso 2	153	0,25	3,45
<i>Symbolic (X)</i>	Caso 1	74	3,45	1,96
	Caso 2	153	3,01	1,90
<i>Quadrante</i>	Caso 1	74	3,35	0,65
	Caso 2	153	3,43	0,66
<i>PCBS1</i>	Caso 1	74	2,44	0,99
	Caso 2	153	3,01	1,18
<i>PCBS2</i>	Caso 1	74	3,02	1,29
	Caso 2	153	2,87	1,27
<i>PCBS3</i>	Caso 1	74	4,67	1,00
	Caso 2	153	4,38	1,25
<i>PCBS4</i>	Caso 1	74	4,23	1,23
	Caso 2	153	4,50	1,05

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do *t* de *Student*, os resultados foram estatisticamente significantes nas diferenças nos índices *Inclusion (Y)* ($p=0,010$), em que os(as) graduandos(as) do curso de Pedagogia do Caso 1 ($M1=-1,02$) rejeitaram mais a inclusão da transcendência que os(as) do curso do Caso 2

($M_2=0,25$) ($t(225,00)=-2,61$; $p<0,05$); PCBS1 ($p=0,001$), em que os(as) graduandos(as) do Caso 1 ($M_1=2,44$) tiveram um desempenho menor que os(as) do curso do Caso 2 ($M_2=3,01$) ($t(225,00)=-3,56$; $p<0,05$); e PCBS3 ($p=0,051$), em que os(as) graduandos(as) do Caso 1 ($M_1=4,67$) tiveram um desempenho maior que os(as) do curso do Caso 2 ($M_2=4,38$) ($t(225,00)=1,75$; $p<0,05$).

Esses resultados demonstram que os(as) graduandos(as) do Caso 1 tendem a incluir menos a transcendência do que os(as) do Caso 2, assim como tendem a ter sua religiosidade mais representada pelo Quadrante 3 (Relativismo) e menos representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia). Se resgatados os dados sociodemográficos de cada amostra, esse resultado também é coerente, pois o número de graduandos(as) religiosos(as) é maior no Caso 2 do que no Caso 1, sendo que o Caso 1 conta com mais de 30% de sujeitos agnósticos e ateístas, enquanto no Caso 2 esse número cai pela metade, com cerca de pouco mais de 15% de sujeitos agnósticos e ateístas. Dessa forma, na discussão dos resultados encontrados até aqui, tem de ser levado em conta, que a amostra participante do Caso 1 pareceu menos religiosa e ortodoxa, no sentido de incluir a transcendência e interpretar o conteúdo religiosos, do que a amostra participante do Caso 2.

Com essa exposição, os resultados descritos com a análise comparativa externa foram reunidos no quadro disposto a seguir, apresentando um panorama geral desses resultados.

Quadro 42 – Síntese dos resultados encontrados com a análise da correlação das concepções sobre gênero e sexualidades, competência moral e adesão à religiosidade entre o Caso 1 e o Caso 2

Análise	Síntese do resultado encontrado
1. Concepções de gênero e sexualidades e atitudes aos dilemas morais	Na análise da recorrência das concepções sobre gênero e sexualidades e das atitudes aos dilemas morais entre os casos, pareceu haver uma recorrência proporcional, variando de acordo com o número de sujeitos das amostras e sem demonstrar uma diferença considerável na sua recorrência entre os casos. Na comparação entre as médias obtidas nas escalas (menos potencial para a mais potencial) geradas para as concepções e atitudes, o Caso 1 obteve médias melhores e com diferenças estatisticamente significantes em relação ao Caso 2. Não houve diferença estatisticamente significativa nas análises com o dilema da professora Carmen.

4. Competência moral	Houve diferenças significantes no Dilema do Operário apenas. Não pareceu haver diferenças na capacidade reflexiva entre os dois cursos. No que tange à influência que um curso com uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades poderia apresentar, essa influência não só não ocorreu como pareceu mostrar uma influência negativa. Esse resultado é contrastante com os que tinham sido encontrados até o momento entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades. Porém, talvez esse resultado tenha sido influenciado pela análise ter considerado todos os sujeitos participantes, incluindo quem assinalou não se envolver nas atividades sobre os temas e nem ter interesse.
5. Adesão à religiosidade	Houve diferenças significantes nos índices <i>Inclusion</i> (Y), PCBS1 e PCBS3. Em síntese, ressalta-se que os(as) graduandos(as) do Caso 1 tendem a incluir menos a transcendência do que os(as) do Caso 2, assim como tendem a ter sua religiosidade mais representada pelo Quadrante 3 (Relativismo) e menos representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia).

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, retomo todos os resultados ora apresentados e os discuto, com base na literatura consultada, quanto às suas implicações e o que revelam quanto ao que se procurou responder em nossa pesquisa.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

5.1. Objetivo específico 01: quanto à coleta e análise da competência do juízo moral dos(as) graduandos(as)

Para cumprimento do primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, coletamos, por meio da aplicação do MCT_xt, e analisamos, por meio do cálculo da média das pontuações nesse instrumento, a competência do juízo moral dos(as) graduandos(as) em Pedagogia dos dois casos participantes.

No que se refere às variáveis que foram o nosso foco, sendo elas as de religião e ano matrícula, e outras variáveis em que houve significância estatística nas diferenças entre as médias, os resultados obtidos foram desanimadores. Respaldados por pesquisas anteriores, também realizadas no contexto da formação inicial em Pedagogia (SHIMIZU et al., 2010; PARREIRA, 2013; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016; PARREIRA; MARTINS, 2018) e que obtiveram resultados semelhantes, eles indicaram que a formação ética, no aspecto da competência moral, não tem sido contemplada nesse processo formativo investigado, e isso em ambos os casos.

A começar pelas variáveis referentes à religião, no Caso 1, as variáveis *Religião*, *Prática da religião*, e *Frequência da prática da religião* demonstraram não haver significância estatística nas diferenças entre as médias. Assim, não se pôde inferir sobre as diferenças na competência moral obtidas entre quem possui religião e quem não possui, entre quem é praticante de sua religião e quem não é praticante e entre quem mais pratica e menos pratica. O mesmo se repetiu entre os(as) graduandos(as) do Caso 2, também sem significância nos resultados com essas três variáveis.

A religião, portanto, não pareceu influenciar na capacidade reflexiva nesse aspecto da formação ética, de ter a sua ação moral coerente com o juízo que é emitido – a competência moral. Na pesquisa anterior, houve significância (SILVA, 2018), mas entre o juízo moral, em que se utilizou do DIT-2 como instrumento de coleta. Dessa forma, além de se respaldar em pesquisas que utilizaram desses dois instrumentos (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014), para se atestar esse dado sugerem-se novas pesquisas que os utilizem para se comparar a influência da religiosidade no desenvolvimento do juízo e da competência moral, assim como para comparação desses com outros constructos relacionados à formação ética na formação do(a) pedagogo(a).

Na variável *ano de matrícula*, houve significância apenas no Caso 1, entre as média dos(as) graduandos(as) do segundo e terceiro anos em relação às médias dos(as) graduandos(as) do quarto ano, isto é, com os concluintes do curso obtendo um desempenho melhor em relação aos anos anteriores, porém isso não se repetiu nos demais índices. Já em relação ao Caso 2, não houve significância. Não obstante, em outra variável, *nível de formação*, no Caso 1 os(as) graduandos(as) que já tinham Ensino Superior Completo tiveram um desempenho pior que os(as) graduandos(as) com Ensino Superior Incompleto, sendo esse resultado também atestado por significância estatística. No Caso 2, também não houve significância em nenhum dos índices.

Isso nos chama atenção no seguinte sentido: aqueles(as) que deveriam dispor de uma formação moral melhor, visto que já passaram por uma formação de nível Superior em uma graduação anterior, na verdade detêm uma formação aquém se comparados aos seus e suas colegas que estão cursando sua primeira graduação. Dessa forma, esse resultado ampara a inferência sobre o quão prejudicial tem sido a formação universitária em relação ao desenvolvimento moral, que não só deixa de formar seu alunado como, de alguma forma, afeta-o negativamente. Essa inferência foi tirada desde a pesquisa anterior (SILVA, 2018), no aspecto do juízo moral, e tem sido compartilhada pelas referidas outras pesquisas que investigaram a formação em Pedagogia nos aspectos do juízo e, principalmente, da competência moral

(SHIMIZU et al., 2010; PARREIRA, 2013; LEPRE et al., 2014; BATAGLIA et al., 2016; PARREIRA; MARTINS, 2018).

Em pesquisas brasileiras que também investigaram a competência moral, mas aplicaram o MCT_xt em outros cursos de graduação, como na formação inicial em Psicologia (BERETA, 2018), em Enfermagem (ENDERLE, 2017), em Medicina (SERODIO, 2013; CASTRO, 2019), em Administração (SOUZA, 2018), entre outros cursos e contextos educativos, todas têm encontrado, em geral, esse mesmo resultado: de que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132). Ou seja, um quadro de investigações que evidenciam que essa não parecer ser uma problemática específica à formação inicial em Pedagogia, mas que se estende a outros contextos de formação e, portanto, de que é uma problemática da Educação Superior em geral.

Como consideram Clark e Yinger (1979, p. 267, tradução nossa), a formação do(a) educador(a) também contempla a ética – que na abordagem cognitivo-evolutiva de tradição kohlberguiana entendemos como sendo a moralidade autônoma (pós-convencional) –, pois é um(a) profissional “[...] reflexivo, racional que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional”. Um pedagogo(a) autônomo, capaz de emitir juízos principados, e, não obstante, com alta competência moral, capaz de agir de acordo com tais juízos, considerar e avaliar a perspectiva do outro, certamente estará contemplando a dimensão ética que sua profissão lhe exige.

Na profissão docente, tanto em Pedagogia como demais licenciaturas, a formação ética é exigida como preceito basilar, orientada para si e para quem o(a) docente formará em sua atuação profissional na escola. Nesse sentido, ressalta-se que a diversidade presente no ambiente escolar exige que o(a) profissional esteja preparado para sua atuação também com esse público e temas relacionados.

Se considerado que dentre os dilemas e temas enfrentados pelos(as) pedagogos(as) na escola estão situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidades, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte de docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão [...] ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida (SILVA; MORAIS; BRABO, 2022, p. 3).

Foi em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa anterior de IC e a presente pesquisa de Mestrado se atentaram.

Nesse sentido, é importante salientar a significância encontrada nas diferenças entre os grupos quando entrecruzados com as variáveis curriculares referente à formação em gênero e sexualidades.

Nas variáveis *presença dos temas gênero e sexualidades no curso*, houve significância em ambos os cursos, enquanto no Caso 1 houve significância na variável *conhecimento de eventos sobre os temas*, e no Caso 2 significância nas variáveis *realizar estágio, participa ou tem interesse em participar de eventos, participa ou tem interesse em participar de Grupos de Pesquisa e já pensou sobre os temas*.

Assim, todos esses resultados demonstraram que ter recebido uma formação sobre os temas, desempenhar estágio, participar ou interessar-se em eventos e Grupos de Pesquisa, e já ter pensado anteriormente sobre gênero e sexualidades influencia positivamente na competência moral dos(as) participantes, enquanto que aqueles(as) que assinalaram negativamente apresentam um desempenho inferior. Esse é um resultado muito considerável, talvez um dos mais importantes que obtivemos com a presente investigação, pois ele sugere que estar disponível para uma formação em gênero e sexualidades ou já se envolver nesse tipo de formação significa ter uma capacidade reflexiva mais elaborada. Ou seja, além desse tipo de formação ser positiva para a formação dos(as) graduandos(as) nos aspectos de gênero e sexualidades, também pareceu afetar positivamente sua formação no aspecto ético, do ponto de vista da competência moral.

Como ressalta Maia (2012, p. 1), “o processo de educação sexual deve ser compreendido na sua dimensão ético-política garantindo a todos um espaço para formação de atitudes e não para o trabalho informativo sobre temas da sexualidade”, tal como nos atentamos desde nossa pesquisa anterior (SILVA, 2018), além de ter sido justamente essa dimensão ético-política da formação em gênero e sexualidades – ou da Educação Sexual, de acordo com a terminologia utilizada pela autora (2012) – o que nos motivou para seu desenvolvimento (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017).

Em suma, esses resultados, endossados pela literatura com resultados semelhantes, revelam a urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), aqui em relação à dimensão ética da profissão. Caso contrário, continuaremos a nos deparar com dados que indicam uma formação nula ou, até, prejudicial ao desenvolvimento moral dos(as) graduandos(as), futuros(as) educadores(as).

Outra preocupação é com essa dimensão ética da formação em gênero e sexualidades, que precisa começar a ser mais considerada pelas pesquisas sobre esses temas, dentro e fora dos Estudos de Gênero, que não parecem se atentar com muita frequência a indissociabilidade entre as formações ética e em gênero e sexualidades, tendo em vista, por exemplo, nosso levantamento apresentado no primeiro capítulo desta dissertação sobre as pesquisas que interseccionam os temas gênero e sexualidade com a formação inicial em Pedagogia, e nosso levantamento apresentado no segundo capítulo sobre as pesquisas que interseccionam os temas gênero e desenvolvimento moral. Nesses dois levantamentos, encontramos apenas um artigo que se atém a isso (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), sendo esse um dos artigos resultantes de nossa pesquisa anterior de Iniciação Científica.

5.2. Objetivo específico 02: quanto à coleta e análise das concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as)

Para cumprimento do segundo objetivo específico de nossa pesquisa, coletamos, por meio da aplicação do questionário ACAGES, e analisamos, por meio das várias técnicas e formas de análise eleitas de acordo com a natureza de cada pergunta do questionário, as concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia dos dois casos participantes.

Como ressaltam Campos-Toscano (2009), Carvalho (2011) e Silva, Brabo e Moraes (2021), a palavra gênero ostenta uma diversidade de conceitos que historicamente foram atribuídos a ela, e por isso seria mais correto falar em conceitos de gênero, no plural, dada essa variedade de significados. O mesmo ocorre com o conceito de sexualidade, também detentor dessa diversidade de significados, cada um construído no contexto de seu tempo e de sua cultura, embora alguns conceitos de gênero e sexualidade pareçam mais consolidados e tenham resistido mais no tempo do que outros, considerando as suas presenças nos dias de hoje e entre as grandes massas, como no senso comum.

Com a análise das concepções sobre gênero dos(as) graduandos(as) dos dois casos participantes, encontramos as mesmas seis concepções correspondentes às *representações mentais* (MATOS; JARDILINO, 2016) desses sujeitos sobre tema. Essas concepções estiveram bem distribuídas entre os sujeitos, embora a mesma concepção, *Gênero como identidade pessoal*, tenha sido a mais recorrente nas amostras dos dois cursos (concernindo a 50,52% do Caso 1 e 47,64% do Caso 2). Nas concepções sobre sexualidade, verificaram-se também as mesmas concepções entre os dois cursos, sendo cinco tipos de concepção ao todo, assim como

a mesma concepção também foi a mais recorrente entre eles, de *Sexualidade como orientação e desejo sexual* (compreendendo 60% do Caso 1 e 39,13% do Caso 2). Essas concepções sobre gênero e sexualidades predominantes tiveram sua “qualidade”, no sentido de ser potencial para subsidiar o trabalho do(a) pedagogo(a) junto aos temas em sua atuação profissional, classificada como “intermediária”.

As concepções que consideramos mais potenciais foram as concepções de gênero provenientes de uma fundamentação em referenciais científicos feministas (HARDING, 1986; NOGUEIRA, 2017), assim como de sexualidade que a compreendem com um fenômeno amplo, não restrito à biologia ou ao ato sexual, por exemplo, como também considera Furlani (2016), por “[...] entendermos que os Estudos Feministas de gênero (em suas múltiplas perspectivas teóricas, mas que têm em comum o caráter político de igualdade) podem se constituir numa produtiva referência e serem adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros”. Ou seja, quanto mais a concepção de gênero e sexualidade de um(a) docente estiver subsidiada nesses referenciais, mais são as chances de sua prática, oriunda dessa concepção, ser satisfatória no tratamento da diversidade sexual e de gênero na escola e no desenvolvimento de um trabalho que aborde o tema.

A recorrência de outras concepções, que consideramos menos potenciais, demonstrou, no entanto, que elas não amparariam os(as) graduandos(as) satisfatoriamente em sua atuação profissional. Assim, inferimos que as(os) participantes em geral não detêm uma formação em gênero fundada no conhecimento científico proveniente das produções da literatura feminista de gênero e sexualidades, embora em número menor estive a recorrência dessas concepções que consideramos mais potenciais. Junto a pouca recorrência dessas concepções, também foi escassa a evocação de determinada teoria ou autor(a) da literatura que pudesse mostrar fundamento para essas concepções.

Concepções mais conservadoras, ou pelo menos pouco potenciais, sobre gênero e sexualidades também foram constatadas por Costa e Ribeiro (2011) e Dinis e Cavalcanti (2011) em suas respectivas amostras de graduandas(os) em Pedagogia. Essas pesquisas que analisam a formação inicial em Pedagogia sobre os temas tem, em geral, encontrado o mesmo resultado, ressaltando a frágil formação que os(as) estudantes apresentam quanto confrontados às questões de gênero e sexualidades. E isso é preocupante, pois se depararão com essas questões quase que cotidianamente quando, depois de formados(as), atuarem profissionalmente em escolas e na formação das futuras gerações.

Quanto às qualidades dessas concepções mudarem de acordo com a progressão no curso, em ambos os cursos não pareceu haver essa mudança, permanecendo um padrão de recorrência

das concepções ao longo dos anos do curso, embora tenham se esboçado algumas mudanças, curiosamente no Caso 2, que não dispõe de uma disciplina específica sobre os temas. Assim, dispor de uma disciplina específica, pareceu não alterar a qualidade das concepções de gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as).

Ainda assim, também é importante salientar que a melhor concepção de gênero, *crítica feminista*, apareceu em todos os anos do Caso 1, enquanto no Caso 2 ela só apareceu uma única vez no primeiro ano do curso, o que sugeriu que o curso não se proporciona contato com teorias feministas de gênero.

O mesmo pareceu ocorrer com as atitudes dos(as) graduandos(as) aos dilemas de Roberto e de Carmen quanto à recorrência dessas atitudes, sendo, em ambos os casos, no dilema de Roberto a segunda atitude menos potencial a mais recorrente (52,87% no Caso 1 e 45,09% no Caso 2) e no dilema de Carmen a melhor atitude a mais recorrente (54,12% e 46,47% no Caso 2). No entanto, viu-se uma progressão das atitudes conforme a progressão no curso no dilema de Roberto, com a melhor concepção crescendo à medida que a segunda menos potencial diminui sua recorrência em ambos os casos, apesar de isso não ter acontecido no dilema de Carmen.

Na correlação das concepções e atitudes com as variáveis referentes à religião (*possui religião, prática da religião e frequência da prática da religião*), houve significância em todas as correlações, com exceção do dilema de Carmen, que sugeriram a influência negativa do vínculo religioso e da prática religiosa na formação em gênero e sexualidade. Esse resultado foi coerente com o resultado encontrado em nossa pesquisa anterior (SILVA, 2018). Temos verificado que esse resultado tem sido cada vez mais reportado na literatura, como é o caso de Knoblauch (2017), que também encontrou a interferência que a religiosidade pode demonstrar tanto ao acesso como à compreensão de conceitos e questões referentes a gênero e sexualidades. Esse resultado é, portanto, mais aprofundando quando discutirmos os resultados da correlação da PCBS com o questionário ACAGES.

Considerando que as DNEDH normatizam e regulamentam o trabalho nas licenciaturas, bem como o PNEDH que lhes servem de parâmetro, espera-se que, na EDH, promova-se “uma formação ética, crítica e política”:

A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa [...]. A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos [...] promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos. A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos

e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos (BRASIL, 2012, p. 8-9).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, preveem que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

[...] IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 8-9).

Dessa forma, para que essa formação seja proporcionada, docentes, que participarão privilegiadamente nessa formação, necessitam dispor de concepções mais elaboradas e emancipatórias sobre os temas, visto que, e como a pesquisa pressupôs dialogando com seu referencial hermenêutico, são as concepções dessas(es) profissionais que pautarão sua atuação na escola, em contato direto e cotidiano com a diversidade. Porém, com base na literatura e documentos oficiais consultados e citados anteriormente (o PNEDH, as DNEDH e as DCNs para a Pedagogia), pôde-se constatar que a formação dos(as) graduandos(as) está aquém do que é esperado, como também constataram Costa e Ribeiro (2011), Dinis e Cavalcanti (2011), Vencel e Petrenas (2017), Padilha (2018) e Negrão e Santos (2020) dentro da proposta de suas pesquisas no contexto da formação inicial em Pedagogia e como constatamos antes (SILVA, 2018).

E como consideramos em um artigo resultante da pesquisa anterior, “a Universidade tem parte da responsabilidade na produção das concepções de gênero de suas(seus) estudantes”, logo, “cabe agora analisar em que medida ela mesma não produz e reproduz essas concepções e questionar se seu currículo e Projeto Político-Pedagógico viabiliza o que os documentos oficiais pertinentes orientam e estipulam” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021, p. 19). E esse aprofundamento, analisando não só as concepções dos(as) graduandos(as), mas também as possibilidades de formação em seus respectivos cursos e os efeitos que essas atividades no curso exercem nessa sua formação, é discutido mais adiante, no que tange ao sétimo objetivo de nossa pesquisa.

5.3. Objetivo específico 03: quanto à coleta e análise da adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as)

Para cumprimento do terceiro objetivo específico de nossa pesquisa, coletamos, por meio da aplicação da PCBS, e analisamos, por meio do cálculo da média das pontuações nesse instrumento, a adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia dos dois casos participantes.

No que se refere às principais variáveis, de religião e outras variáveis em que houve significância estatística nas diferenças entre as médias, os resultados estiveram de acordo com o que se esperava.

Na variável *religião*, nos dois casos, houve significância nos índices *Inclusion* (Y) e *Quadrante*, e no Caso 2, no índice *Symbolic* (X). Assim, os(as) graduandos(as) católicos(as) e evangélicos(as) incluem mais a transcendência do que os(as) vinculados(as) a outras religiões e não-religião. Esse resultado era esperado entre aqueles(as) que se vinculam a uma religião e aqueles(as) que não, porém, não se esperava que ocorresse entre os(as) religiosos(as), de modo que a inclusão da transcendência foi maior pelos(as) vinculados(as) a uma religião de base cristã. Não obstante, esses mesmos sujeitos tendem a diferir em suas atitudes (quadrantes) religiosas em relação aos(as) demais. Somente no Caso 2 que se pôde salientar que, desse grupo de sujeitos religiosos de base cristã, os(as) católicos(as) tendem a ser mais literais em relação a outras religiões.

Também é considerável salientar que na variável *prática da religião*, em ambos os casos, confirmou-se que praticar a religião significa incluir mais a transcendência e, da mesma forma, diferir em termos de atitude religiosa em relação a quem não pratica. O mesmo se repetiu na variável *frequência da prática da religião*, também em coerência aos dados anteriores, de modo que sugeriu que aqueles(as) que praticam com mais frequência sua religião incluem mais a transcendência do que aqueles(as) que não praticam, embora isso tenha acontecido somente no Caso 1.

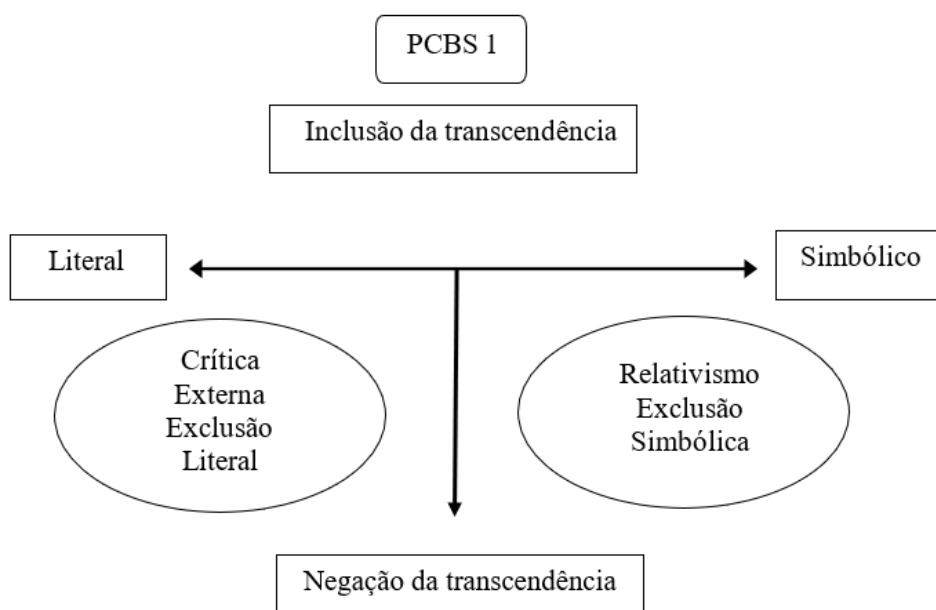
Todavia, os mais consideráveis resultados foram obtidos com as variáveis curriculares. Em ambos os cursos, nos índices *Inclusion* (Y) e *Symbolic* (X), houve significância nas variáveis *participar ou ter interesse em participar de eventos* e *participar ou ter interesse em participar de Grupos de Pesquisa sobre gênero e sexualidades*, e no Caso 2, nas variáveis *presença dos temas*, *abordagem dos temas no estágio*, *já pensou sobre os temas* e *conhece documento*.

Assim, esses resultados demonstraram que a religiosidade influencia no envolvimento nessas atividades referentes à formação em gênero e sexualidades. Esse é outro dos resultados mais importantes obtidos com a presente investigação, pois sugere que a religiosidade está negativamente associada à formação em gênero e sexualidades e ao próprio processo formativo, como um todo, oferecido no curso, ou seja, de que está associada como um impedimento para a efetivação de uma formação nos temas, ditando o que o sujeito em formação inicial em Pedagogia deve ou não abstrair em sua formação profissional.

No que se refere à distribuição das amostras nos quadrantes, em ambos os casos houve uma distribuição semelhante. A maioria das amostras foi distribuída entre o Quadrante 3 (Relativismo – exclusão da transcendência e interpretação simbólica) e o Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade – inclusão da transcendência e interpretação simbólica), de modo que não houve uma clara divisão dos(as) participantes entre interpretação literal e simbólica do conteúdo religioso.

Nesse sentido, esses resultados parecem ir ao encontro dos resultados de pesquisa anterior feita no Brasil com a PCBS, que diferiram dos resultados obtidos com amostras europeias (DURIEZ; SOENENS; BEYERS, 2004; DURIEZ; SOENENS; HUTSEBAUT, 2005; DURIEZ; SOENENS, 2006; NEYRINK et al., 2006), contexto original em que o instrumento foi elaborado.

Figura 51 – Configuração obtida dos quadrantes após a validação da PCBS no Brasil



Em trabalho anterior (BATAGLIA et al., no prelo), em fase de publicação, relatamos o processo de validação inicial da PCBS no país, detalhando o processo de tradução, avaliação por juízes, revisões e aplicação em uma amostra de 210 universitários(as). Chegamos a uma configuração diversa da proposta por Duriez, Soenens e Hutsebaut (2005). A Figura 35 disposta acima exibe essa configuração da PCBS.

Assim, a Figura 35 pretende expressar que, no que se refere à divisão entre exclusão da transcendência literal ou simbólica houve uma clara divisão, mas não houve discriminação entre a aceitação literal ou simbólica da transcendência. Isso significa que os sujeitos que aceitam a transcendência não diferenciam afirmações literais ou simbólicas e aceitam ou rejeitam a tais afirmações do mesmo modo. No entanto, nessa pesquisa anterior se ressaltou que, uma vez que os dados foram obtidos com universitários(as), seria necessário ampliar a amostra numericamente e com variação no nível de escolaridade, coletando dados de sujeitos com Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No que tange às presentes amostras de nossa pesquisa, os dados também se comportaram de modo diferente. Os(As) graduandos(as) tiveram sua religiosidade distribuída com diferença demasiada entre os quatro quadrantes, tal como nessa pesquisa anterior (BATAGLIA et al., no prelo). A partir disso, sugerem-se duas possíveis hipóteses: primeiro, 1) de que a maioria dos sujeitos, tanto os que aceitam a transcendência quanto os que a rejeitam não diferenciam afirmações literais ou simbólicas e aceitam ou rejeitam a tais afirmações do mesmo modo; ou 2) que, excepcionalmente no caso dessa amostras, de graduandos(as) em Pedagogia de duas IES públicas, houve a presença ínfima de sujeitos que incluíssem ou rejeitassem o conteúdo religioso de modo literal, e, mesmo assim, que estiveram com pontuação que os deixaram muito próximos dos quadrantes que representam a interpretação simbólica. No caso dessa segunda hipótese, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas para verificar se essa distribuição se repete em outros contextos.

Na distribuição das amostras nos quadrantes segundo as variáveis referentes à religião, também houve um resultado semelhante entre os dois cursos participantes. A maioria dos(as) agnósticos(as) e ateístas encontram-se no Quadrante 3, enquanto a maioria dos(as) católicos(as) e evangélicos(as) encontram-se no Quadrante 4. A maioria dos(as) praticantes, e dos que praticam com maior frequência, encontram-se no Quadrante 4, enquanto a maioria dos(as) não praticantes, e dos que praticam com menos frequência, encontram-se no Quadrante 3. No Caso 1, inferiu-se que quanto mais se é praticante da religião, mais o sujeito interpreta o conteúdo religioso de modo literal.

5.4. Objetivo específico 04: quanto às diferenças na qualidade das concepções, competência moral e adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as)

A discussão referente a este tópico já foi contemplada com a discussão produzida nos tópicos anteriores, quando abordadas as mudanças nas concepções, competência moral e adesão à religiosidade conforme a progressão dos(as) graduandos(as) no curso. Assim, prossigo para a discussão do quinto tópico.

5.5. Objetivo específico 05: quanto à relação entre os três constructos dentro de cada curso

Para cumprimento do quinto objetivo específico de nossa pesquisa, realizamos uma análise de correlação estatística, por meio do teste de Coeficiente de *Spearman*, para identificar se há relação, dentro de cada caso, entre a competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e adesão à religiosidade dos(as) graduandos(as), o que se chamou *análise comparativa interna*.

Nas análises comparativas dos dados do questionário ACAGES com os dados do MCT_xt, no Caso 1 não houve correlação estatisticamente significativa. Desse modo, inferiu-se que ter concepções bem elaboradas sobre gênero e sexualidades, ou avaliar atitudes mais adequadas em dilemas morais envolvendo o público da diversidade sexual e de gênero, não implica em dispor de alta competência moral, em agir consistentemente de acordo com juízos morais. Já no Caso 2, houve significância nas correlações das concepções de gênero no Dilema do Médico e das concepções de sexualidade no *C-Score* total dos dilemas, resultado do qual se ressaltou que quanto melhor as concepções sobre gênero e sexualidades que dispõem, melhor o desempenho dos(as) graduandos(as) na competência moral, embora não em todos os dilemas do MCT_xt.

Portanto, os(as) graduandos(as) com melhores(as) concepções de gênero e sexualidades não necessariamente são aqueles(as) com melhor capacidade reflexiva, principalmente no Caso 1, em que não houve nenhuma correlação significativa. No Caso 2, esse resultado foi parcial, mostrando que, em alguns índices do MCT_xt, houve uma correlação fraca, que sugere essa relação entre quem melhor pontua na formação ética e na formação em gênero e sexualidades, apesar de não ser assegurada completamente pelo instrumento. Em razão disso, conclui-se não haver a correspondência esperada entre dispor de conhecimentos teórico-conceituais sobre gênero e sexualidades e ter alta performance ética, no aspecto da capacidade reflexiva atestada pela competência moral.

Nas análises comparativas dos dados do questionário ACAGES com os dados da PCBS, houve significância estatística nas correlações das concepções de gênero e sexualidades, em ambos os casos. Desse modo, ressaltou-se que quanto melhores as concepções dos(as) graduandos(as) sobre gênero e sexualidades menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e menos tendem a incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal, ao passo em que tendem mais excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica. Esse resultado foi ao encontro dos encontrados reportados na literatura internacional que correlacionou a adesão à religiosidade, a partir da PCBS, com constructos próximos ao nosso, como os de preconceito (SHEN et al., 2013; GROVE et al., 2019) e de racismo (DURIEZ; ROGGEN; HUTSEBAUT, 1999; DURIEZ; HUTSEBAUT, 2000).

Os estudos dessa literatura, que ainda é predominantemente internacional e escassa (quase inexistente) nacionalmente, apontam, de modo geral, correlações positivas da inclusão da transcendência, tanto junto à interpretação simbólica quanto literal do conteúdo religioso, ao racismo: “a Ortodoxia e a Crítica Externa estão de fato positivamente relacionadas ao racismo, enquanto o Relativismo está negativamente relacionado ao racismo. No entanto, deve-se notar que, embora essas relações fossem substanciais, elas não são muito fortes” (DURIEZ; HUTSEBAUT, 2000, p. 97, tradução minha). E, não obstante, da mesma forma que reportam os autores (2000), nossas correlações em sua maioria também estiveram entre fracas e moderadas.

Já no estudo de Grove et al. (2019, p. 10, tradução minha) que, dentre outros tipos preconceitos, também investigou a homofobia (pelo qual se referem como *anti-gay prejudice*, ou “preconceito anti-gay” em tradução livre), os resultados foram inconclusivos, principalmente quanto a esse tipo de preconceito, cuja hipótese erigida pelos autores para isso é a dos(as) “participantes alterarem suas respostas para parecerem menos preconceituosos”. Nesse sentido, os autores sugerem que “pesquisas futuras usando medidas implícitas de atitudes anti-ateus e anti-gays ajudariam a descartar a possibilidade de [...] efeitos de desejabilidade social” (p. 10) nas respostas dos(as) participantes.

O resultado desse último estudo nos fez refletir sobre a possibilidade de nossos instrumentos, especificamente o questionário ACAGES, serem atingidos por essa questão de desejabilidade social na resposta de pesquisas. Essa questão também foi detectada em nossa pesquisa anterior, abordada no que tange à *Zona Muda* (MENIN, 2006, p. 44) das representações sociais, sendo ela a omissão ou abnegação por parte dos respondentes, cujos conteúdos de representação são distorcidos “[...], pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo”. A detectamos sob essa terminologia, pois essa

desejabilidade social foi detectada na análise de *concepções*, tal como se aponta na presente pesquisa.

Assim, a força das correlações, que em sua maioria foi fraca, nos fez considerar uma fragilidade da pesquisa nesse sentido, tendo em vista também que no dilema da professora Carmen o número de correlações foi menor em relação ao dilema de Roberto, e que a atitude mais recorrente nesse dilema foi a mais potencial, enquanto no dilema de Roberto a mais recorrente foi a segunda menos potencial. Trata-se, portanto, de uma questão a ser levada em conta em pesquisas futuras, assim como uma sugestão para uma possível continuidade da presente investigação, de aperfeiçoamento dos métodos de mensuração para análise da formação em gênero e sexualidades.

Feita essa consideração, voltando-se à correlação entre o questionário ACAGES e a PCBS, em nossa pesquisa investigamos um constructo que se relaciona ao racismo e ao preconceito, que são as concepções de gênero e sexualidades. Assim, a baixa incidência de concepções bem elaboradas sobre os temas e a baixa pontuação nas escalas que se geraram a partir dessas concepções (colocando-as em uma ordem crescente da concepção menos potencial para a mais potencial), sugeririam uma possível correlação positiva com preconceitos e com o racismo.

Nesse sentido, assim como os estudos dessa literatura (DURIEZ; ROGGEN; HUTSEBAUT, 1999; DURIEZ; HUTSEBAUT, 2000), encontramos uma correlação que sugere que quanto mais religioso o sujeito e, portanto, mais tem sua atitude religiosa representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia – inclusão da transcendência e interpretação literal) e pelo Quadrante 4 (Segunda Ingenuidade – inclusão da transcendência e interpretação simbólica), piores suas concepções sobre gênero e sexualidades, ao passo em que ocorre o contrário em relação ao Quadrante 2 (Segunda Ingenuidade – exclusão da transcendência, interpretação literal) e Quadrante 3 (Relativismo – exclusão da transcendência, interpretação simbólica).

Nas atitudes aos dilemas morais, no Caso 1 não houve significância, porém, no Caso 2 houve significância nas atitudes aos dilemas do professor Roberto e da professora Carmen. Reiterando os resultados anteriores, ressaltou-se que, da mesma forma que com as concepções, quanto melhores as atitudes dos(as) graduandos(as) menos eles(as) tendem a incluir a transcendência de forma simbólica e mais tendem a excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.

Prosseguindo com as análises comparativas dos dados do MCT_xt com os dados da PCBS, nos dois casos houve significância estatística de modo a sugerir que quanto melhor a

competência moral dos(as) graduandos(as), menos eles(as) tendem a incluir a transcendência e mais tendem a excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica. A partir disso, sugeriu-se a interferência negativa da religiosidade na capacidade reflexiva, isto é, que além de dispor de uma religião, a relação que se mantém para com ela parece coibir sua formação ética do ponto de vista da competência moral.

Busquemos, então, respaldo nos únicos estudos que se têm disponíveis na literatura que realizaram essa correlação entre competência moral e adesão à religiosidade pelo MCT (utilizando a versão original que não conta com o terceiro dilema, do juiz) e PCBS (DURIEZ, 2003; DURIEZ; SOENENS, 2006). Neles, reporta-se que não se trata de incluir ou não a transcendência, mas que, na verdade, “a forma como as pessoas processam os conteúdos religiosos é preditiva da forma como lidam com as questões morais” (DURIEZ; SOENENS, 2006, p. 76, tradução minha). Esse resultado com amostras belgas, contudo, é diferente do que aqui encontramos e do que foi encontrado nas poucas pesquisas anteriores realizadas no país com a PCBS.

No Brasil, os estudos de Bataglia et al. (2014; 2016; no prelo), que trouxeram o instrumento ineditamente ao país e o validaram, tiveram resultados semelhantes aos nossos, além da distribuição dos sujeitos nos quadrantes que também foi semelhante – em que não houve distinção entre literal e simbólico. Em um primeiro estudo, relata-se que os resultados encontrados “confirmaram somente em parte aqueles obtidos por Duriez e Soenens (2006), uma vez que [...] diferentemente da pesquisa em pauta, não foram encontradas associações significativas entre a competência moral e Literalidade e Simbolismo” (BATAGLIA et al., 2014, p. 83-84). Em estudo seguinte, sendo o que validou definitivamente a PCBS para o contexto brasileiro, confirmou-se que o resultado com amostras brasileiras parece muito “diferente do obtido na Bélgica onde as correlações foram positivas entre a interpretação simbólica e o escore C” (BATAGLIA et al., 2016; no prelo).

Assim, tanto aqui na correlação entre o MCT_xt com a PCBS, como na correlação anteriormente ressaltada entre o questionário ACAGES e a PCBS, a inclusão da transcendência pareceu afetar consideravelmente a competência moral e as concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), com aqueles que excluem a transcendência com uma formação superior àqueles que a incluem, independentemente de interpretarem literal ou simbolicamente o conteúdo religioso.

5.6. Objetivo específico 06: quanto à relação dos três constructos entre os dois cursos

Para cumprimento do sexto objetivo específico de nossa pesquisa, realizamos uma análise de correlação estatística, por meio do teste de Coeficiente de *Spearman*, para identificar se há relação entre os três constructos investigados, só que agora entre os casos, o que se chamou *análise comparativa externa*.

No que diz respeito às concepções de gênero e sexualidades e atitudes aos dilemas morais, primeiro analisou-se a recorrência das concepções e atitudes, cujo resultado demonstrou haver uma recorrência proporcional, variando de acordo com o número de sujeitos das amostras e sem demonstrar uma diferença considerável na sua recorrência entre os casos. Em seguida, compararam-se as médias obtidas nas escalas (menos potencial para a mais potencial) geradas para as concepções e atitudes. Nessa segunda análise, o Caso 1 obteve médias melhores e com diferenças estatisticamente significantes em relação ao Caso 2. Esse resultado pareceu confirmar a hipótese de que o curso de Pedagogia com uma disciplina específica sobre os temas no seu núcleo comum apresenta uma formação em gênero e sexualidades superior aos de um curso que não conta com essa disciplina.

Barros e Ribeiro (2012) consideram que predomina nas propostas curriculares a abordagem *transversal* de temas como gênero e sexualidades, destacando os PCNs como um dos principais articuladores dessa proposta de abordagem nas escolas, popularizando-a. Contudo, há autores(as) (FERRARI; CASTRO, 2013; CASTRO, 2016a; RAMOS, 2019), dos(as) quais me incluo, que defendem a inserção de uma disciplina específica nos cursos de formação de professores(as). Embora essa disciplina não seja uma garantia da efetivação da formação em gênero e sexualidades nesses cursos, ela é uma garantia de que em algum momento esses temas serão abordados explicitamente.

Como apresentado no capítulo referente à metodologia de nossa pesquisa, na caracterização das amostras participantes e dos dados curriculares de cada caso, os(as) próprios(as) graduandos(as) não reconheceram ter recebido uma formação em relação a gênero e sexualidades até passarem por uma disciplina específica em seus respectivos cursos que as tratassem abertamente – mesmo do Caso 2 que não dispunha de uma disciplina específica, mas que contava com disciplinas optativa e de aprofundamento que os abordavam em algum momento. Na maioria das vezes, antes disso ressaltava-se apenas a experiência de um(a) professor(a) que comentou uma vez ou outra sobre os temas, da abordagem dos temas em um seminário apresentado por um grupo em determinada disciplina, sendo todos exemplos de abordagens sem aprofundamentos.

Como ressaltam Barros e Ribeiro (2012, p. 167):

[...] as disciplinas podem ser consideradas como mecanismos de compartimentalização de saberes e estão imbricadas em relações de poder, pois os conhecimentos estão organizados de forma rígida e hierárquica no currículo escolar, onde cada conteúdo/temática deve estar delimitado em uma determinada disciplina curricular. Nessa especialização de saberes, algumas áreas são mais privilegiadas, sendo consideradas mais importantes que as outras, ocupando, muitas vezes, maior carga/horária nas escolas.

Embora análise do PPP e da grade curricular dos dois cursos, assim como as correlações dos dados dos três instrumentos com as variáveis curriculares referentes à formação em gênero e sexualidades, que se discutem a seguir, tenham apontado que esse tipo de formação dependa mais das demais atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares que se desenvolve concomitantemente no curso, não se pode negar, com base no resultado ora apresentado entre os casos, o efeito que uma disciplina específica tem sobre a formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as).

No que diz respeito à competência moral, não pareceu haver diferenças na capacidade reflexiva entre os dois cursos. Na verdade, houve correlação em apenas um dos dilemas do MCT_xt, sugerindo que o curso com uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades teve um desempenho pior na competência moral em relação ao curso que não conta com a disciplina. Assim, quanto à influência que um curso com uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades poderia apresentar, essa influência não só não ocorreu como pareceu mostrar uma influência negativa.

Sendo um resultado contrastante aos que foram encontrados anteriormente entre a competência moral e as variáveis curriculares de formação em gênero e sexualidades – que neste momento de discussão dos resultados são expostos no tópico a seguir –, considerou-se que ele pode ter sido influenciado por essa análise ter considerado todos os sujeitos participantes dos dois casos, incluindo quem assinalou não se envolver nas atividades sobre os temas e nem ter interesse.

No que diz respeito à adesão à religiosidade, as diferenças significantes nos índices da PCBS sugeriram que os(as) graduandos(as) do Caso 1 tendem a incluir menos a transcendência do que os(as) do Caso 2, assim como tendem a ter sua religiosidade mais representada pelo Quadrante 3 (Relativismo) e menos representada pelo Quadrante 1 (Ortodoxia). Se resgatados os dados sociodemográficos de cada amostra, esse resultado também é coerente, pois o número de graduandos(as) religiosos(as) é maior no Caso 2 do que no Caso 1, sendo que o Caso 1 conta com mais de 30% de sujeitos agnósticos e ateístas, enquanto no Caso 2 esse número cai pela metade, com cerca de pouco mais de 15% de sujeitos agnósticos e ateístas. Dessa forma, tem

de ser levado em conta que a amostra participante do Caso 1 pareceu menos religiosa e ortodoxa, no sentido de incluir a transcendência e interpretar o conteúdo religiosos, do que a amostra participante do Caso 2.

5.7. Objetivo específico 07: quanto ao ambiente acadêmico dos cursos influenciar na competência moral e na qualidade das concepções dos(as) graduandos(as)

Para cumprimento do sétimo objetivo específico de nossa pesquisa, realizamos uma análise de correlação estatística, por meio do teste de Coeficiente de *Spearman*, para avaliar os ambientes acadêmicos dos cursos de Pedagogia considerando, além do currículo, as atividades semicurriculares e extracurriculares que possam influenciar na construção da competência moral e na qualidade das concepções de gênero e sexualidades. Dessa forma, correlacionaram-se os constructos com as variáveis curriculares que foram identificadas mediante a análise apresentada no capítulo referente à metodologia de nossa pesquisa, de caracterização dos dados curriculares dos dois casos.

Na correlação das concepções sobre gênero e sexualidades e das atitudes aos dilemas morais com as variáveis curriculares, os resultados obtidos endossaram a constatação de que formações que são oferecidas na formação inicial em Pedagogia, seja por uma disciplina específica ou por atividades relacionadas ao tema, afetam positivamente a formação em gênero e sexualidades (FERRARI; CASTRO, 2013; CASTRO, 2014; 2016a; 2016b; SOUZA et al., 2017; SILVA, 2020).

Em ambos os casos, as variáveis *presença dos temas no curso, trabalho de classe, desenvolve pesquisa, conhece eventos e participa ou tem interesse em eventos*, e no Caso 2, *conhece Grupos de Pesquisa e participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa*, demonstraram que o envolvimento dos(as) graduandos(as) nessas atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares aumenta a qualidade das concepções de gênero e sexualidades e das atitudes ao dilema do professor Roberto, e não somente dispor de disciplinas específicas.

Na correlação da competência moral com as variáveis curriculares, nos dois casos também houve significância em várias das variáveis: *presença dos temas no curso, trabalho de classe, estágio, conhece eventos, participa ou tem interesse em eventos e participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa*. Os resultados demonstraram que não ter recebido formação sobre os temas, não realizar trabalho de classe, não realizar estágio, não conhecer e não se

interessar em eventos e em Grupos de Pesquisa sobre os temas afeta negativamente a competência moral.

Ou seja, em coerência com as diferenças entre as médias dos dois casos obtidos no MCT_xt quando entrecruzadas com as variáveis curriculares, esses resultados demonstraram que estar disponível para uma formação em gênero e sexualidades significa ter uma capacidade reflexiva melhor, mais desenvolvida. Assim, também em coerência com a correlação entre as qualidades das concepções com a competência moral anteriormente exposta, os resultados mostram que ter um conhecimento mais elaborado sobre os temas não quer dizer ter alta capacidade reflexiva.

Dessa forma, o que esteve relacionado em ter alta capacidade reflexiva foi estar envolvido(a) com, aberto(a) para, sensível aos e/ou reconhecer a importância dos temas e da formação em gênero e sexualidades. Em outras palavras, os(as) graduandos(as) que tem essa disponibilidade tiveram um alto escore de competência moral, enquanto aqueles que não tem essa disponibilidade, não se interessam aos temas, nem estão abertos para eles, tiveram uma competência moral baixa.

Na correlação da adesão à religiosidade com as variáveis curriculares, também houve em ambos os casos correlações com significância estatística nas variáveis *presença dos temas no curso, participa ou tem interesse em eventos e participa ou tem interesse em Grupos de Pesquisa*. A partir disso, ressaltou-se que estar envolvido nessas atividades ou ter interesse nelas indicou menor inclusão da transcendência, assim como indicou menor tendência em incluir e interpretar o conteúdo religioso de forma literal e maior tendência em excluir o conteúdo religioso de forma literal e simbólica.

Esse resultado foi coerente com todas as correlações obtidas com os entrecruzamento dos dados da PCBS em ambos os casos, principalmente nas concepções de gênero e sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação retratou uma pesquisa de Mestrado proposta como continuidade de uma pesquisa anterior de Iniciação Científica, realizada no contexto da formação inicial pública paulista em Pedagogia. Nessa continuidade, buscamos o aprofundamento dos resultados obtidos com ela e, a partir disso, confirmar ou refutar a hipótese que se erigiu a partir deles: de que a formação em gênero, sexualidades e ética dos(as) graduandos(as) em Pedagogia é, no mínimo, frágil e que essa fragilidade formativa relaciona-se com seu vínculo religioso. Para isso, recorreu-se a uma expansão da pesquisa já feita em dois sentidos: amostral, adicionando mais um curso de graduação, e teórica, aumentando o número de constructos avaliados na investigação dessa formação.

Tratou-se, portanto, de uma pesquisa complexa, embora exequível, de difícil execução, tanto em termos teóricos e metodológicos, requerendo um grande aprofundamento do pesquisador junto a suas orientadoras nas teorias e no percurso metodológico eleitos, como de tempo hábil para tal, considerando o transcorrer do tempo limite de 24 meses do Mestrado – considerando-se também os vários obstáculos que, como em toda pesquisa, colocaram-se em seu caminho. Atrevo-me a dizer que alguns desses obstáculos não precisariam ser transpassados caso a realidade e as condições da pós-graduação brasileira fossem outras, que atualmente se encontra em um período de necessidade de resistência diante da desvalorização generalizada da Ciência no país.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisa foi concluída com êxito, cujo esforço colocou-a próxima à contemplação da complexidade da formação psicológica humana e, mais especificamente, da formação que ocorre no âmbito de uma profissão em específico, em Pedagogia, considerando os vários aspectos que se relacionam, entrecruzam-se e entrelaçando-se em um emaranhado que cabe ao(à) pesquisador(a) acessá-lo – ou, seguindo com a analogia, desembaraça-lo.

No nosso caso, o acesso a esse emaranhado pôde providenciar um diagnóstico mais apurado sobre o estado da formação inicial em Pedagogia nos aspectos ético, em gênero e sexualidades, dentro do contexto em que foi investigado. Os resultados obtidos na presente investigação, portanto, reiteraram as constatações anteriores que se buscou reiterar (ou refutar, caso os resultados aqui fossem outros): foi demonstrado que, em ambos os casos investigados, a formação ética, em gênero e sexualidades permanece frágil; e que essa fragilidade se encontra relacionada com o vínculo religioso que as pessoas que deveriam perpassar por essa formação dispõem.

Também em ambos os casos, embora haja graduandos(as) com concepções sobre gênero e sexualidades adequadas para subsidiar sua futura atuação profissional junto à diversidade sexual e de gênero ou o desenvolvimento de um trabalho que aborde os temas, a maioria deles(as) não demonstra deter essa formação, nem há uma progressão de sua qualidade ao longo do curso. Não obstante, também se constatou que a competência moral também pareceu não ser afetada positivamente pelo curso, que é um resultado preocupante que se soma a tantos outros sobre a pouca possibilidade que esses(as) futuros(as) profissionais terão na formação ética das futuras gerações.

No que tange à religiosidade, concluiu-se que há forte influência do vínculo religioso na formação ética e em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), também em ambos os casos investigados, sobretudo no aspecto de como aderem à religiosidade, sugerindo que essa religiosidade parece ditar o que o sujeito religioso deve ou não incorporar em sua formação inicial para futura atuação profissional, inclusive coibindo sua formação ética, em gênero e sexualidades, seja de forma consciente – quando o sujeito escolhe deliberadamente não passar por determinada formação – ou não.

Não pareceu haver relação entre a qualidade das concepções em gênero e sexualidades e a competência moral, de modo que quem tivesse melhores concepções representasse uma melhor capacidade reflexiva. Porém, houve forte relação das variáveis curriculares referentes às atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares de formação em gênero e sexualidades com as concepções e a competência moral, de modo a influenciá-las positivamente, desenvolvendo-as.

Assim, os(as) graduandos(as) com um conhecimento mais elaborado sobre gênero e sexualidades não tiveram alta competência moral, mas aqueles(as) que estão envolvidos(as) com, abertos(as) para, sensíveis aos e/ou reconhecem a importância dos temas e da formação em gênero e sexualidades, demonstraram ser altamente competentes moralmente. Esse é um resultado muito coerente com o constructo de competência moral, pois uma das características de pessoas competentes moralmente é a de ser capaz de sobrepor às suas opiniões, posições ou atitudes a consideração e avaliação da perspectiva do outro. Sem necessariamente abrir mão de suas perspectivas, são capazes de coordenar perspectivas e de tomar decisões verdadeiramente democráticas.

As análises do PPP e da grade curricular dos dois cursos, junto à caracterização de seus dados curriculares a partir da percepção dos(as) graduandos(as) sobre seus cursos de graduação se mostraram muito pertinentes, pois, dentre outras contribuições, foi a partir delas que se pôde realizar as correlações entre os dados dos três instrumentos, evidenciando que a formação ética,

em gênero e sexualidades dependa mais das demais atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares que se desenvolve concomitantemente no curso, ainda que seja inegável a importância e influência que uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades tem sobre a formação dos(as) graduandos(as).

E essa importância de uma disciplina é desvelada também por ela garantir a abordagem dos temas no curso, uma vez que é frequente, tal como relataram os(as) próprios(as) participantes, a abordagem ínfima dos temas, de forma isolada e/ou superficial, sem somarem a sua formação. Em outras palavras, há uma dependência que a abordagem de gênero e sexualidades mantém com a questão disciplinar, isto é, de que é necessário haver um momento previsto formalmente para garantir a abordagem dos temas, visto que a possibilidade de transversalidade e de sua abordagem em atividades semicurriculares e extracurriculares não é garantida.

Além do que se procurou responder com a pesquisa, considero pertinentes mais dois apontamentos nestas últimas considerações sobre o que foi alcançado com a pesquisa, um de natureza teórica e outro de natureza metodológica.

Por meio da aplicação da *Post-Critical Belief Scale* (PCBS), reiterou-se a constatação das pesquisas anteriores, e de validação, realizadas no Brasil com esse instrumento, que encontraram uma distribuição diferente de suas amostras originais europeias dos sujeitos entre os quatro quadrantes. Sugeriu-se, portanto, que não houve uma clara divisão dos(as) participantes entre interpretação literal e simbólica do conteúdo religioso. Ou seja, as amostras brasileiras parecem não conseguir distinguir a inclusão simbólica da inclusão literal e a exclusão simbólica da exclusão literal. Este nos parece um caminho fértil para novas pesquisas que busquem se aprofundar nos modos como a religiosidade é vivenciada pela população brasileira e como ela interfere nos mais diferentes aspectos da vida humana, nos âmbitos público e privado, tal como em relação à ética, ao gênero e às sexualidades, que aqui se buscou aprofundar e compreender.

O outro apontamento se refere à questão da desejabilidade social na resposta de pesquisas. Esse fenômeno já nos é conhecido desde a pesquisa anterior, quando nos deparamos com ele nas repostas dos sujeitos de pesquisa a um dos dilemas morais da versão anterior/original do questionário ACAGES quando aplicada naquela pesquisa, e que chamamos na ocasião de Zona Muda. Esse é um ponto a ser considerado, no sentido de avaliar o quanto nossa pesquisa pode ter se submetido a isso, assim como de buscar diminuí-lo em investigações futuras. Uma das propostas que já se tem esboçado é dar continuidade à elaboração e aperfeiçoamento do questionário ACAGES, tal como se fez da pesquisa anterior para a presente

pesquisa de Mestrado e que se espera continuar em pesquisas posteriores, melhorando a qualidade desse instrumento de coleta.

Em suma, os resultados obtidos, portanto, desvelam muitas reflexões e demandam urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), considerando a dimensão ética da profissão e do trabalho com os temas gênero e sexualidades. Concordamos com Puig (2007) ao afirmar que para que essa formação tenha êxito faz-se necessário o desenvolvimento de práticas educativas que (inter)atuem e se coordenem em três âmbitos, a saber: o *interpessoal*, o *curricular* e o *institucional*.

Nesse sentido, em um primeiro nível, tem-se como foco as relações interpessoais estabelecidas entre os(as) estudantes e os(as) docentes, as quais estão presentes no interior de qualquer situação educativa, tendo, portanto, uma natureza transversal e de importante complexidade. Em muitas situações, a relação educativa adquire um caráter disciplinador, perdendo-se no que seria uma relação educativa autêntica, ou seja, aquela em que se compartilha uma situação formativa, em que há: o acolhimento, o reconhecimento do valor do outro, e o encontro entre sujeitos singulares, com potencial de gerar qualidades morais de respeito e responsabilidade.

O segundo nível, por sua vez, contempla a abordagem de conteúdos morais no âmbito curricular, de modo que haja tempo e espaço, planejados no projeto político pedagógico do curso, para que a ética seja tratada como objeto de conhecimento e reflexão. Devem ser considerados, também, momentos em que questões e dilemas de caráter ético-moral vinculados à profissão, à vida social e ao cotidiano possam ser discutidos, de modo que seja possível o acesso à diversidade de enfoques e de perspectivas, com respectivas análises críticas. Desse modo, de acordo com o autor (2007), os(as) estudantes poderão exercitar o juízo moral, a autorregulação e capacidade para o diálogo.

O terceiro nível diz respeito ao tipo de ambiente proporcionado pela instituição educativa, o qual tem estreita relação com sua cultura moral e exerce grande pressão formativa em seus(suas) estudantes, sendo imprescindível que sejam repensadas as práticas institucionais a fim de que sejam comunidades democráticas. E é aqui que se colocam as atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, que juntas somam-se no processo formativo que é oferecido, para além do caráter disciplinar que a Educação é com frequência reduzida nos cursos de formação de professores(as).

Enfim, às instituições educativas de forma geral, e em específico aos cursos de formação inicial docente, considerando o nosso foco, “[...] é preciso construir uma cultura moral que exerça uma poderosa ação educativa”. (PUIG, 2007, p. 94), ou então, continuaremos a nos

deparar com dados que apontam para nenhuma melhora na capacidade reflexiva e nas concepções sobre gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as) em Pedagogia, futuros(as) educadores(as).

Tal como ressaltam Silva et al. (2020, p. 109), “ [...] há que se considerar, além da educação [ética, moral e] em valores, a necessidade imediata de repensarmos a formação de profissionais com o emprego de metodologias ativas e trabalhos com projetos desde a Educação Básica até a graduação”. E essa necessidade de intervenções e de pesquisas interventivas, junto à necessidade de se continuar com o aprofundamento do diagnóstico ora exposto sobre o estado da formação ética, em gênero e sexualidades na Educação Superior (e em Pedagogia especificamente), instiga-nos ao desenvolvimento de pesquisas futuras, a serem propostas a partir desse diagnóstico.

Outrossim, com esse baixo desempenho e a variável da religiosidade demonstrando-se muito significativa, sugerem-se investigações futuras sobre a influência da religiosidade na formação ética, seja no aspecto do juízo moral, seja no da competência moral ou em qualquer outro constructo psicológico potencial para isso, e na formação em gênero e sexualidades no contexto da formação em Pedagogia e em outras graduações e cursos de formação de profissionais que estarão em contato com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Romaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, v. 50, e175001, 2017.

ALVES, Cristiane Paiva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; JESUS, Maria Luíza Aparecida de; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; DINIZ, Marina Pimenta; ARAUJO, Kadrigue Rodrigues de. A construção de práticas para a equidade étnico-racial no Ensino Fundamental. In: BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. (Org.). **Humanização e educação integral**: refletindo sobre rotas alternativas. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020. p. 259-275.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. In: ABEP/UNFPA (Org.). **Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo**. Campinas: ABEP, 2009. p. 121-223.

AMORIM NETO, R. do C. **Ética e moral na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANASTASI, Anne; URBINA, Susana. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

ARANTES, Valéria Arantes. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

ARANTES, Valéria Arantes. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Arantes (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 109-151.

ARAÚJO, Clarissa Moraes de. **Uma crítica à feminilidade na Ética do Cuidado de Nel Noddings**: o cuidado para além do gênero. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2017.

ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite de. Lawrence Kohlberg e os anos de chumbo: demandas por justiça e a procura pela moralidade pós-convencional. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 276–297, 2018.

AZEVEDO, Anamaria F.; GHILHEM, Dirce. A vulnerabilidade da gestante na situação conjugal de sorodiferença para o HIV/Aids. **DST – J. bras. Doenças Sex. Transm.**, v. 17, n. 3, p. 189-196, 2005.

BAIER, Annette C. The need for more than justice. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 17, n. 1, p. 41-56, 1987.

BAR-YAM, Miriam; KOHLBERG, Lawrence; NAAME, Algiris. Moral reasoning of students in different cultural, social, and educational settings. **American Journal of Education**, v. 88, n. 3, 345-362, 1980.

- BARBOSA, Rita Cristiana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; LÓPEZ, Alejandra Montané. Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, v. 99, n. 251, p. 148-171, jan./abr., 2018.
- BARBOSA, Dianise Mello; GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade: interfaces entre as diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, Canoas, n. 12, p. 158-165, 2014.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016.
- BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar?. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 1, p. 164-187, 2012.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo**. 2001. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. A validação do teste de juízo moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, 2010.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael (Orgs.). **Psicologia e educação: temas e pesquisas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 135-148.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; BORTOLANZA, Marcia Regina. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Correspondência eletrônica**. RES: Aula da pós [Assunto]. De: Patrícia Bataglia. Para: Matheus Estevão. Em: Qua., 30/03/2016. 2016.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de. **A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N° 07/2011. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2014.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; MORAIS, Alessandra de; REGO, Sergio Tavares de Almeida; LEPRE, Rita Melissa. **Estudo sobre a influência da religiosidade na competência do juízo moral**. Relatório de Pesquisa FAPESP /Auxílio à Pesquisa – Regular /Processo n.º 2014/10842-1. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para a FAPESP, Marília, 2016.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, 25-32, jan./abr., 2010.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Moral segmentation: what do brazilian researches say?. In: 46th Annual AME Conference, 46., 2020, Seattle. **Anais...** Online: AME, 2020. v. 46. p. 1-1.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; SCHILLINGER-AGATI, Marcia, LIND, Georg; QUEVEDO, T. L. **Testing the segmentation hypothesis with an extended version of the MJT**. Poster presented at the meeting of the Association for Moral Education, Krakow, 2003.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; SCHILLINGER-AGATI, Marcia, TORRES, S. S., CRIVELARO, D. B. Z., OLIVEIRA, D. D.; QUEVEDO, T. L. **The development of moral competence and religious commitment in Brazil**. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Chicago, 2002.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; SCHILLINGER, Marcia; LIND, Georg. **Moral segmentation in MJT studies: cultural influences**. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Fribourg, Switzerland, 2006.

BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Competência moral: contribuição para a elaboração do constructo**. 124 f. 2022. Tese (Livro-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022.

BAUER, Lidiane. **Estimação do coeficiente de correlação de Spearman ponderado**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Epidemiologia) – Faculdade de Medicina (FM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2007.

BAUMRIND, Diana. Sex differences in moral reasoning: response to Walker's (1984) conclusion that there are none. **Child Develop**, v. 57, n. 2, p. 511-521, 1986.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2. [Originalmente publicado em 1949].

BELTRÁN, Soledad Escalante. Liberalismo y género: una perspectiva contextual. **Katálisis**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 85-98, jan./jun., 2006.

BENEDET, R. Ética como preceito basilar na formação do advogado. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 10, n. 10, p. 73-79, 2000.

BENTO, Berenice. A natureza do gênero é não ser natureza. In: ITAÚ CULTURAL (Org.). **Todos os gêneros: mostra de arte e diversidade**. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. p. 7-11.

BERETA, Thaísa Angélica Déo da Silva. **A formação do psicólogo do ponto de vista ético: um estudo a respeito do ambiente acadêmico e das oportunidades de construção da competência moral**. 345 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e

Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

BERNARDO, Julia Ferreira. **Competência moral e perfil de profissionais que atendem o adolescente em conflito com a lei**. 176 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2011.

BIAGGIO, Ângela. A developmental study of moral judgment of Brazilian subjects. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 10, p. 71-78, 1976.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Relações entre julgamento moral e comportamento moral em função do nível de ansiedade. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 10, n. 4, p. 443-456, 1992.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Kohlberg e a ‘comunidade justa’: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 10, n. 1, Porto Alegre, 1997.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Introdução à teoria do julgamento moral de Kohlberg. In: NUNES, Maria Lucia Tiellet (Org.). **Moral e TV**. Porto Alegre: Evangraf, 1998. p. 29-63.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil.; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; MARTINEZ, T. M. **DIT-2 Opiniões sobre Problemas Sociais** – Tradução e Adaptação do Defining Issues Test - 2. Center for the Study of Ethical Development – University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA. 2001. Autores da versão original: REST, James; NARVAEZ, Darcia (1998).

BIAGGIO, Angela; VIKAN, Arne; CAMINO, Cleonice. Orientação social, papel sexual e julgamento moral: uma comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 1-6, 2005.

BIROLI, Flávia. Gênero e família em uma sociedade justa: adesão e crítica à imparcialidade no debate contemporâneo sobre justiça. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 51-65, jun., 2010.

BIROLI, Flávia. Autonomia e justiça no debate sobre aborto: implicações teóricas e políticas. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 15, p. 37-68, set./dez., 2014.

BLATT, Moshe M.; KOHLBERG, Lawrence. The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, v.4, n.2, p.129-161, 1975.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Trad. Maria Georgina Segurado. Lisboa: Edições 70, 2002.

BLUM, Lawrence A. Gilligan and Kohlberg: implications for moral theory. **Ethics**, v. 98, n. 3, p. 472-491, 1988.

BOON, H. J. Raising the bar: ethics education for quality teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 7, p. 104-121, 2011.

BORDIGNON, Nelso Antonio. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior** – um estudo de caso. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2009.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230039, p. 1-23, 2018.

BRABECK, Mary. Moral judgment: theory and research on differences between males and females. **Developmental Review**, v. 3, p. 274-291, 1983.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais**. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.

BRABO; Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Mediação escolar e gênero: políticas, concepções e ações em escolas públicas brasileiras e espanholas. In: Fazendo Gênero, 12., 2021, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2021. p. 1-12.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Prefácio. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo**. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018. p. 35-37.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana. Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1997.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n. 8035-B de 2010**. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2010. Disponível em: http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DE X/pne_redacao_final_ccjc.pdf. Último acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. CNE/CP: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015[1996].

BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. **Ética do cuidado**: Das instituições de cuidado e pseudo cuidado. 219 f. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRUCHÊZ, Adriane; CICONET, Bruno; POSSAMAI, Luana; REMUSSI, Rejane; TONDOLO, Vilmar Antônio Gonçalves. Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review. **Espacios**, v. 37, n 5, online, 2016.

BURMAN, Jeremy Trevelyn. **Constructive history**: From the standard theory of stages to Piaget's new theory. 327 f. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – York University, Toronto, 2016.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2007. [Originalmente publicado em 1990].

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. [Originalmente publicado em 1990].

CAETANO, A. P.; SILVA, M. D. L. Ética profissional e formação de professores. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 49-60, 2009.

CAJADO, Luciana Corrêa de Sena; MONTEIRO, Simone. HIV/AIDS e a ética do cuidado a partir da experiência de mulheres ativistas no Rio de Janeiro. **Sex., Salud Soc.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 183-200, set./dez., 2018.

CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARRARO, Cláudia Anita Gomes. **O cuidado da saúde do homem no cotidiano da saúde da família**. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Icone, 2010. p. 11-34.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, 119-136, jan./abr., 2015.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória; BRABO; Tânia Suely Antonelli Marcelino. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos humanos na educação superior: subsídios para educação em direitos humanos na pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-276.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr., 2011.

CASCAIS, António Fernando. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: SANTOS, Ana Cristina. **Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer**. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21-90.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77-111, 2001.

- CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2014.
- CASTRO, Roney Polato de. Formação docente para as relações de gênero e sexualidades: problematizando a heteronormatividade no Ensino Superior. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 2, p. 111-124, 2014.
- CASTRO, Roney Polato. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016a.
- CASTRO, Roney Polato de. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 37-55, jan./abr., 2016.
- CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan./mar., 2000.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment: theoretical foundation and research validation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence; FENTON, Edwin; SPEICHER-DUBIN, Betsy; LIEBERMAN, Marcus. Secondary school moral discussion programmes Led by Social Studies Teachers. **Journal of Moral Education**, v. 6, n. 2, p. 90-111, 1977.
- COLBY, Anne; KOHLBERG, Lawrence; GIBBS, John; LIEBERMAN, Marcus; FISCHER, Kurt; SALTZSTEIN, Herbert D. A longitudinal study of moral judgment. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 48, n. 1/2, p. 1-124, 1983.
- COLESANTE, Robert J.; BIGGS, Donald A. Cross-cultural comparison of moral competencies and moral attitudes. **Conferência AERA**. Chicago: [s. n.]. 2003.
- CORRÊA, Sonia. A “política do gênero” : um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, v. 53, e185301, p. 1-16, 2018.
- COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia: uma análise a partir do recorte de gênero**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2009.
- COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 475-489, maio/ago., 2011.
- COUTINHO, Maria da Penha de Lima; DO BÚ, Emerson. A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, Cabedelo, v. 3, n. 1, p. 219-241, jan./jun., 2017.

COUTINHO, José Pereira. Religião e outros conceitos Sociologia. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 24, p. 171-193, 2012.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 261 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

DEOLINDO, Karina Luciane Silva; CAETANO, Luciana Maria. Formação docente e o projeto político-pedagógico. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 1., 2013, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2013. p. 1-13.

DERRY, Robbin. An empirical study of moral reasoning among managers. **Journal of Business Ethics**, v. 8, n. 11, p. 855-862, 1989.

DESIMPELAERE, Pascal; SULAS, Filip; DURIEZ, Bart; HUTSEBAUT, Dirk. Psycho-Epistemological Styles and Religious Beliefs. **International Journal for the Psychology of Religion**, v. 9, n. 2, p. 125-137, 1999.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos**: construindo escolas promotoras de igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Cadernos da Diversidade).

DEVRIES, Rheta. The cognitive- developmental paradigm. In: KURTINES, William M.; GEWIRTZ, Jacob L. **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 7-12.

DEZUTTER, Jessie; SOENENS, Bart; LUYCKX, Koen; BRUYNEEL, Sabrina; VANSTEENKISTE, Maarten; DURIEZ, Bart; HUTSEBAUT, Dirk. The role of religion in death attitudes: distinguishing between religious belief and style of processing religious contents. **Death Studies**, v. 33, n. 1, p. 73-92, 2009.

DIAS, João Ferreira. O Messias já chegou e livrará “as pessoas de bem” dos corruptos: messianismo político e legitimação popular, os casos Bolsonaro e André Ventura. **POLIS**, n. 2, p. 49-60, jul./dez., 2020.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. **Pro-Posições**, v. 19, v. 56, n. 2, maio/ago., 2008.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; ROCHA, Maria Custódia Jorge; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Os movimentos feministas na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org). **Educação, mulheres, gênero e violência**. Marília: Oficina Universitária, 2015. p. 305-322.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

- DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994.
- DUNKEL, Curtis S.; GLADDEN, Paul Robert; MATHES, Eugene. W. Sex differences in moral reasoning: the role of intelligence and life history strategy. **Human Ethology Bulletin**, v. 31, n. 2, p. 5-16, 2016.
- DURIEZ, B.; ROGGEN, F.; HUTSEBAUT, D. Racism and Post-Critical Belief: a new approach to an old problem. **Journal of Empirical Theology**, v. 12, n. 1, p. 5-27, 1999.
- DURIEZ, Bart; HUTSEBAUT, Dirk. The relation between religion and racism: the role of post-critical beliefs. **Mental Health, Religion & Culture**, v. 3, n. 1, p. 85-102, 2000.
- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, p. 76-83, jan., 2006.
- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart; BEYERS, Wim. Religiosity, identity styles and the five factor model of personality: an integrative study among late adolescents in Flanders (Belgium). **Journal of Personality**, v. 72, 877-910, 2004.
- DURIEZ, Bart; SMITS, Ilse; GOOSSENS, Luc. The relation between identity styles and religiosity in adolescence: evidence from a longitudinal perspective. **Personality and Individual Differences**, v. 44, p. 1022-1031, 2008.
- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart; HUTSEBAUT, Dirk. Introducing the shortened Post-Critical Belief Scale. **Personality and Individual Differences**, v. 38, p. 851-857, 2005.
- DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart; NEYRINCK, B.; VANSTEENKISTE, M. Is religiosity related to better parenting? disentangling religiosity from religious cognitive style. **Journal of Family Issues**, v. 30, n. 9, p. 1287-1307, 2009.
- ERNSBERGER, David J.; MANASTER, Guy J. Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. **Genetic Psychology Monographs**, v. 104, p. 23-41, 1981.
- FERREIRA, Luiz Augusto Knafelç. **A relação entre capacidade reflexiva, crenças, valores e ambiente formador: um estudo sobre a competência moral de estudantes da pós-graduação em educação**. 133 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2016.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. “Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” – gênero, sexualidades e formação docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 69-83, 2013.
- FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patricia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 51-61, jan./jun., 2017.

- FITE, Kathleen E.; ROSS-GORDON, Jovita M. Carol Gilligan: critical voice of feminist thought. In: Kirylo, James D. (Orgs.). **A critical pedagogy of resistance: 34 pedagogues we need to know**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 57-60.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- FLANAGAN, Owen. A reply to Lawrence Kohlberg. **Ethics**, v. 92, n. 3, p. 529-532, 1982a.
- FLANAGAN, Owen. Virtue, sex, and gender: some philosophical reflections on the moral psychology debate. **Ethics**, v. 92, n. 3, p. 499-512, 1982b.
- FLANAGAN, Owen.; JACKSON, Kathryn. Justice, care, and gender: the Kohlberg-Gilligan debate revisited. **Ethics**, v. 97, n. 3, p. 622-637, 1987.
- FLEMING, James S. **Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development**. p. 1-24, 2006. Disponível em: https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/study/ugmodules/ethicalbeings/theoretical_approach_intro_reading.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FONTAINE, Johnny; LUYTEN, Patrick; CORVELEYN, Jozef. Tell me what you believe and I'll tell you what you want: empirical evidence for discriminating value patterns of five types of religiosity. **International Journal for the Psychology of Religion**, v. 10, n. 2, p. 65-84, 2000.
- FONTAINE, Johnny R. J.; DURIEZ, Bart; LUYTEN, Patrick; HUTSEBAUT, Dirk. The internal structure of the Post-Critical Belief Scale. **Personality and Individual Differences**, v. 35, n. 3, p. 501-518, 2003.
- FRANZI, Juliana. **Relações afetivo-amorosas na juventude: uma análise a partir da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- FRANZI, Juliana; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Novos aportes na psicologia moral: a perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 8, p. 53-67, 2013.
- FRANZI, Juliana; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. A psicologia evolucionista versus o gênero na perspectiva do construcionismo social. **Notandum**, São Paulo/Porto, v. 19, n. 40, p. 47-56, jan./abr., 2016.
- FREITAG, Barbara. **Itinerários de antígona: a questão da moralidade**. Campinas: Papirus, 1992.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 303-308, 2002.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMAN, Henry J. Carol Gilligan: an Introduction. **Journal of the American Psychoanalytic Association**, v. 68, n. 4, p. 670-674, 2020.

FURLANI, Jimena. **O Bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, Jimena [entrevista]. In: DIP, Andrea. Existe ideologia de gênero?. **Pública, Agência de Jornalismo Investigativo**, 30 ago., online, 2016a. Disponível em: <<https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Último acesso em: 15 nov. 2018.

FURLANI, Jimena. **“Ideologia de Gênero”?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha”. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

FURLANI, Jimena. In: PAPO DE CORUJA. **Ideologia de Gênero - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que?**. Brasil, 34min22s, 2016c.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GEWIRTZ, Jacob L. Prologue-Lawrence Kohlberg’s life and work from the vantage of a long-time friend and colleague: a memoir. In: KURTINES, William M.; GEWIRTZ, Jacob L. **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 1-6.

GIBBS, John C.; ARNOLD, Kevin D.; BURKHART, Jennifer E. Sex differences in the expression of moral judgment. **Child Development**, v. 55, n. 3, p. 1040-1043, jun., 1984.

GILLIGAN, Carol. **Responses to temptation**: an analysis of motives. Tese (Doutorado em Psicologia) – Harvard University, Cambridge, MA, 1964. Não-publicado.

GILLIGAN, Carol. In a different voice: women’s conceptions of self and of morality. **Harvard Educational Review**, v. 47, n. 4, p. 481-517, 1977.

GILLIGAN, Carol. Justice and responsibility: thinking about real dilemmas of moral conflict and choice. In: FOWLER, J.; VERGOTE, A. (Orgs.). **Toward moral and religious maturity**: the first international conference on moral and religious development. Morristown, NJ: Silver Burdett, 1980. p. 223-249.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GILLIGAN, Carol. Reply by Carol Gilligan. **Signs**, v. 11, n. 2, p. 324-333, 1986.

GILLIGAN, Carol. Remembering Larry. **Journal of Moral Education**, v. 27, n. 2, p. 125-140, 1998.

GILLIGAN, Carol. From In a Different from to The Birth of Pleasure: an intellectual journey. *North Dakota Law Review*, v. 81, n. 4, p. 729-737, 2005.

GILLIGAN, Carol. Looking back to look forward: revisiting in a different voice. *Classics@*, v. 9, online, 2011.

GILLIGAN, Carol. Moral injury and the ethic of care: reframing the conversation about differences. *Journal of Social Philosophy*, v. 45, n. 1, p. 89-106, 2014.

GILLIGAN, Carol. Revisiting "In a Different Voice". *NYU Review of Law & Social Change*, v. 39, p. 19-28, 2015.

GILLIGAN, Carol; ATTANUCCI, Jane. Two moral orientations: gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 34, n. 3, p. 223-237, 1988.

GILLIGAN, Carol; KOHLBERG, Lawrence. From adolescence to adulthood: the recovery of reality in a postconventional world. In: PRESSEISEN, B. Z.; GOLDSTEIN, D.; APPEL, M. H. (Orgs.). **Language and operational thought: topics in cognitive development**. Boston: Plenum Press, 1978. p. 125-136.

GILLIGAN, Carol; KOHLBERG, Lawrence; LERNER, Joan; BELENKY, Mary. Moral reasoning about sexual dilemmas: the development of an interview and scoring system. In: UNITED STATES' COMMISSION ON OBSCENITY AND PORNOGRAPHY. **Technical report of the commission on obscenity and pornography**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1971. v. 1.

GILLIGAN, Carol; MURPHY, John Michael. Development from adolescence to adulthood: the philosopher and the dilemma of the fact. *New Directions for Child and Adolescent Development*, v. 1979, n. 5, p. 85-99, 1979.

GILLIGAN, Carol; MURPHY, John Michael. Moral development in late adolescence and adulthood: a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human Development*, v. 23, p. 77-104, 1980.

GILLIGAN, Carol; BELENKY, Mary. A naturalistic study of abortion decisions. In: SELMAN, R.; YANDO, R. (Orgs.). **New directions for child development: clinical developmental psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 1980. p. 69-90

GOLDBERG, Mark F.; GILLIGAN, Carol. An Interview with Carol Gilligan: restoring lost voices. *The Phi Delta Kappan*, v. 81, n. 9, p. 701-702, maio, 2000.

GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; FORNO, Cristiano Dal. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014.

GONÇALVES, Josiane Peres; OLIVEIRA, Edicleia Lima de. Diversidade cultural e relações de gênero em uma escola indígena sul-mato-grossense. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e185144, p. 1-19, 2018.

GOOGLE MEET. **Google Meet**. Mountain View: Google Corp, 2020.

GORISCH, Patrícia Cristina Vasques de Souza. **O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2013.

GORISCH, Patrícia Cristina Vasques de Souza **O reconhecimento dos direitos LGBT: de Stonewall à ONU**. Curitiba: Appris, 2014.

GOTTSCHALK, Lana J. Carol Gilligan: psychologist, feminist, educator, philosopher. **Behavioral & Social Sciences Librarian**, v. 26, n. 1, p. 65-90, 2007.

GROVE, Richard C.; HALL, Deborah L.; RUBENSTEIN, Ayla; TERRELL, Heather K. Post-Critical Belief Scale and scripture as predictors of prejudice. **Journal for the Scientific Study of Religion**, p. 1-11, 2019.

GUALTIERI, Mayra Marques da Silva. **Uso de álcool e competência moral em universitários**. 138 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2010.

GHIDOLIN, Clodoveo. Os dilemas morais como conflitos de deveres disjuntivos. **Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 12, n. 2, jul./dez., p. 217-231, 2015.

GUIMARÃES, Anibal; BARBOZA, Heloísa Helena. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. **Cad. de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177-2186, out., 2014.

HAAN, Norma. **With Regard to Walker (1984) on Sex “Differences” in Moral Reasoning**. Dissertação – Institute of Human Development, University of California, Berkeley, 1985. Mimeografado.

HARDING, Sandra. **The science question feminism**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1986.

HASTE, Helen; LIND, Georg. An interview with Georg Lind. **Journal of Group Tensions**, Bath, v. 31, n. 2, p. 187-215, 2002.

HAYES, Richard L. The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counseling and human development. **Journal of Counseling & Development**, v. 72, p. 261-267, 1994.

HEKMAN, Susan. **Moral voices, moral selves: Carol Gilligan and feminist moral theory**. Pensilvânia, Penn State University Press, 1995.

HIGGINS, Ann. Lawrence Kohlberg: the vocation of a moral psychologist and educator. Part II. In: KURTINES, William M.; GEWIRTZ, Jacob L. **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 35-44.

HUTSEBAUT, Dirk. Post-critical belief: a new approach to the religious attitude problem. **Journal of Empirical Theology**, v. 9, p. 48-66, 1996.

- HUTSEBAUT, Dirk. Identity statuses, ego integration, god representation and religious cognitive styles. **Journal of Empirical Theology**, v. 10, p. 39-54, 1997.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo demográfico 2010**: características da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.
- JENNINGS, William S.; LAWRENCE, Kohlberg. Effects of just community program on the moral level and institutional perceptions of youthful offenders. **Journal of Moral Education**, v. 12, n. 1, p. 33-50, 1983.
- JOHNSTON, Donna Kay. **Two moral orientation, two problem-solving strategies**: adolescents' solutions to dilemmas in fables. Tese (Doutorado em Psicologia) – Harvard Graduate School of Education, Boston, 1985.
- JORGENSEN, Gunnar. Kohlberg and Gilligan: duet or duel?. **Journal of Moral Education**, v. 35, n. 2, 179-196, 2006.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**. v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez., 2018.
- KADOOKA, Aline. **Relações entre os estilos parentais e juízo moral de adolescentes**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2015.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005. [Originalmente publicado em 1785].
- KAWASHIMA, Rosana Akemi; MARTINS, Raul Aragão; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 211-230, 2015.
- KNOBLAUCH, Adriane. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 899-914, jul./set., 2017.
- KOHLBERG, Lawrence. **The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Chicago, Chicago, 1958.
- KOHLBERG, Lawrence. Moral education in the schools: a developmental view. **The School Review**, v. 74, n. 1, p. 1-30, 1966.
- KOHLBERG, Lawrence. Early education: A cognitive-developmental view. **Child Development**, v. 39, n. 4, p. 1013-1062, 1968.
- KOHLBERG, Lawrence. The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. **The Journal of Philosophy**, v. 70, n. 18, p. 630-646, 1973.
- KOHLBERG, Lawrence. The implications of moral stages for adult education. **Religious Education**, v. 72, n. 2, p. 183-201, 1977.

KOHLBERG, Lawrence. **The philosophy of moral development**. San Francisco: Harper and Row, 1981. Essays on moral development: v. I.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. **Infancia y Aprendizaje**, v. 5, n. 18, 33-51, 1982a.

KOHLBERG, Lawrence. A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. **Ethics**, v. 92, n. 3, p. 513-528, 1982b.

KOHLBERG, Lawrence. **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984. Essays on moral development: v. II.

KOHLBERG, Lawrence. A current statement on some theoretical issues. In: MODGIL, S.; MODGIL, C. (Orgs.), **Lawrence Kohlberg: consensus and controversy**. Philadelphia: The Falmer Press, 1986. p. 485-546.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOHLBERG, Lawrence. Minha busca pessoal pela moralidade universal [My personal search for universal morality]. 1991. In: BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

KOHLBERG, Lawrence. O retorno do estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral [The return of Stage 6: Its principle and moral point of view]. 1990. In: BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

KOHLBERG, Lawrence; DEVRIES, Rheta. Concept measurement kit: conservation: review. **Journal of Educational Measurement**, v. 6, p. 263-266, 1969.

KOHLBERG, Lawrence; GILLIGAN, Carol. The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world. **Daedalus**, v. 100, n. 4, p. 1051-1086, 1971.

KOHLBERG, Lawrence; YAEGER, Judy; HJERTHOLM, Else. Private speech: four studies and a review of theories. **Child Development**, v. 39, p. 691-736, 1968.

KOHLBERG, Lawrence; LEVINE, Charles; HEWER, Alexandra. The current formulation of the theory. In: KOHLBERG, Lawrence. **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984. p. 212-319. Essays on moral development: v. II.

KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. Clark; HIGGINS, Ann. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 1997.

KOLLER, Silvia Helena; VIÑAS, Angela; BIAGGIO, Angela. Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 8, n. 3, p. 327-339, 1992.

- KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda; TORTATO, Cintia de Souza Batista Tortato; CARVALHO Marília Gomes de. Gênero: flashes de uma construção. In: CASAGRANDE, Lindamir S.; CARVALHO, Marília G. de; LUZ, Nanci S. da (Orgs.). **Igualdade na diversidade**: enfrentando sexismo e a homofobia. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 47-65.
- KRÄMER-BADONI, T.; WAKENHUT, R. Morality and military life-words. In: LIND, G.; HARTMANN, A.; WAKENHUT, R.(Orgs.). **Moral development and the social environment**: studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education. Chicago: Precedent, 1985. p. 205-220.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora, 1998. [Publicado originalmente em 1962].
- KUHN, Deanna; LANGER, Jonas; KOHLBERG, Lawrence; HAAN, Norma S. The development of formal operations in logical and moral judgment. **Genetic Psychology Monographs**, v. 95, n. 1, p. 97-188, 1977.
- KUHNEN, Tânia A. A ética do cuidado como alternativa à ética de princípios: divergências entre Carol Gilligan e Nel Noddings. **ethic@**, Florianópolis, v. 9, n. 3 p. 155-168, set., 2010.
- KUHNEN, Tânia. A. Epistemologia feminista e a reconfiguração da filosofia moral. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 196-219, 2014.
- LA TAILLE, Yves de. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, 2000.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, 11-36, 2007.
- LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. esp., p. 105-114, 2010.
- LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Leticia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr., 2004.
- LANGDALE, Charlene Joan. **Moral orientations and moral development**: the analysis of care and justice reasoning across different dilemmas in females and males from childhood through adulthood. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Harvard, Cambridge, 1983.
- LARA MARTÍNEZ, Laura. Messianismo político e legitimação religiosa na Espanha e Chile no século XX: um estudo histórico-político de sociologia da religião. **CSOnline**, Juiz de Fora, v. 11, p. 143-152, 2010.

LAURI, Mary Anne; LAURI, Josef; BORG, Joseph. Are the typologies determined by the Post-Critical Belief Scale predicted well by the religious attitudes and behaviour of maltese undergraduate students?. **Psychology**, v. 2, n. 5, p. 405-410, ago., 2011.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 345 f. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras (FCLar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2009.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 609-638, 2014.

LEEAT, Gramek. **Interview with Carol Gilligan**. [Video Recording]. Psychology’s Feminist Voices Oral History and Online Archive Project. New York, NY, 2009. Disponível em: <https://feministvoices.com/profiles/carol-gilligan>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LEITÃO, Heliane de Almeida Lins. Diferenças sexuais no desenvolvimento da preocupação moral por outras pessoas: um estudo empírico da expressão de emoções morais em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, online, 1999.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. **Modelos organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo com adolescentes autores de infração**. 2003. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, 2003.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. **Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola**. 2008. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. **Epistemes feministas e a psicologia do desenvolvimento: percursos na pesquisa sobre gêneros, sexualidades e juventudes**. 2017. 144 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia do Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2017a.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. Leituras periféricas: gêneros e sexualidades como expressões e saberes na educação escolar. In: IX Seminário internacional redes: educação e democracia – aprender-ensinar para um mundo plural e igualitário, 9., 2017, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2017b. p. 1-15.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo. **Epistemes feministas na produção da Psicologia do Desenvolvimento: o gênero como dispositivo de problematização dos processos de mudança**. Projeto de pesquisa. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), São Paulo, Processo n.º 17/06531-9, 2018.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo; VASCONCELOS, Mario Sergio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo; MEZZARI, Danielly Christina; Matheus Estevão Ferreira da. Conceitos e cenários para uma educação na superação das violências de gênero no contexto da educação integral. In: CORRÊA, Hugo Emmanuel Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da. (Org.). **Educação (integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades**. Bauru: Gradus Editora, 2021. p. 161-176.

LEMOS DE SOUZA, Leonardo; MOTA, Gabriel Batista; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Notas sobre políticas do conhecimento na formação de educadorxs em gênero e sexualidades. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (Orgs.). **Apropriações da arqueogenealogia e cartografia em agenciamentos com a psicologia social e política**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 467-484.

LEPRE, Rita Melissa. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 191 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.

LEPRE, Rita Melissa. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. In: MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da (Orgs.), **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LEPRE, Rita Melissa; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; GRÁCIO, Maria Cláudia Cabrini; CARVALHO, Sebastião Marcos Ribeiro de; OLIVEIRA, Jaqueline Barbosa. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LEVINE, Charles; KOHLBERG, Lawrence; HEWER, Alexandra. The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. **Human. Dev.**, v. 28, p. 94-100, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v.10, n. spe. 2007. p. 37-45.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia. um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, 12-23, 2004.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. A Psicologia Moral na Obra de Jean Piaget. In: I Congresso de Epistemologia Genética da Região Amazônica, 1., 2011, Rondônia. **Anais...** Rondônia: UNIR, 2011. p. 2-39.

LIMA, Maria da Conceição Silva; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Sobre influências de elementos de gênero na formação de identidades profissionais e na opção pela sala de aula: o que dizem os estudantes do sexo masculino do curso de pedagogia da UFPE?. **História e Cultura**, Franca, v. 7, n. 1, p.160-180, jan./jul., 2018.

- LIND, Georg. **An introduction to the moral judgment test (MJT)**. 1999. Não-publicado.
- LIND, Georg. O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.
- LIND, Georg. **Does religion foster or hamper morality and democracy?**. 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/82a4/064786048193eaaa3cf32cbf2a95d0473d0f.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2022.
- LIND, Georg. The Moral Judgment Test: comments on Villegas de Posada's critique. **Psychological Reports**, v. 98, n. 2, p. 580-584, 2006.
- LIND, Georg. Thirty years of the Moral Judgment Test: support for the dual-aspect theory of moral development. In: HUTZ, Claudio Simon; SOUZA, Luciana K. de (Orgs.). **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: homenagem a Angela Biaggio**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 143-170.
- LIND, Georg. **Reporting the C-score**. Last revision: June 16, 2018. 2018. Impresso.
- LIND, Georg. **How to teach moral competence**. Berlin: Logos-Publisher, 2019.
- LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca. ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- LIRA, Sachiko Araki; NETO, Anselmo Chaves. Coeficientes de correlação para variáveis ordinais e dicotômicas derivados do coeficiente linear de Pearson. **RECIE**, Uberlândia, v. 15, n. 1/2, p. 45-53, jan./dez., 2006.
- LOEWENTHAL, Kate M. **The psychology of religion: a short introduction**. Londres: One World Oxford, 2000.
- LUCCHESI, Dante. A concordância de gênero. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 295-318.
- LOURENÇO, Orlando. É a ética do cuidado distinta da ética da justiça? Alguns dados empíricos em crianças de 7-8 anos. **Análise Psicológica**, v. 2, p. 89-81, 1989.
- LOURENÇO, Orlando Martins. **Psicologia do desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2006.
- LOURENÇO, Orlando. Domain theory: a critical review. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 1-17, 2014.
- LOURENÇO, Orlando; MACHADO, Armando. In defense of Piaget's theory: a reply to 10 common criticisms. **Psychological Review**, v. 103, n. 1, p. 143-164, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- LUCZKIEWICZ, Dulciane Alves. **Desenvolvimento moral e valores culturais de estudantes de graduação em ciências contábeis no Brasil**. 105 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, 2015.
- LYONS, Nona. Two perspectives: on self, relationships, and morality. **Harvard Educational Review**, v. 53, n. 2, p. 125-145, 1983.
- LYRA, Vanessa Bellani. O desenvolvimento moral humano: perspectivas e contribuições da teoria de Lawrence Kohlberg. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 3, p. 601-613, set./dez., 2007.
- MACEDO, Renata Mourão. Resistência e resignação: narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 54-76, abr./jun., 2019.
- MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, e47463, p. 2-18, 2018.
- MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andreia Cristina Fregate. **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.
- MACIEL, Talita Santana; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, 01–19, 2017.
- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. A Educação Sexual de pessoas com deficiência intelectual. **Revista ELO**, v. 19, n. 1, p. 103-108, 2012.
- MANN, Susan Archer; HUFFMAN, Douglas J. The decentering of second wave feminism and the rise of the third wave. **Science & Society**, v. 69, n. 1, p. 56-91, jan., 2005.
- MANZINI, Eduardo. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROM, p. 1-10.
- MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Um estudo sobre a existência de invariantes funcionais na moral. In: V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação Democrática e Novas Alternativas, 5., 2018, Marília. **Anais...** Marília: GEPEGE, 2018. p. 1-13.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARQUES, Rafaela Nunes; MÜLLER, Fernanda. “No próximo recreio a gente briga”: interação social e disputa de meninas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 241-263, mai./jun., 2019.

MARTINS, Raul Aragão. **Construção do conhecimento social**: categorias de justificação e critérios de julgamento. Tese (Doutorado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1991.

MARTINS, Raul Aragão. A teoria de domínios sociais de Eliot Turiel. In: MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da (Orgs.), **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 47-78.

MARTOS, Tamás; THEGE, Barna Konkoly; STEGER, Michael F. It’s not only what you hold, it’s how you hold it: dimensions of religiosity and meaning in life. **Personality and Individual Differences**, v. 49, p. 863-868, 2010.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio/ago., 2008.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez., 2016.

MATTOS, Gabriel Gonçalves; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; BERVIQUE, Janete de Aguirre. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 3, 113-128, 2008.

MAUTHNER, Natasha S. Gilligan, Carol - Pioneers. **SAGE Research Methods Foundations**, Londres, p. 1-8, 2019.

MAYERNYIK, Marcelo de Almeida; OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes de. O cuidado empático: contribuições para a ética e sua interface com a educação moral na formação em saúde. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 11-20, jan./mar., 2016.

MEAD, Margaret. **Coming of age in samoa**: a psychological study of primitive youth for western civilization. New York: W. Morrow & Company, 1928. [Edição original].

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**: um estudo dos sexos num mundo em transformação. Trad. Margarida Maria Moura. Petrópolis: Vozes, 1971. [Originalmente publicado em 1949].

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. [Originalmente publicado em 1938].

MENDONÇA, Ricardo Fabrino; OGANDO, Ana Carolina. Discursos sobre o feminino: um mapeamento dos programas eleitorais de Dilma Rousseff. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 28, n. 83, out., 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. **Uma balança para as virtudes**: o valor da justiça. Americana: Adonis, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, v. 62, e216216, p. 1-14, 2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Ouro Preto: Autêntica, 2016.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, v. 53, e185302, p. 1-14, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez., 2017.

MONTENEGRO, Thereza. Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. **Estudos Feministas**, v. 11, n. 2, p. 493-508, 2003.

MORAES, Antonio Douglas de. **Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários**. 221 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

MORAIS, A. et al. Relações com os dados de nossa pesquisa e a discussão da eutanásia na cultura brasileira: limites e tensões entre o laico e o religioso. In: BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M.; CARVALHO, S. M. **A influência do ambiente acadêmico na construção da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N° 07/2011. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2014. p. 84-88.

MORAIS, A. de.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M.; DIAS, C. L.; OLIVEIRA, R. E. C. de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

MORÁN FAÚNDES, José Manuel; VAGIONNE, Juan Marco. Ciência y religión (hétero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidade en Argentina y Chile. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2 n. 1, p. 159-185, 2012.

MOREIRA, Pollyana de Lucena. **Uma análise do julgamento moral em jovens adultos dos anos de 1988/1989 e 2011 e em adolescentes dos anos de 1996 e 2011**. 213 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

MORENO, Cristina. **Moral education in higher education and the transformation of a concern**: a historical account. Paper presented at the 31st annual meeting of the Association for Moral Education, Cambridge. 2005.

MORIN, Edgar **Introdução ao pensamento complexo**. Instituto Piaget: Lisboa, 2001.

- MUÑOZ-GARCIA, A.; SAROGLU, V. Believing literally versus symbolically: values and personality correlates among Spanish students. **Journal of Beliefs & Values**, v. 29, n. 3, p. 233-241, 2008.
- MURARO, Rose Marie. **A mulher na construção do mundo futuro**. Petrópolis, Vozes, 1966a.
- MURARO, Rose Marie. **A libertação sexual da mulher**. Petrópolis, Vozes, 1966b.
- MURPHY, John Michael; GILLIGAN, Carol. Moral development in late adolescence and adulthood. a critique and reconstruction of Kohlberg's theory. **Human Development**, v. 23, p. 77-104, 1980.
- NEGRÃO, Felipe da Costa; SANTOS, Marcio Gonçalves dos. Temas de gênero e sexualidade no ensino superior: a visão de acadêmicas de Pedagogia de Manaus. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 14, p. 176-198, 2020.
- NEYRINCK, Bart; VANSTEENKISTE, Maarten; LENS, Willy; DURIEZ, Bart; HUTSEBAUT, Dirk. Cognitive, affective and behavioral correlates of internalization of regulations for religious activities. **Motiv. Emot.**, v. 30, p. 323-334, 2006.
- NISAN, Mordecai; KOHLBERG, Lawrence. Universality and variation in moral judgment: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey. **Child Development**, v. 53, n. 4, p. 865-876, 1982.
- NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 137-153, mar., 2001.
- NOGUEIRA, Conceição. O gênero na psicologia social e as teorias feministas: dois caminhos entrecruzados. In: PORTUGAL, Francisco Teixeira; JACÓ-VILELA, Ana Maria (Orgs.). **Clio-psyché: gênero, psicologia, história**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.
- NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.
- OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **ex æquo**, Lisboa, n. 22, p. 25-39, 2010.
- OLIVEIRA, João Manuel de. O rizoma “gênero”: cartografia de três genealogias. **e-cadernos ces**, Coimbra, n. 15, p. 33-54, 2012.
- OLIVEIRA, João Manuel de. Prefácio. In: NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e psicologia feminista**. Salvador: Devires, 2017.
- OLIVEIRA, João Manuel de; PINTO, Pedro; PENA, Cristiana; COSTA, Carlos Gonçalves. Feminismos queer: disjunções, articulações e ressignificações. **ex æquo**, Lisboa, n. 20, p. 13-28, 2009.

OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lúcia. Liberdades condicionais: o conceito de papel sexual revisitado. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 40, p. 45-61, 2002.

OLIVEIRA, Márcia Silva de. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 125 f. 2014. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. Kit de combate a homofobia do MEC: a polemização em torno dos recursos audiovisuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 319-334, dez., 2016.

OLIVEIRA, Márcia Regina de; JUNGES, José Roque. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 3, p. 469-476, 2012.

OLIVEIRA, Luzia Aparecida; AYRES, José Ricardo de Carvalho; ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. Conflitos morais e atenção à saúde em Aids: aportes conceituais para uma ética discursiva do cuidado. **Interface**, Botucatu, v. 15, n. 37, abr./jun., 2011.

PADILHA, Lucia Mara de Lima. O processo formativo das acadêmicas de pedagogia: a diversidade de gênero e sexual. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 43-52, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 102, p. 23-45, 2013.

PARREIRA, Graziela Vanessa. **A relação entre o consumo de álcool e a competência moral em universitária**. 94 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2013.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, dez., p. 483-498, 2014.

PEREIRA, Rafael Rodrigues. A importância da concepção de sujeito implícita na Ética do Cuidado. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 66-79, 2011.

PEREIRA, Ana Paula Garvin Klein; MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone. Formação de professores(as) e as relações de gênero na educação infantil. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 2, n. 3, p. 78-91, 2015.

PEROVANO, N. S.; SOUSA, B. C. da. S. Infâncias, gênero e sexualidade: questões para pesquisa. In: IV Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e II Encontro Internacional de Estudos de Gênero, 4., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória, 2016. p. 1-14.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. [Publicado originalmente em 1945].

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar. [Publicado originalmente em 1975].

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. [Publicado originalmente em 1932].

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento**. 384 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado; BARBOZA, Renato; PUPO, Lígia Rivero; CAVASIN, Sylvia; UNBEHAUM, Sandra. Educação sexual na escola e direitos sexuais e reprodutivos: avaliação da política da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – 2001 a 2005. **ECOS**, São Paulo, online, 2007.

PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga**. São Paulo: E.P.U., 1978.

POSADA, Cristina Villegas de. Some problems in use of the moral judgment test. **Psychological Reports**, v. 96, n. 3, p. 698-700, 2005.

PRADEL, C. P.; DÁU, J. A. T. A educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio**, v. 17, n. 64, p. 521-548, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORRÊA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 444-448, set./dez., 2018.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Arantes (Orgs.) **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

PREHN, Denise Rodrigues; HÜNING, Simone M. O movimento feminista e a psicologia. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 65-71, 2005.

RABELLO, Sylvia Helena dos Santos. **Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar**. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, 2012.

RAMOS, Edimauro. Vamos falar sobre gênero?: um relato de experiência sobre a inserção da temática no curso de pedagogia das faculdades integradas de Itararé (FAFIT). **Diversidade e Educação**, n. 7, v. 1, p. 351-363, 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, 2010.

REIS, Toni. Avanços e desafios para os direitos humanos das pessoas LGBT. In: VIEIRA, Tereza Rodrigues (Org.). **Minorias sexuais: direitos e preconceitos**. Brasília: Consulex, 2012. p. 55-68.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

REST, James. **Development in judging moral issues**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1979.

REST, James; NARVAEZ, Darcia (Orgs.). **Moral development in the professions: Psychology and applied ethics**. Hillside: Erlbaum Associates, 1994.

REST, James R.; NARVAEZ, Darcia. **Guide for DIT-2: a guide using the Defining Issues Test, version 2 (“DIT-2”) and the scoring service of the Center for the Study of Ethical Development**. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota, 1998.

REST, James R.; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

REVISTA VEJA. **O IBGE e a religião** – Cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

RIEGEL, Ulrich. Centrality of religiosity, attitude towards christianity and Post-Critical Belief: comparing three measures of religiosity. **Religions**, v. 11, n. 1, p. 1-15, 2020.

ROHDEN, Fabíola. A construção da diferença sexual na medicina. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 201-212, 2003.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.133-152, jun., 2008.

ROSSI, Alexandre José. Políticas para homossexuais: uma breve análise do programa Brasil sem homofobia e do tema transversal orientação sexual. In: Fazendo Gênero, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFGRS, 2008. p. 1-7. Tema do evento: Corpo, Violência e Poder.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “political economy of sex”. In: REITER, Rayna (Org.). **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975.

RIBEIRO, Amanda de Souza; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. **Revista Educação e Linguagens**, v. 4, n. 6, p. 156-175, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Leandro da Costa; DINIZ, Josediton Alves. Um estudo sobre a relação entre a religiosidade e o raciocínio moral dos alunos de Ciências Contábeis. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 3, p. 83-101, set./dez., 2016.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciênc. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, Claudia. Segurança internacional e cuidado: uma reflexão sobre as missões de paz sob uma perspectiva da ética feminista do cuidado. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 10, n. 3, p. 114-141, 2019.

SCHILLINGER, Marcia. **Learning environment and moral development: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen, Germany: Shaker Verlag, 2006.

SCHWEDER, Richard. **Thinking through cultures: explorations in cultural psychology**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Guacira Lopes Louro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. [Originalmente publicado em 1986].

SENGER, R. Segmentation of soldier's moral judgment. In: LIND, G.; HARTMANN, A.; WAKENHUT, R.(Orgs.). **Moral development and the social environment: studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education**. Chicago: Precedent, 1985. p. 221-242.

SENGUPTA, J.; SARASWATHI, T. S.; KONANTAMBIGI, R. **Gender differences in moral orientations: how different is the voice?**. The Maharaja Sayajirao University of Boroda, Vadodara, Gujarat, India. 1994. Não-publicado.

SERODIO, Aluisio Marçal de Barros. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de Medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas**. 149 f. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2013.

SHARPE, Virginia A. Justice and care: the implications of the Kohlberg-Gilligan debate for medical ethics. **Theoretical medicine**, v. 13, p. 295-318, 1992.

SHEN, Megan Johnson; YELDERMAN, Logan A.; HAGGARD, Megan C.; ROWATT, Wade C. Disentangling the belief in God and cognitive rigidity/flexibility components of religiosity to predict racial and value-violating prejudice: a Post-Critical Belief Scale analysis. **Personality and Individual Differences**, v. 54, p. 389-395, 2013.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Representações sociais e julgamentos morais de jovens:** um estudo intercultural comparando duas abordagens teórico-metodológicas. 2002. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2002.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia:** uma comparação entre o moral Judgement Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2). Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. Relatório de pesquisa enviado para o CNPq. Marília, 2010.

SHIMIZU, Alessandra de Moraes; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa. **DIT-2 - Opiniões sobre Problemas Sociais** – Reformulação da Tradução e Adaptação do Defining Issues Test – 2 realizada por BIAGGIO, Angela Maria Brasil; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2001. Center for the Study of Ethical Development - University of Minnesota, Minneapolis/MN/USA, 2009.

SILVA, Denise Regina Quarema da. Educação (des)encantada: pedagogias de gênero e a produção do normal e do anormal no espaço escolar. In: 7th International Gender and Language Association Conference, 2012, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2012. v. 1. p. 1-11.

SILVA, Denise Regina Quaresma da; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 49-58, jan./abr., 2018.

SILVA, Ivone Maria Mendes; LAPINSKI, Tatiane Fátima. Universidade: espaço para (re)pensar concepções de gênero, masculinidade e suas implicações na formação de pedagogos. **Diversidade e Educação**, 7, n. 1, p. 18-26, 2019.

SILVA, Claudionor Renato da. Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição. **REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 19, n. 40, p. 213-233, 2020.

SILVA, Delmo Mattos da. Dialética entre direito e reconhecimento: a percepção bioética das questões de gênero. **Rev. de Biodireito e Direitos dos Animais**, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 78-94, jul./dez., 2017.

SILVA, Kelly da. **Currículo e gênero:** a sexualidade na formação docente. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Correspondência eletrônica.** Reunião do grupo/núcleo + Artigo com a professora Alessandra [Assunto]. De: Matheus Estevão. Para: Tânia Brabo. Em: Seg., 18/01/2016. 2016.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente:** conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São

Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Instrumento de pesquisa 02**: artigos nacionais da produção em Psicologia do Desenvolvimento Moral em intersecção com a temática de gênero reunidos a partir das buscas nas bases de dados com os descritores selecionados. 25 f. 2019a.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **O gênero na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento moral**: mapeamento e análise em periódicos internacionais de língua inglesa (1982-2018). 285 f. Relatório Parcial de Iniciação Científica (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, 2019b.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **O gênero na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral**: mapeamento e análise em periódicos nacionais e internacionais de língua inglesa (1982-2019). 495 f. Relatório Final de Iniciação Científica (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, 2020a.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Relevância dos temas gênero e sexualidades para a educação escolar de crianças: o que pensam os(as) pedagogo(as)? **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 69-83, 2020b.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral de três Programas de Pós-Graduação stricto sensu (2008-2019). **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 12, n. 1, p. 166-204, 2020c.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Elaboração de dilemas morais sobre a diversidade sexual e de gênero na escola com base nas experiências de graduandos(as) em Pedagogia: “o dilema do professor Roberto”. In: I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, II Congresso Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação e XXII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília – Desafios da Pós-Graduação em Educação em Tempos Pós(Pandêmicos), 1., 2020, Marília. **Anais...** Marília: FFC/UNESP, 2020d. v. 1. p. 1-10.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Direitos humanos, gênero e sexualidade no programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019). In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. (Org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade**: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020e. p. 405-427.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 1, p. 4-40, 2021a.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Correspondência eletrônica**. Aplicação de questionário com alunos da Pedagogia e da Psicologia [Assunto]. De: Matheus Estevão. Em: Seg., 19/04/2021. 2021b.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. A crítica de Carol Gilligan ao androcentrismo e sexismo na psicologia e na produção científica. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 8, n. esp., p. 67-86, 2022.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; GILLIGAN, Carol. 40 anos de “Uma voz diferente”: entrevista com Carol Gilligan. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. esp., p. 1-23, 2022. No prelo.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Mapeamento da produção científica brasileira sobre segmentação moral pelo estado da arte. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 101, p. 524-547, 2020.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. Editorial do Dossiê 40 anos de ‘Uma voz diferente’: contribuições, desdobramentos e o legado das ideias de Carol Gilligan (1936-) [Editorial]. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. esp., p. 1-5, 2022. No prelo.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; CHIARI, Carla; MIGUEL, Priscila Caroline. Psicologia analítica pós-junguiana como alternativa às diferenças de gênero no desenvolvimento moral. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. 1-27, 2022. No prelo.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. (Org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Políticas sobre gênero e sexualidade na formação e atuação profissional em pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós (Org.). **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021a. p. 201-224.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Experiências dilemáticas de graduandos(as) em Pedagogia sobre a diversidade sexual e de gênero na escola. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 ‘Lugares de fala: direitos, diversidades, afetos’, 12., 2021, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2021b. v. 1. p. 1-12.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e234142, 2021.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; LEMOS DE SOUZA, Leonardo. Diálogos inesperados: um programa de pesquisa sobre a formação em direitos humanos, gênero, sexualidades e ética na Educação Superior. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Orgs.). **Educação: ressonâncias teóricas e práticas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. p. 149-167.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 80, p. 93-110, 2019.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; LEMOS DE SOUZA, Leonardo. Perspectivas feministas contemporâneas na obra “Uma voz diferente” de Carol Gilligan (1936-): reconhecimentos, críticas e necessidade de expansão da proposta gilliginiana. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. esp., p. 1-30, 2022. No prelo.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: a relação agridoce entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, jan./abr., 2019.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Gênero, sexualidades e educação: mudanças de paradigmas históricos quanto aos direitos humanos das mulheres e da população LGBT. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. (Org.). **Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade: diversos olhares sobre a cultura da desigualdade**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020. v. 2. p. 297-322.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação ética de graduandos(as) em Pedagogia: um estudo transversal utilizando o Defining Issues Test-2 (DIT-2). **Pro-Posições**, p. 1-20, 2022. Em avaliação.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Mariana Lopes de; BATAGLIA; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. À sombra da educação tradicional: quando a educação e formação em valores se voltam para gênero e sexualidades. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 14, n. 8, p. 96-111, 2020.

SKOE, Eva Elisabeth Aspaas. **The Ethic of Care Interview manual**. Não-publicado. Universidade de Oslo, Noruega, 1993. 25p.

SKOE, Eva Elisabeth Aspaas. Measuring care-based moral development: the ethic of care interview. **Behavioral Development Bulletin**, v. 19, n. 3, p. 95-104, 2014.

SNAREY, John R.; REIMER, Joseph; KOHLBERG, Lawrence. Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: a longitudinal cross-cultural study. **Developmental Psychology**, v. 21, n. 1, p. 3-17, 1985.

SOUZA, Everton Silveira de. **A contribuição do ensino de ética no desenvolvimento da competência moral de estudantes em administração pública**. 152 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de; ABREU, Rachel Luiza Pulcino de; SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos; BASTOS, Felipe. Gêneros e sexualidades na formação de docente: analisando saberes a partir de oficinas pedagógicas. **MARGENS – Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 17. p. 59-75, dez., 2017.

STACH-HAERTEL, Brigitte Ursula. **Afetividade, valores e referências morais**: um estudo com jovens estudantes da rede estadual paulista. 166 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES. **SPSS® for Windows 10**. New York: IBM Corporation, 2021.

STUDART, Heloneida. **Mulher, objeto de cama e mesa**. Petrópolis: Vozes, 1974.

SUÁREZ, Mireya. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: AGUIAR, Neuma. **Gênero e ciências humanas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 31-48.

SUNDFELD, Carlos Ari. **Fundamentos de direito público**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SURVEY MONKEY. **Survey Monkey®**. San Mateo: Momentive, 2021.

SZYDŁOWSKI, Piotr; ROGOZA, Radosław; CIECIUCH, Jan. The structure of the attitudes toward religion as measured by the Post-Critical Belief Scale: a structural modelling approach. **Current Psychology**, p. 1-13, 2021.

TAVARES, Olga. **Fernando Collor**: o discurso messiânico, o clamor ao sagrado. São Paulo: Annablume, 1998.

TAVARES, Marialva Rossi; MENIN, Maria Suzana De Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MARTINS, Raul Aragão; MORO, Adriano. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar., p. 186-201, 2016.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

TRANS MURDER MONITORING. **Trans Murder Monitoring**. 2020. Disponível em: <https://transrespect.org/en/trans-murder-monitoring/>. Acesso em: 01 jan. 2022.

TURIEL, Elliot. **The development of social knowledge**. Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, Elliot; EDWARDS, Carolyn Pope; KOHLBERG, Lawrence. Moral development in turkish children, adolescents, and young adults. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 9, n. 1, p. 75-86, 1978.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: Fazendo Gênero, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3.ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015a.

UNESCO. **UNESCO discute sexualidade e gênero na formação de professores**. São Paulo, 2015b. Disponível em: www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/unesco_discusses_sexuality_and_gender_in_teacher_training. Acesso em: 02 jan. 2022.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas [Resenha]. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 616-620, 2004.

VASCONCELOS, Christianne Falcão; VILLAROUÇO, Vilma; SOARES, Marcelo Marcio. Contribuição da psicologia ambiental na análise ergonômica do ambiente construído. **Ação ergonômica**, v. 5, n. 3, p. 14-20, 2011.

VASUDEV, Jyotsna. Sex Differences in morality and moral orientation: a discussion of the Gilligan and Attanucci study. **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, v. 34, n. 3, p. 239-244, 1988.

VASUDEV, Jyotsna; HUMMEL, Raymond C. Moral stage sequence and principled reasoning in an indian sample. **Human Development**, v. 30, p. 105-118, 1987.

VATICAN NEWS. **O Anuário Pontifício 2018 e o Annuario Statisticum Ecclesiae**. 2018. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2018-06/anuario-pontificio-2018-annuarium-statisticum-ecclesiae.html>. Acesso em: 01 jan. 2022.

VENCEL, Maria Salete Zufelato; PETRENAS, Rita de Cássia. Sexualidade e gênero nos cursos de formação docente: utilizando a oficina enquanto recurso didático. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, p. 1-12, 2017.

VENTURINI, Angela Maria; BARBOSA, André Luiz dos Santos; SILVA, Rita de Cássia de Souza da. O que dizem os marcos legais para abordagem de gênero e sexualidades na escola?.

In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, 5., 2017, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEB, 2017. p. 1-8.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e cultura escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 260 f. 2011. Tese (Livre-docência em Gênero e Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago., 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr., 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero nas políticas educacionais: o caso do PNE. In: BRABO, T. S. A. M. (org.). **Gênero e educação**: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone: 2007.

VIANNA, Cláudia Pereira. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 525-545, 2011.

VICTORA, Ceres; KNAUTH, Daniela Riva. Corpo, gênero e saúde: a contribuição da antropologia. STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa. (Orgs). In: **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira. **Kohlberg e a ideia de justiça**. Seminários de estudos de Epistemologia e Didática (SEE), Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 1-9, 2009.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. Análise do discurso do PDC 234/2011 acerca da “cura gay”. In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 4., 2020. **Anais...** 2021. p. 1-11.

VILARRASA, Genoveva Sastre; MARIMÓN, Montserrat Moreno. Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 26, p. 123-135, 2000.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. 1138 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.

VIVALDI, Flavia Maria de Campos. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**. 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

- VON RONDON, Mileidy. **A construção da competência moral e a influência da religião: contribuições para a bioética**. 144 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.
- WALKER, Lawrence J. Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. **Child Development**, v. 55, n. 3, p. 677-691, 1984.
- WALKER, Lawrence J. A longitudinal study of moral reasoning. **Child Development**, v. 60, n. 1, p. 157-166, 1989.
- WITZEL, Denise Gabriel; SILVEIRA, A. A. T. S. O acontecimento discursivo da transexualidade crucificada. In: MILANEZ, Nilton; AMARAL, Ricardo; MOURA, Ismarina (Orgs.). **Transexualidades: o que pode o corpo?**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2019. p. 104-122.
- WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Trad. Denise Bottmann. Porto Alegre, L&PM, 2017. [Originalmente publicado em 1928].
- WOOLF, Virginia. **Orlando: uma biografia**. Trad. Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. [Originalmente publicado em 1928].
- WULFF, David M. **Psychology of religion: classic and contemporary views**. New York: John Wiley & Sons, 1991.
- WULFF, David M. Psychology of religion. In: LEEMING, David A.; MADDEN, Kathryn; MARLAN, Stanton (Orgs.). **Encyclopedia of psychology and religion**. Nova Iorque: Springer Science, 2019. p. 732-734.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2003.
- ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, maio/ago., 2018.
- ZARZYCKA, Beata; RYDZ, Elżbieta. Explaining the relationship between Post-Critical Beliefs and sense of coherence in polish young, middle, and late adults. **Journal of Religion and Health**, v. 53, p. 834-848, 2014.
- ZINNBAUER, Brian J.; PARGAMENT, Kenneth I. Religiousness and Spirituality. In: PALOUTZIAN, Raymond F.; PARK, Crystal L. (Orgs.). **Handbook of the psychology of religion and spirituality**. Nova Iorque: The Guilford Press New York-London, 2005. p. 21-42.
- ZINNBAUER, Brian J.; PARGAMENT, Kenneth I.; COLE, Brenda; RYE, Mark S.; BUTTER, Eric M.; BELAVICH, Timothy G.; HIPPEL, Kathleen M.; SCOTT, Allie B.; KADAR, Jill L. Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy. **Journal for the Scientific Study of Religion**, v. 36, n. 4, p. 549-564, dez., 1997.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário “Temas transversais na formação inicial docente” elaborado e aplicado por Silva, Moraes e Brabo (2017) na pesquisa anterior

QUESTIONÁRIO – TEMAS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Questionário desenvolvido por Silva, M. E. F. da; Moraes, A. de.; Brabo, T. S. A. M. (2017).
Direitos autorais, Silva, Moraes e Brabo
Todos os direitos reservados, 2017.

Iniciais: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Data da coleta: ____/____/____

INSTRUÇÕES

Este questionário aborda temas que podem ser considerados como transversais na educação escolar. É composto por duas seções (Questões e Histórias, respectivamente), a primeira formada por perguntas abertas e a segunda por três casos vinhetas. Esclarecemos que nesta proposta não há respostas certas ou erradas, o importante é que você se sinta à vontade para expressar sua opinião. Reafirmamos que sua identidade será preservada não havendo identificação de sua pessoa e de seu nome. Antecipadamente, agradecemos sua valiosa contribuição!

CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

1. Gênero:	2. Nacionalidade: _____
() Feminino	3. Cidade de nascimento: _____
() Masculino	4. Cidade de residência: _____
() Não-binário	5. Estado civil: _____
() Outro: Qual? _____	6. Tem filhos? () Não () Sim. Quantos? E quais idades? _____
7. Religião: _____	
7.1. Se tiver religião, você é: () Praticante () Não praticante	
7.2. Se for praticante, pratica com a seguinte frequência: _____	

8. Raça/Etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Outro: Qual? _____

9. Formação:

() Ensino Superior Incompleto (Pedagogia em andamento na FFC/UNESP/Marília como primeira graduação)

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

9.1. Exerce outra formação simultaneamente ao curso de Pedagogia (estuda outra graduação ou algum curso técnico/profissionalizante ao mesmo tempo)?

() Não () Sim. Qual? _____

9.2. Já tem alguma formação de nível técnico/profissionalizante?

() Não () Sim. Qual? _____

10. Você trabalha?

() Sim: Qual a atividade/ocupação: _____

() Não: Pretende trabalhar enquanto estuda? () Sim () Não

11. Desempenha outra atividade remunerada (bolsa, etc.)? () Não () Sim. Qual?

12. Renda Mensal Familiar

() Menos de 1 Salário Mínimo () 3 a 5 Salários Mínimos

() 1 a 2 Salários Mínimos () Acima de 5 Salários Mínimos

() 2 a 3 Salários Mínimos () Não desejo falar

13. Tem o hábito de realizar leituras? De quais naturezas? E com que frequência?

14. Frequenta algum tipo de atividade cultural (cinema, teatro, etc.)? Qual? E com que frequência?

1ª Seção – QUESTÕES

1) Para você, qual é a função da educação escolar?

2) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra gênero? Cite quatro palavras.

3) O que você compreende por gênero? Ou seja, o que é gênero para você?

4) E identidade de gênero?

5) E igualdade de gênero?

6) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra sexualidade? Cite quatro palavras.

7) O que você compreende por sexualidade? Ou seja, o que é sexualidade para você?

8) E orientação sexual?

9) Para você, existe diferença entre identidade de gênero e orientação sexual? Se sim, qual?

10) Você já tinha pensado sobre esses temas, gênero e sexualidade, ou visto em algum lugar?
Se sim, onde?

11) E no curso de Pedagogia, já houve alguma menção a esses temas? Você se lembra de ter recebido alguma formação em relação a eles até o momento? Se sim, como foi?

12) Você acha esses temas importantes para a sua formação profissional como pedagogo ou pedagoga? E para sua formação pessoal? Justifique sua resposta.

13) De que forma você acha que esses temas, gênero e sexualidade, atingem a vida escolar das crianças?

14) E na atuação do professor e da professora na escola?

15) Você conhece algum documento que prevê esses temas na educação escolar? Se sim, qual?

16) Como você acha que se dá a formação da identidade de gênero?

17) Você utiliza de algum referencial teórico ou outro tipo de referência para pensar sobre tais questões? Se sim, qual?

18) Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo, ou alguma declaração que não teve oportunidade de expressar?

2ª Seção – HISTÓRIAS

Caso 1

Roberto, de 34 anos, é professor do quinto ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública. Devido a sua criação familiar e crença religiosa tem muita dificuldade em aceitar a união matrimonial entre duas pessoas do mesmo sexo, ou seja, a união homoafetiva. Em um dia de aula, as alunas e alunos da turma contaram para Roberto que os pais de Juliano, um colega de outra sala, separaram-se porque a mãe flagrou o pai traindo-a com um homem e, recentemente, o pai e o amante se casaram formalmente. As crianças relataram ainda que ouviram de seus pais, em suas respectivas casas, que tal acontecimento é um absurdo e significa uma ameaça para a integridade e saúde das famílias. Diante disso, as alunas e alunos perguntaram para Roberto o que ele achava. Roberto está em dúvida sobre como se posicionar perante as crianças com relação a esse assunto, uma vez que, tal como já mencionado acima, não consegue aceitar a união homoafetiva. Como Roberto **deve** agir nesse caso? Justifique sua resposta.

Caso 2

A professora Carmen, recém-formada em Pedagogia, juntamente com seus alunos e alunas, do primeiro ano da EMEF Primavera, estão dramatizando uma peça teatral como atividade coletiva, referente ao projeto bimestral desenvolvido em sala de aula, sobre os Contos de Fada. Na distribuição dos papéis da peça, Igor, um menino de 07 anos, pede para ser a Cinderela e a sala concorda. O que a professora **deve** fazer? Justifique sua resposta.

Imagine que Carmen concordou com a decisão da sala de Igor representar a Cinderela na peça. Assim, as crianças realizaram os ensaios com empolgação. Dias depois, em uma reunião pedagógica, decidiu-se que os produtos dos projetos desenvolvidos em sala de aula seriam apresentados na festa de final de ano da escola com participação das famílias dos alunos e alunas. Carmen fica em dúvida se deve manter ou não Igor no papel de Cinderela, com receio da reação da comunidade. Que decisão Carmen **deve** tomar? Justifique sua resposta.

Caso 3

Uma escola particular de Educação Infantil de um município do interior do estado de São Paulo, realizou a divulgação de uma chamada para a contratação de um professor(a) substituto(a) para assumir a sala de Berçário da professora Lilian, que se afastou por motivo de licença maternidade. Houve apenas o comparecimento de três pessoas no dia da entrevista, a ser realizada para contratação no referido cargo. Os três candidatos que passaram pela entrevista, feita individualmente com cada um por Clarisse, Diretora da escola, eram: um professor assumidamente homossexual, porém não efeminado (isto é, que não apresentava características femininas), e recém-formado em Pedagogia; a segunda, uma mulher transexual, com dez anos de experiência de atuação na rede municipal; e o terceiro, um professor transformista, que assume a identidade de uma Drag Queen em um Clube Gay, e é pós-graduado em Educação em uma renomada Universidade de um município vizinho no qual atuou durante seis anos como

professor da rede municipal. Com essas informações, a Diretora deve tomar uma decisão. Qual **deve** ser? Contratar qual candidato? Justifique sua resposta.

Imagine que há a possibilidade de Clarisse fazer uma nova chamada para entrevistar outros candidatos. Considerando os candidatos da chamada anterior, você acha que isso seria necessário? Justifique sua resposta.

Apêndice II – Caracterização geral dos(as) participantes da pesquisa anterior de acordo com o ano de matrícula no curso de Pedagogia

Característica / Variável	Primeiro ano	Último ano	Total
Ano de matrícula	92 (55,7 %)	73 (44,3%)	165 (100%)
Gênero	84 (91,3%) feminino 8 (8,7%) masculino	72 (98,6%) feminino 1 (1,4%) masculino	156 (94,5%) feminino 9 (5,5%) masculino
Período	32 (34,8%) matutino 60 (65,2%) noturno	28 (38,4%) matutino 45 (61,6%) noturno	60 (36,4%) matutino 105 (63,6%) noturno
É orientando ou desenvolve pesquisa sobre gênero	2 (2,2%) sim 90 (97,8%) não	1 (1,4%) sim 72 (98,6%) não	3 (1,8%) sim 162 (98,2%) não
Religião	10 (13,2%) Cristã 34 (44,7%) Católica 18 (23,7%) Evangélica 3 (3,9%) Espírita 1 (1,3%) Mórmon 1 (1,3%) Umbandista 4 (5,3%) Agnóstica 5 (6,6%) Ateísta	7 (12,5%) Cristã 24 (42,9%) Católica 13 (23,2%) Evangélica 3 (5,4%) Espírita 0 (0,0%) Mórmon 0 (0,0%) Umbandista 3 (5,4%) Agnóstica 6 (10,7%) Ateísta	17 (12,9%) Cristã 58 (43,9%) Católica 31 (23,5%) Evangélica 6 (4,5%) Espírita 1 (0,8%) Mórmon 1 (0,8%) Umbandista 7 (5,3%) Agnóstica 11 (8,3%) Ateísta
Prática da religião	51 (71,8%) praticante 20 (28,2%) não praticante	35 (76,1%) praticante 11 (23,9%) não praticante	86 (73,5%) praticante 31 (26,5%) não praticante
Pratica a religião com que frequência	37 (74,0%) semanalmente 7 (14,0%) mensalmente 6 (12,0%) diariamente	22 (68,8%) semanalmente 6 (18,8%) mensalmente 4 (12,5%) diariamente	59 (72,0%) semanalmente 13 (15,9%) mensalmente 10 (12,2%) diariamente
Raça-etnia	3 (3,9%) Amarela 41 (53,9%) Branca 25 (32,9%) Parda 7 (9,2%) Preta	1 (1,8%) Amarela 32 (56,1%) Branca 21 (36,8%) Parda 3 (5,3%) Preta	4 (3,0%) Amarela 73 (54,9%) Branca 46 (34,6%) Parda 10 (7,5%) Preta
Estado civil	60 (78,9%) solteiro(a) 16 (21,1%) casado(a) 0 (0,0%) divorciado(a)	36 (65,5%) solteiro(a) 15 (27,3%) casado(a) 4 (7,3%) divorciado(a)	96 (73,3%) solteiro(a) 31 (23,7%) casado(a) 4 (3,1%) divorciado(a)
Filhos	14 (18,7%) sim 81 (81,3%) não	16 (28,6%) sim 40 (71,4%) não	30 (22,9%) sim 101 (77,1%) não
Quantidade de filhos	5 (35,7%) um 8 (57,1%) dois 1 (7,1%) três 0 (0,0%) cinco	11 (68,8%) um 4 (25,0%) dois 0 (0,0%) três 1 (6,3%) cinco	16 (53,3%) um 12 (40,0%) dois 1 (3,3%) três 1 (3,3%) cinco
Nacionalidade	92 (100,0%) Brasileira	56 (100,0%) Brasileira	148 (100%) Brasileira
Cidade natal	34 (45,3%) Marília	20 (35,7%) Marília	54 (41,2%) Marília

	10 (13,3%) São Paulo 1 (1,3%) Santos 2 (2,7%) Aracajú 1 (1,3%) Pompéia 2 (2,7%) Vera Cruz 2 (2,7%) São José dos Campos 1 (1,3%) Rosana 1 (1,3%) Cândido Mota 1 (1,3%) Catanduva 1 (1,3%) Assis 1 (1,3%) São Sebastião 1 (1,3%) Presidente Prudente 1 (1,3%) Itapeva 1 (1,3%) Cafelândia 5 (6,7%) Garça 2 (2,7%) Campinas 1 (1,3%) Jundiaí 1 (1,3%) São Vicente 1 (1,3%) Agudos 1 (1,3%) Lavras 1 (1,3%) Paraguaçu Paulista 1 (1,3%) Traipu 1 (1,3%) Avaré 1 (1,3%) Macatuba 0 (0,0%) Guarulhos 0 (0,0%) Tupã 0 (0,0%) Lupércio 0 (0,0%) Lins 0 (0,0%) Guarantã 0 (0,0%) Cotia 0 (0,0%) Rincão 0 (0,0%) Oscar Bressane 0 (0,0%) Sorocaba 0 (0,0%) Caçapava 0 (0,0%) Birigui 0 (0,0%) Rinópolis 0 (0,0%) Pirajuí 0 (0,0%) Ribeirão do Pinhal 0 (0,0%) Gália	4 (7,1%) São Paulo 0 (0,0%) Santos 0 (0,0%) Aracajú 0 (0,0%) Pompéia 3 (5,4%) Vera Cruz 0 (0,0%) São José dos Campos 0 (0,0%) Rosana 4 (7,1%) Cândido Mota 0 (0,0%) Catanduva 1 (1,8%) Assis 0 (0,0%) São Sebastião 0 (0,0%) Presidente Prudente 0 (0,0%) Itapeva 0 (0,0%) Cafelândia 3 (5,4%) Garça 1 (1,8%) Campinas 1 (1,8%) Jundiaí 0 (0,0%) São Vicente 0 (0,0%) Agudos 0 (0,0%) Lavras 0 (0,0%) Paraguaçu Paulista 0 (0,0%) Traipu 0 (0,0%) Avaré 0 (0,0%) Macatuba 1 (1,8%) Guarulhos 4 (7,1%) Tupã 1 (1,8%) Lupércio 2 (3,6%) Lins 1 (1,8%) Guarantã 1 (1,8%) Cotia 1 (1,8%) Rincão 1 (1,8%) Oscar Bressane 1 (1,8%) Sorocaba 1 (1,8%) Caçapava 1 (1,8%) Birigui 1 (1,8%) Rinópolis 1 (1,8%) Pirajuí 1 (1,8%) Ribeirão do Pinhal 1 (1,8%) Gália	14 (10,7%) São Paulo 1 (0,8%) Santos 2 (1,5%) Aracajú 1 (0,8%) Pompéia 5 (3,8%) Vera Cruz 2 (1,5%) São José dos Campos 1 (0,8%) Rosana 5 (3,8%) Cândido Mota (0,8%) Catanduva 2 (1,5%) Assis 1 (0,8%) São Sebastião 1 (0,8%) Presidente Prudente 1 (0,8%) Itapeva 1 (0,8%) Cafelândia 8 (6,1%) Garça 3 (2,3%) Campinas 2 (1,5%) Jundiaí 1 (0,8%) São Vicente 1 (0,8%) Agudos 1 (0,8%) Lavras 1 (0,8%) Paraguaçu Paulista 1 (0,8%) Traipu 1 (0,8%) Avaré 1 (0,8%) Macatuba 1 (0,8%) Guarulhos 4 (3,1%) Tupã 1 (0,8%) Lupércio 2 (1,5%) Lins 1 (0,8%) Guarantã 1 (0,8%) Cotia 1 (0,8%) Rincão 1 (0,8%) Oscar Bressane 1 (0,8%) Sorocaba 1 (0,8%) Caçapava 1 (0,8%) Birigui 1 (0,8%) Rinópolis 1 (0,8%) Pirajuí 1 (0,8%) Ribeirão do Pinhal 1 (0,8%) Gália
Cidade de residência	59 (77,6%) Marília	34 (60,7%) Marília	93 (70,5%) Marília

	2 (2,6%) São Paulo	0 (0,0%) São Paulo	2 (1,5%) São Paulo
	1 (1,3%) Pompéia	0 (0,0%) Pompéia	1 (0,8%) Pompéia
	2 (2,6%) Vera Cruz	4 (7,1%) Vera Cruz	6 (4,5%) Vera Cruz
	1 (1,3%) Americana	0 (0,0%) Americana	1 (0,8%) Americana
	1 (1,3%) Cândido Mota	5 (8,9%) Cândido Mota	6 (4,5%) Cândido Mota
	2 (2,6%) Oscar Bressane	1 (1,8%) Oscar Bressane	3 (2,3%) Oscar Bressane
	1 (1,3%) Álvaro de Carvalho	0 (0,0%) Álvaro de Carvalho	1 (0,8%) Álvaro de Carvalho
	4 (5,3%) Garça	3 (5,4%) Garça	7 (5,3%) Garça
	2 (2,6%) Oriente	1 (1,8%) Oriente	3 (2,3%) Oriente
	1 (1,3%) Herculândia	0 (0,0%) Herculândia	1 (0,8%) Herculândia
	0 (0,0%) Promissão	1 (1,8%) Promissão	1 (0,8%) Promissão
	0 (0,0%) Guarantã	2 (3,6%) Guarantã	1 (0,8%) Promissão
	0 (0,0%) Paraguaçu Paulista	1 (1,8%) Paraguaçu Paulista	2 (1,5%) Guarantã
	0 (0,0%) Assis	1 (1,8%) Assis	1 (0,8%) Paraguaçu Paulista
	0 (0,0%) Ocaçu	1 (1,8%) Ocaçu	1 (0,8%) Assis
	0 (0,0%) Gália	1 (1,8%) Gália	1 (0,8%) Ocaçu
	0 (0,0%) Lins	1 (1,8%) Lins	1 (0,8%) Gália
			1 (0,8%) Lins

Apêndice III – Questionário elaborado e aplicado na pesquisa anterior e adaptado na presente pesquisa de Mestrado como “ACAGES: Avaliação de concepções e atitudes sobre gênero e sexualidade”

Questionário ACAGES_Pedagogia – Avaliação de Concepções e Atitudes Sociais sobre Gênero e Sexualidade

Este questionário foi adaptado por Silva, M. E. F. da; Bataglia, P. U. R.; Brabo, T. S. A. M. (2021) com base em sua primeira versão elaborada por Silva, M. E. F. da; Moraes, A. de; Brabo, T. S. A. M. (2017).

Direitos autorais, Silva, Bataglia e Brabo
Todos os direitos reservados, 2021.

Iniciais do nome: _____ Data de nascimento:

_____/_____/_____

Data da coleta: ____/____/_____

INSTRUÇÕES

Este questionário aborda temas que podem ser considerados como transversais na educação escolar. É composto por duas seções (Questões e Histórias, respectivamente), a primeira formada por perguntas abertas e a segunda por dois casos vinhetas. Esclarecemos que nesta proposta não há respostas certas ou erradas, o importante é que você se sinta à vontade para expressar sua opinião. Reafirmamos que sua identidade será preservada não havendo identificação de sua pessoa e de seu nome. Antecipadamente, agradecemos sua valiosa contribuição!

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE

1. Gênero:

() Feminino

() Masculino

() Não-binário

() Outro: Qual? _____

2. Já morava na mesma cidade que estuda atualmente? () Não () Sim

3. Se veio para a cidade para estudar, onde morava?:

4. Estado civil: _____

5. Tem filhos? () Não () Sim. Quantos? 6. Nacionalidade: _____

7. Religião: () Ateísmo () Agnosticismo () Budismo () Candomblé () Católico () Espírita () Evangélico () Umbanda () Outro: Qual? _____

7.1. Se tiver religião, você é: () Não praticante () Praticante (ir à missa, culto, sessão, ou equivalente)

7.2. Se for praticante, pratica com a seguinte frequência:

() Uma vez ao ano () Uma vez ao mês () Duas ou três vezes ao mês

() Uma vez na semana () Duas ou três vezes por semana () Todos os dias

8. Raça/Etnia: () Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena () Outro: Qual? _____

9. Formação:

() Ensino Superior Incompleto (Pedagogia em andamento como primeira graduação)

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

9.1. Exerce outra formação simultaneamente ao curso de Pedagogia (estuda outra graduação ou algum curso técnico/profissionalizante ao mesmo tempo)?

() Não () Sim. Qual? _____

9.2. Tem alguma formação de nível técnico/profissionalizante?

() Não () Sim. Qual? _____

10. Você exerce atividade remunerada não relacionada com o curso?

() Sim: Qual a atividade/ocupação: _____

() Não: Pretende exercer atividade remunerada não relacionada com o curso enquanto estuda?

() Sim () Não

11. Desempenha outra atividade remunerada (bolsa, estágio remunerado não obrigatório, etc.)?

() Não () Sim: Qual? _____

12. Renda Mensal Familiar (soma dos rendimentos de todas as pessoas da família)

- () Menos de 1 Salário Mínimo () 3 a 5 Salários Mínimos
() 1 a 2 Salários Mínimos () Acima de 5 Salários Mínimos
() 2 a 3 Salários Mínimos () Não desejo falar

13. Dados curriculares

13.1. No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento? () Não () Sim

13.2. Em caso afirmativo, o que e como foi trabalhado?

13.3. Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade? () Não () Sim

13.4. Se sim, como foi?

13.5. Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?

() Não () Sim

13.6. Você já realizou/está realizando estágio em escola?

() Não () Sim

13.7. Se sim, os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?

() Não () Sim

13.8. Se foram abordados, como foi?

13.9. Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade? () Não () Sim

13.10. Se sim, você os frequenta?

() Não () Sim

13.11. Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?

() Não () Sim

13.12. Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?

() Não () Sim

1ª Seção – QUESTÕES

1) Para você, qual é a função da educação escolar?

=====//=====

Ainda sobre a pergunta 01, escolha uma das alternativas a seguir que mais concordar.

a) A educação escolar deve preparar para o futuro, o vestibular e o trabalho

b) A educação escolar deve transmitir conhecimentos, ensinar os conteúdos e alfabetizar

c) A educação escolar deve considerar as necessidades dos estudantes e ajudar em seu crescimento humano

d) A educação escolar deve formar o cidadão crítico e reflexivo sobre seu papel na sociedade

2) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra gênero? Cite quatro palavras e as ordene (de 1 a 4) segundo a importância delas para você (onde 1 é mais importante e 4 é menos importante).

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

3) O que você compreende por gênero? Ou seja, o que é gênero para você?

=====//=====

Ainda sobre a pergunta 03, escolha uma das alternativas a seguir que mais concordar.

a) Gênero é a classificação por caracteres em comum (gênero textual, gênero musical, etc.)

b) Gênero é o sexo biológico das pessoas (sexo masculino/macho, sexo feminino/fêmea e sexo intersexual)

c) Gênero é a identidade que você escolhe assumir ou que você se identifica, como homem, mulher ou qualquer outra identidade

d) Gênero é a construção social sobre as diferenças sexuais, é como a sociedade espera que você seja com base em seu sexo biológico

e) Gênero é a opção sexual ou orientação sexual de cada um, como heterossexual, homossexual, bissexual, etc.

4) O que vem à sua cabeça quando ouve a palavra sexualidade? Cite quatro palavras e as ordene (de 1 a 4) segundo a importância delas para você (onde 1 é mais importante e 4 é menos importante).

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

5) O que você compreende por sexualidade? Ou seja, o que é sexualidade para você?

=====//=====

Ainda sobre a pergunta 05, escolha uma das alternativas a seguir que mais concordar.

- a) A sexualidade é um momento de descoberta, de conhecer-se, de entender o próprio corpo e as mudanças que ocorrem nele
- b) A sexualidade é biológica e está destinada para a procriação
- c) A sexualidade é a relação sexual que duas ou mais pessoas podem vivenciar
- d) A sexualidade é um direito, é ter a liberdade sobre o próprio corpo e desejo sexual

6) Você já tinha pensado sobre esses temas, gênero e sexualidade, ou visto em algum lugar? Se sim, onde?

7) Você acha esses temas importantes para a sua formação profissional como pedagogo ou pedagoga? E para sua formação pessoal? Justifique sua resposta.

8) Você conhece algum(uns) documento(s) que prevê esses temas na educação escolar? Se sim, qual(is)?

9) Você utiliza de algum referencial teórico ou outro tipo de referência para pensar sobre tais questões? Se sim, qual?

10) Você gostaria de fazer algum comentário, acréscimo, ou alguma declaração que não teve oportunidade de expressar?

2ª Seção – HISTÓRIAS

Caso 1

Roberto, de 34 anos, é professor do quinto ano do Ensino Fundamental I em uma escola pública. Devido a sua criação familiar e crença religiosa tem muita dificuldade em aceitar a união matrimonial entre duas pessoas do mesmo sexo, ou seja, a união homoafetiva. Em um dia de aula, as alunas e alunos da turma contaram para Roberto que os pais de Juliano, um colega de outra sala, separaram-se porque a mãe flagrou o pai traindo-a com um homem e, recentemente, o pai e o amante se casaram formalmente. As crianças relataram ainda que ouviram de seus pais, em suas respectivas casas, que tal acontecimento é um absurdo e significa uma ameaça para a integridade e saúde das famílias. Diante disso, as alunas e alunos perguntaram para Roberto o que ele achava. Roberto está em dúvida sobre como se posicionar perante as crianças com relação a esse assunto, uma vez que, tal como já mencionado acima, não consegue aceitar a união homoafetiva. Como Roberto **deve** agir nesse caso? Justifique sua resposta.

=====//=====

A seguir, são apresentados alguns posicionamentos que Roberto poderia ter naquela situação. Em uma escala de -3 a +3 onde -3 expressa a maior discordância e +3 a maior concordância, assinale o quanto você concorda com cada posicionamento possível de Roberto.

C1 – Roberto decide não dizer o que achava, pois sua opinião poderia ser malvista pelos alunos e também por outros professores e pela equipe gestora da escola caso ficassem sabendo

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

C2 – Roberto decide não dizer o que achava porque é norma da escola não expor publicamente assuntos familiares dos alunos e somente a equipe gestora deve se envolver com tais assuntos

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

C3 – Roberto decide não dizer o que achava porque sua opinião pode infringir o direito do pai de Juliano de expressar sua sexualidade e de casar-se com quem quiser

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P1 – Roberto decide dizer que é contra a relação do pai de Juliano com o marido porque as crianças precisam ser esclarecidas desde cedo de que esse tipo de relação é errado

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P2 – Roberto decide dizer que é contra a relação do pai de Juliano com o marido porque sua religião é clara quanto ao casamento entre pessoas do mesmo sexo ser errado

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P3 – Roberto decide dizer que é contra a relação do pai de Juliano com o marido, pois suas crenças religiosas formam sua opinião sobre o assunto e não acha correto abrir mão delas e ser infiel consigo mesmo.

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

Caso 2

A professora Carmen, recém-formada em Pedagogia, juntamente com seus alunos e alunas, do primeiro ano da EMEF Primavera, estão dramatizando uma peça teatral como atividade coletiva, referente ao projeto bimestral desenvolvido em sala de aula, sobre os Contos de Fada. Na distribuição dos papéis da peça, Igor, um menino de 07 anos, pede para ser a Cinderela e a sala concorda. Os produtos dos projetos desenvolvidos em sala de aula serão apresentados na festa de final de ano da escola com participação das famílias dos alunos e alunas. Carmen fica em dúvida se aceita ou não Igor no papel de Cinderela, com receio da reação da comunidade. O que a professora **deve** fazer? Justifique sua resposta.

=====//=====

A seguir, são apresentados alguns posicionamentos que Carmen poderia ter naquela situação. Em uma escala de -3 a +3 onde -3 expressa a maior discordância e +3 a maior concordância, assinale o quanto você concorda com cada posicionamento possível de Carmen.

C1 – Carmen decide não aceitar que Igor interprete o papel porque para ela seria muito inapropriado um menino interpretar uma menina

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

C2 – Carmen decide propor outra atividade no lugar e substituir o teatro, pois as famílias que assistiriam à peça poderiam não aprovar a decisão de Carmen em aceitar que Igor interpretasse o papel

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

C3 – Carmen decide não aceitar que Igor interprete o papel porque ele poderia sofrer discriminações no dia da apresentação da peça para as famílias e a comunidade escolar

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P1 – Carmen decide só permitir que Igor interprete o papel porque a questão de gênero nessa dramatização não foi abordada por nenhum outro projeto e ela se destacaria entre os demais

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P2 – Carmen decide só permitir que Igor interprete o papel depois de buscar a aprovação por parte das famílias e da comunidade escolar

-3 () -2 () -1 () 0 () 1 () 2 () 3 ()

P3 – Carmen decide permitir que Igor interprete o papel, pois deve respeitar seu direito de se expressar do jeito que quiser e também respeitar a decisão coletiva da sala que concordou

Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Matheus Estevão Ferreira da Silva

Data: ____/____/____

Eu, _____ portador(a) _____ do _____ RG _____

_____ aceito participar da pesquisa intitulada “Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública e privada paulista em Pedagogia e Psicologia” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), campus de Marília. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

1. **Natureza da pesquisa:** o sr.(sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo conhecer a formação de graduandos(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do estado de São Paulo. Essa formação será desvelada em três aspectos, respectivos aos constructos de competência moral, concepções sobre gênero e sexualidades, e forma de adesão à religiosidade, que serão avaliados mediante a aplicação de três instrumentos.
2. **Participantes da pesquisa:** a pesquisa será realizada com um total de 1.366 participantes.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr.(sr.) permitirá que o(a) pesquisador(a) use as respostas para o desenvolvimento de seu projeto. O(a) sr.(sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa e/ou do(da) pesquisador(a).
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados e a identidade será preservada.
6. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) sr.(sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo propicie análise e reflexões importantes sobre a problemática enfrentada pela formação inicial em Pedagogia e Psicologia em específico às questões éticas e de gênero e sexualidades, assim como para o diagnóstico dessa realidade suscitando possíveis soluções para a problemática.
7. **Pagamento:** o(a) sr.(sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem

como nada será pago por sua participação.

Assinatura

ANEXOS

Anexo I – Versão brasileira do Moral Competence Test extended (MCT_xt) validada por Bataglia (2010)

Apêndice 2 – MCT_xt

The *Moral Competence Test* (MCT) Edição em Português

O proprietário do copyright de todas as versões do Teste de Competência Moral é o autor, Dr Georg Lind. O MCT pode ser copiado livremente quando usado para pesquisa e ensino em instituições públicas. Para o uso do MCT em instituições privadas ou em projetos comerciais (programas de avaliação ou semelhantes), por favor contacte o autor. O copyright conjunto para a versão em português é com a Dra Patricia Bataglia.

O MCT foi elaborado para uso em pesquisas e projetos de avaliação. Ele não foi desenhado como instrumento para diagnóstico individual ou com propósitos de seleção.

O MCT foi elaborado para acessar a competência de juízo moral de sujeitos. Esta competência foi definida por Kohlberg como a capacidade de tomar decisões e juízos que são morais (i.e. baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos.

Instruções

Você está recebendo três dilemas éticos para serem analisados: I) Dilema dos operários, II) Dilema do médico e III) Dilema do Juiz. Inicie com o dilema dos operários (I). Leia atentamente a descrição do dilema e a solução para ele apresentada. Você deve então, em primeiro lugar, julgar o comportamento dos operários. O que você acha da atitude tomada? Por favor, responda no item A, na escala de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 o quanto você concorda ou discorda com o comportamento dos operários. Em seguida, na parte B encontram-se 6 argumentos A FAVOR da atitude dos operários e na parte C, 6 argumentos CONTRA essa mesma atitude. A sua tarefa é decidir, em uma escala de -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4 o quanto você aceita ou não, cada um dos argumentos oferecidos em ambas as partes. Assim que terminar, siga as mesmas instruções para o dilema do médico que se encontra no verso e, em seguida, para o do juiz. Note que as escalas que você encontrará devem ser interpretadas da seguinte forma:

	-4 Rejeito completamente
-3	
-2	
-1	
	0 Indeciso ou impossível decidir
1	
2	
3	
	4 Aceito completamente

1 Endereço do autor: Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Department of Psychology, D-78457 Konstanz, Germany. Fax: +49-7531 882899, Phone: +49-7531 882895.

E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. Http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/

© MJT 1977-2005 by G. Lind & Patricia Bataglia (1998, for the Portuguese version). <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

I. Dilema dos Operários

Devido a existência de demissões aparentemente infundadas, alguns operários de fábrica suspeitam que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados através de um microfone oculto, e usando tais informações contra os empregados. A chefia oficialmente nega essas acusações enfaticamente. O sindicato declara que só tomará providências contra a companhia quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a alegação de espionagem por parte da chefia.

	Forte discordância	Forte concordância
A - Você discorda ou concorda com o comportamento dos operários?	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento	Eu aceito completamente este argumento
1. Eles não causaram muitos prejuízos para a companhia.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
2. Devido ao desrespeito da companhia em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objetivo de restabelecer a lei e a ordem.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam inclusive satisfeitos.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
5. Desde que a companhia cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários estariam justificados em arrombar o escritório.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a companhia fazia das informações dessa forma obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram "mal menor".	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
7. A lei e ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como esses dois operários agiram.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei em suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
10. Os operários deveriam ter percorrido os canais legais existentes ao invés de ter agido contra a lei.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
11. Se a pessoa quer ser considerada correta e decente, ela não invade um recinto alheio para apropriar-se do que quer que seja.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
12. Os operários não foram afetados pela demissão dos outros empregados e portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	

II. Dilema do Médico

Havia uma mulher com câncer e não existia nenhuma esperança de salvá-la. Ela estava sofrendo de dores terríveis e tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, a mataria. Durante um período de temporária melhora, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para matá-la. Ela disse que não poderia suportar a dor muito tempo mais e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu seu desejo.

	Forte discordância	Forte concordância
A - Você discorda ou concorda com o comportamento do médico?	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
1. O médico tinha que agir de acordo com sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma exceção à obrigação moral de preservação da vida.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
2. O médico era o único que poderia realizar o desejo dessa mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
3. O médico apenas fez o que a mulher pediu a ele. Ele não precisava se preocupar com possíveis consequências negativas.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar seu sofrimento.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
6. Os seus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
C - Os seguintes argumentos são contra o comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o médico agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento	Eu aceito completamente este argumento
7. Ele agiu contra as convicções de seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não deveria tê-la praticado.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja sofrendo muita dor ou quase morrendo.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
10. O médico poderia se envolver em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
11. Seria muito mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	

III.O dilema do Juiz

O serviço secreto de um país europeu tem evidências de que um grupo terrorista está planejando um ataque de bomba a um trem muito usado no horário de rush. O ataque está previsto para amanhã. Os terroristas pretendem matar duzentas pessoas e o grupo é conhecido por sua crueldade. O serviço secreto prendeu uma mulher que se sabe ser uma das líderes do grupo terrorista. Há evidências de que a mulher participou do plano de ataque. A polícia acredita que poderia prevenir o ataque se conseguisse que ela falasse. Eles entrevistaram a mulher por várias horas. Entretanto, ela se recusa totalmente a cooperar. O serviço secreto teme que a mulher não fale antes que seja muito tarde para prevenir o ataque. Portanto, eles pedem a permissão ao juiz responsável pela investigação, a permissão para torturá-la e obrigá-la a falar. Nesse país a tortura é proibida por lei. A despeito disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas.

	Forte discordância	Forte concordância
A. Você discorda ou concorda com o comportamento do juiz?		
B - Os seguintes argumentos são a favor do comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o juiz agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento	Eu aceito completamente este argumento
1. O juiz está certo porque esta seria a melhor forma de prevenir ataques futuros.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
2. Numa situação extrema, o direito das vítimas tem peso maior do que os direitos do suspeito.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
3. O juiz tem a autoridade para decidir e não precisa se preocupar com consequências futuras	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
4. O juiz deve fazer o que ordena sua consciência. Salvar a vida das vítimas, justifica uma exceção à obrigação moral de respeito à vida em geral.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
5.. Como membro da justiça, o juiz tem a obrigação de salvar vidas.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
6. A maioria de seus colegas juízes, provavelmente teria feito o mesmo, se estivesse no seu lugar. O juiz teria a aprovação de seus colegas.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
Os seguintes argumentos são <i>contra</i> o comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas para não agir como o juiz agiu. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?	Eu rejeito completamente este argumento	Eu aceito completamente este argumento
7. A tortura viola os direitos do suspeito e todas as pessoas têm os mesmos direitos.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
8. Um juiz deve seguir a lei e nesse país a tortura é ilegal.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
9. O juiz não deveria ter permitido a tortura porque ele poderia ser condenado pelas instâncias superiores.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
10. Ele agiu contra a convicção de seus colegas juízes e por isso perderia o respeito de seu grupo.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
11. O juiz está errado porque a vida humana deve ser o mais alto valor moral. Uma vida humana não pode ser usada como meio para atingir um fim.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	
12. Agindo assim, o juiz arriscou sua própria reputação.	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4	

Anexo II – Versão brasileira da Post-Critical Belief Scale (PCBS) validada por Bataglia et al. (2016)

Escala de Crenças Pós-Crítica

A Escala de Crenças Pós-Crítica consiste num questionário com trinta e três afirmações sobre a fé religiosa. Qualquer pessoa pode responder ao questionário, independente de ser religioso. Responda as afirmações circulando o número que melhor representa o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação de acordo com a orientação abaixo:

- 
- 1 = Eu discordo totalmente
 - 2 = Eu discordo
 - 3 = Eu discordo um pouco
 - 4 = Eu não concordo nem discordo
 - 5 = Eu concordo um pouco
 - 6 = Eu concordo
 - 7 = Eu concordo totalmente

Leia as afirmações avaliando-as. Marque do lado direito um X no número que represente melhor seu grau de concordância em relação com as afirmações:

1. A Bíblia possui uma verdade profunda que somente pode ser revelada por meio da reflexão pessoal.	1 2 3 4 5 6 7
2. Se você quiser entender o significado dos milagres da Bíblia você deve sempre colocá-los em seu contexto histórico (na época em que aconteceram).	1 2 3 4 5 6 7
3. A vida só faz sentido se você tiver fé.	1 2 3 4 5 6 7
4. Deus é eterno e imutável e isso é inquestionável.	1 2 3 4 5 6 7
5. A fé é como um sonho já que os dois, quando diante da dureza da vida, são apenas ilusões.	1 2 3 4 5 6 7
6. A Bíblia é um guia repleto de símbolos para o acesso a Deus.	1 2 3 4 5 6 7
7. Mesmo considerando que isso vá contra a racionalidade moderna, acredito que Maria era verdadeiramente uma virgem quando deu a luz a Jesus.	1 2 3 4 5 6 7
8. Muitos seres humanos foram e têm sido oprimidos em nome de Deus por isso não é possível continuar a ter fé.	1 2 3 4 5 6 7
9. Qualquer entendimento dos homens sobre Deus é determinado pela época vivida.	1 2 3 4 5 6 7
10. Apesar do fato da Bíblia ter sido escrita em uma época completamente diferente da nossa, ela contém uma mensagem que pode ser revelada pela reflexão pessoal.	1 2 3 4 5 6 7
11. Apenas algumas religiões garantem o acesso a Deus.	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque Jesus é sobretudo um princípio orientador para mim, minha fé nele não seria afetada se fosse descoberto que ele realmente nunca existiu como um indivíduo histórico.	1 2 3 4 5 6 7
13. Enfim, a religião é um comprometimento sem certeza absoluta.	1 2 3 4 5 6 7
14. A religião é a única coisa que dá sentido para a vida em todos os aspectos.	1 2 3 4 5 6 7
15. A maneira como as pessoas experienciam seu relacionamento com o que chamam "Deus" é sempre influenciada pelo tempo em que elas vivem.	1 2 3 4 5 6 7
16. Mesmo que as histórias bíblicas não tenham acontecido como está descrito, a minha fé em Deus se mantém.	1 2 3 4 5 6 7
17. Existe apenas uma resposta correta para cada questão religiosa.	1 2 3 4 5 6 7
18. Deus é apenas um nome para o que não podemos explicar.	1 2 3 4 5 6 7

19. As afirmações religiosas sempre permanecerão relativas porque elas são transmitidas por pessoas de acordo com a época vivida.	1 2 3 4 5 6 7
20. O mundo das histórias bíblicas é tão distante de nós que tais histórias têm pouca importância nos dias de hoje.	1 2 3 4 5 6 7
21. Apenas a Bíblia pode dar respostas sobre questões religiosas fundamentais.	1 2 3 4 5 6 7
22. A compreensão científica da vida humana e do mundo transforma a compreensão religiosa em algo ultrapassado e sem utilidade.	1 2 3 4 5 6 7
23. Deus (como uma criação humana) se transforma junto com a evolução da história da humanidade, portanto é mutável.	1 2 3 4 5 6 7
24. Tenho plena consciência de que a minha forma de compreender o mundo não é melhor nem pior do que tantas outras possibilidades.	1 2 3 4 5 6 7
25. Eu penso que as histórias da Bíblia devem ser entendidas literalmente, do jeito que foram escritas.	1 2 3 4 5 6 7
26. Apesar das muitas injustiças feitas pelo cristianismo, a mensagem original de Cristo ainda é valiosa para mim.	1 2 3 4 5 6 7
27. Afinal, a fé é somente uma fuga dos medos humanos.	1 2 3 4 5 6 7
28. Tanto as interpretações religiosas quanto as não religiosas fornecem respostas importantes para as questões essenciais da vida.	1 2 3 4 5 6 7
29. Para analisar de fato o que uma religião é, você tem que estar de fora e não fazer parte dela.	1 2 3 4 5 6 7
30. Somente as pessoas fracas possuem fé.	1 2 3 4 5 6 7
31. O sentido da vida não deve ser definido pelo que se chama de “Deus” ou por uma religião, pois, tal sentido, é uma escolha pessoal e pode ser diferente para cada um.	1 2 3 4 5 6 7
32. A fé das pessoas, frequentemente, é usada como meio para obter poder, isso faz da religião algo duvidoso.	1 2 3 4 5 6 7
33. Ainda me considero Cristão(ã), apesar de não concordar com muito do que foi feito no passado e ainda se faz pelo cristianismo.	1 2 3 4 5 6 7

Anexo III – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/FFC/UNESP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública e privada paulista em Pedagogia e Psicologia

Pesquisador: MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43237220.6.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.663.841

Apresentação do Projeto:

Projeto muito bem elaborado e de acordo com as normas. Apresenta questões a respeito da compreensão do humano a partir da formação em pedagogia e psicologia e a formação religiosa anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos claros e de acordo com o projeto de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Seria importante alinhar um pouco mais o que se pretende com a pesquisa e as questões que serão feitas aos sujeitos; isso porque as questões versam apenas a respeito da fé, bíblia e religião. Verificar se isso será suficiente para colher os dados necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas.

Recomendações:

Verificar se o questionário será suficiente para atender o que está no título do projeto e nos objetivos da pesquisa.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.663.841

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apenas verificar o que está indicado acima, a fim de que os resultados sejam o mais reais possível.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 19/04/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública e privada paulista em Pedagogia e Psicologia".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1572206.pdf	16/02/2021 19:43:43		Aceito
Outros	Post_Critical_Belief_Scale_PCBS.pdf	16/02/2021 19:42:48	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	Moral_Competence_Test_extended_MCTxt.pdf	16/02/2021 19:42:27	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	Questionario_elaborado_Pedagogia.pdf	16/02/2021 19:42:07	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Pais.pdf	16/02/2021 19:39:16	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	16/02/2021 19:37:11	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	16/02/2021 19:36:24	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	16/02/2021 19:29:36	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	CBM_Ribeirao_Preto_Psicologia.pdf	12/02/2021 13:46:16	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	CBM_Ribeirao_Preto_Pedagogia.pdf	12/02/2021 13:45:32	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	USP_Ribeirao_Preto_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:49:15	MATHEUS ESTEVAO	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.663.841

Outros	UNICAMP_Campinas_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:48:51	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Sao_Jose_do_Rio_Preto_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:48:24	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Rio_Claro_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:47:50	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Bauru_Psicologia.pdf	12/02/2021 12:45:01	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Bauru_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:44:37	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Assis_Psicologia.pdf	12/02/2021 12:44:15	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UNESP_Araraquara_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:43:13	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	UFSCar_Sao_Carlos_Sorocaba_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:42:52	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	IFSP_Presidente_Epitacio_Pedagogia.pdf	12/02/2021 12:42:13	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Outros	USF_Itatiba_Braganca_Paulista_Pedagogia e Psicologia.pdf	12/02/2021 12:41:40	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/02/2021 12:29:41	MATHEUS ESTEVAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_Plataforma_Brasil.pdf	12/02/2021 12:28:46	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_institucional.pdf	04/08/2020 12:35:54	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Manifestacao_do_Dirigente.pdf	04/08/2020 12:35:37	MATHEUS ESTEVAO FERREIRA DA	Aceito
Orçamento	Bolsa_de_Mestrado_CNPq.pdf	04/08/2020 12:29:47	MATHEUS ESTEVAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 4.663.841

MARILIA, 22 de Abril de 2021

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br