



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

LUIZ AUGUSTO KNAFELÇ FERREIRA

**A RELAÇÃO ENTRE CAPACIDADE REFLEXIVA, CRENÇAS,
VALORES E AMBIENTE FORMADOR: um estudo sobre a
competência moral de estudantes da pós-graduação em educação.**

MARÍLIA

2016

LUIZ AUGUSTO KNAFELÇ FERREIRA

**A RELAÇÃO ENTRE CAPACIDADE REFLEXIVA, CRENÇAS,
VALORES E AMBIENTE FORMADOR: um estudo sobre a
competência moral de estudantes da pós-graduação em educação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, por ocasião da defesa, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

**MARÍLIA
2016**

F383r 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 / Luiz Augusto Knafelç Ferreira. – Marília, 2016.

133 f. ; 30 cm.

Orientador: Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 87-95

1. Educação – estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Aspectos morais e éticos. 3. Ensino superior. I. Título.

CDD 370.07112

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA**

LUIZ AUGUSTO KNAFELÇ FERREIRA

**A RELAÇÃO ENTRE CAPACIDADE REFLEXIVA, CRENÇAS,
VALORES E AMBIENTE FORMADOR: um estudo sobre a
competência moral de estudantes da pós-graduação em educação.**

BANCA EXAMINADORA

Titular 1: _____

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Titular 2: _____

Prof^a. Dr^a. Alessandra de Moraes

Titular 3: _____

Prof^a. Dr^a. Rita Melissa Lepre

Suplente 1: _____

Prof^o Dr^o Raul Aragão Martins

Suplente 2: _____

Prof^o Dr^o Leonardo Lemos de Souza

Marília, 08 de Março de 2016

Para Maureen.

AGRADECIMENTOS

À **Professora Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia**, orientadora, por ter-me aceito como seu (des)orientando, mostrando uma miríade nova de ideias, opiniões e apoio. Muito obrigado pelo acolhimento, por todas as orientações e construções que pudemos estabelecer juntos, por propiciar a realização de um sonho e, principalmente, pela paciência! Obrigado Professora.

Aos **Professores Dr. Valdiney Veloso Gouveia e Dr. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho**, que orientaram nas análises matemáticas deste trabalho. Vossas orientações acalentaram e nortearam o desenvolvimento do presente texto, muito obrigado.

Às **Professoras Dr^a. Alessandra de Moraes e Rita Melissa Lepre**, por aceitarem participar das bancas e me oferecem tão necessário suporte e indicações de como sempre melhorar e desenvolver. Muito obrigado.

À **Todos os Professores** com quem tive o prazer que aprender, mesmo que nosso contato tenha sido tão breve nesses poucos anos.

À, **Renata, Edvaldo, Luã, Cármem, Adauto, Fábio, Lilian, Fábio, Vitor**, amigos, que sempre estiveram ao meu lado, auxiliando, acalmando e ajudando, sempre dispostos a espalhar e ajudar.

À **Seção de Pós-Graduação em Educação** desta unidade, que sempre fazem o máximo que está ao alcance (e extravasam este máximo) por seus alunos.

À minha família, **Maureen, Francis, Wilson, Clarence, Luís, Sidney, Valéria, Caíque, Sérgio, Franz, Norma, Bruna e Giuliano**, que sempre me apoiaram no que necessário para concretizar esta etapa da vida.

Aos **Colegas**, que caminharam lado a lado nesta empreita, pelas discussões, os cafés e conhecimento que agregaram.

RESUMO

Este trabalho foca em mapear e relacionar as perspectivas de capacidade reflexiva, crenças, valores e ambiente formador em alunos de pós-graduação em educação no mestrado. Interpretamos capacidade reflexiva como competência moral, conceito elaborado por Georg Lind e medido por seu teste MCT (*Moral Competence Test*), adaptado por Patrícia Bataglia para o contexto brasileiro (MCT_xt) que busca interpretar a moral em contextos adversos da opinião do sujeito. As crenças são medidas pela escala PCBS (*Post-Critical Belief Scale*) desenvolvido por Dirk Hutsebaut. Por valores partimos da perspectiva de Valdiney Gouveia que mede os valores básicos pelo do questionário QVB (Questionário de Valores Básicos). O ambiente é aferido pelo questionário desenvolvido pelos autores QueSAF (Questionário Sobre Ambiente Formador). Objetivos: Levantar, a partir de questionários autoaplicáveis, os constructos competência moral, crenças, valores e ambiente formador em um grupo de estudantes de mestrado uma universidade pública do interior de São Paulo e aferir as possíveis relações entre tais constructos. Método: 9 sujeitos de pesquisa responderam aos questionários citados, que foram distribuídos digitalmente. Resultados: Média elevada de competência moral, predominância de valores sociais, orientação simbólica de interpretação de crenças e maiores oportunidades de tomada de papéis do que de reflexão dirigida. Conclusão: Existe relações entre as variáveis analisadas mas não podemos concluir que a elevada competência moral advém do ambiente formador.

Palavras Chave: Competência Moral; Valores; Crenças; Ética, Formação acadêmica.

ABSTRACT

This work seeks to map and relate the perspectives of reflexive ability, beliefs, values and formative environment in graduate students, master level. We understand reflexive ability as moral competence, concept devised by Georg Lind and measure by his MCT (Moral Competence Test), adapted by Patrícia Bataglia for the Brazilian context, which seeks to interpret moral in adverse contexts of subjects' opinions. Beliefs are measured by PCBS (Post-Critical Belief Scale), developed by Dirk Hutsebaut. By values, we start from Valdiney Gouveia's perspective who measures values by his QVB (*Questionário de Valores Básicos*). We measured environment by a questionnaire developed by the authors called QueSAF (*Questionário Sobre Ambiente Formador*). Objectives: Survey, from self-applicable questionnaires the constructs moral competence, beliefs, values and formative environment in a group of graduation students, masters level, in a public university in São Paulo's countryside and assess possible relations between such constructs. Method: 9 subjects answered our survey, which was distributed digitally. Results: Moral competence results are above average, mostly social values, symbolic orientation of beliefs interpretation and more opportunities of role taking than guided reflection. Conclusion: There are relation between the variables analyzed however, we cannot conclude that above average moral competence derives from formative environment.

Key Words: Moral Competence; Values; Beliefs; Ethics; Academic qualification.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados do Questionário Sobre o Ambiente Formador	53
Tabela 2	Caracterização da Amostra	55
Tabela 3	Resultados do <i>Moral Competence Test Extended</i>	56
Tabela 4	Distribuição de Classes do <i>C-Score</i>	57
Tabela 5	Relação dos dados PCBS.	60
Tabela 6	Dados do Questionário Sobre o Ambiente Formador.	62
Tabela 7	Correlações entre Ambiente, Reflexão dirigida e Tomada de Papéis.	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Características dos Estágios do Desenvolvimento Moral	20
Quadro 2	Funções, subfunções e valores específicos	40
Quadro 3	Descrição das subfunções e valores	40
Quadro 4	Instrumentos de pesquisa	44
Quadro 5	Constructos abordados no QueSAF	51
Quadro 6	Dados dos Valores Básicos por Subfunção	61
Quadro 7	Valores de Classificação do <i>C-Score</i>	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escore da competência moral de acordo com as orientações próprias, não normas externas	25
Figura 2	Esquema das atitudes religiosas	35
Figura 3	Esquema das atitudes religiosas de acordo com Hutsebaut. Fonte: Elaborado pelos autores.	37
Figura 4	MDS dos itens da PCBS.	48
Figura 5	Representação Espacial dos Valores	49
Figura 6	Correlação entre preferência por estágio e <i>C Score</i>	57
Figura 7	Correlação do Escore C com Preferência por Estágios	58
Figura 8	Rho de Spearman entre Preferência por Estágios e Dilemas	59
Figura 9	Correlação intra conceitual da PCBS	60
Figura 10	Correlações entre Ambiente, Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis	63
Figura 11	Dilema do Juiz por Nível de Educação	65
Figura 12	Média do MCT_xt e Anos de Estudo	66
Figura 13	Correlação entre MCT_xt, Inclusão e Simbólico	67
Figura 14	Correlação entre MCT_xt e PCBS	68
Figura 15	Média entre PCBS e <i>C-Score</i>	69
Figura 16	Correlação entre Ambiente Formador e Competência Moral.	70
Figura 17	Médias entre Ambiente e Classes do <i>C-Score</i> .	71
Figura 18	Correlação entre GR e RT com <i>C-Score</i> .	72

Figura 19	Médias de GR e RT em relação ao <i>C-Score</i> .	73
Figura 20	Médias do <i>C-Score</i> em relação ao Tipo de Motivador	74
Figura 21	Correlação entre Inclusão e Simbólico com Subfunções do QVB	75
Figura 22	Correlação entre QueSAF e QVB	76
Figura 23	Correlação entre QueSAF e PCBS	77

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
SUMÁRIO	xiii
1. Introdução	1
2. Desenvolvimento Moral	6
2.1 Os estudos sobre o Juízo Moral realizados por Piaget.	7
2.2 Os Estágios do Desenvolvimento Moral segundo Kohlberg	14
2.3 Georg Lind	22
3. Ambiente e suas influências na moral	27
3.1 O Ambiente Universitário: breve caracterização	27
3.1.1 As Universidades Estaduais em São Paulo.....	29
3.1.2 O Currículo Oculto e o Professor no Processo de Aprendizagem	31
3.2 Religião	34
3.2 Valores.....	38
4. Materiais e Método	43
4.1 Caracterização da População	44
4.2 Caracterização dos Instrumentos de Pesquisa.....	44
4.2.1 MCT_xt e a Segmentação Moral	45
4.2.2 PCBS e sua Validação.....	46
4.2.3 QVB, o Questionário de Valores Básicos	48
4.2.4 QueSAF, o Questionário Sobre Ambiente Formador.....	50

4.3 Distribuição dos Instrumentos e Análise dos Dados	53
4.4 Comitê de Ética.....	54
5. Resultados e Discussão	55
5.1 Dados.....	56
5.1.1 Moral.....	56
5.1.2 Crenças Religiosas.....	59
5.1.3 Valores Básicos	61
5.1.4 O Ambiente Formador	62
5.2 Hipóteses	64
5.3 Relações	64
5.3.1 Quantidade de Estudo e Competência Moral	65
5.3.2 Competência Moral e Inclusão da Transcendência	67
5.3.3 Ambiente Formador e Competência Moral	69
5.3.4 Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis e Competência Moral.....	71
5.3.5 Valores e Competência Moral.....	73
5.3.6 Valores e Religiosidade	74
5.3.7 Valores, Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis	76
5.3.8 Tomada de Papéis, Reflexão Dirigida e Religiosidade	77
5.4 Discussão	78
6. Considerações Finais	84
Referências Bibliográficas	87
APENDICES	96
A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	96
B – QueSAF.....	98
ANEXOS	105
A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos	105
B – Post Critical Belief Scale.....	106

C – Questionário de Valores Básicos 114

1. Introdução

Em 1967, em uma classe do segundo ano do colegial de uma escola em Palo Alto, Califórnia, durante uma aula sobre a história mundial contemporânea em que o professor explicava sobre a Segunda Guerra Mundial, um aluno, Steve Coniglio, levanta a mão e pergunta ao seu mestre:

Como a população Alemã pôde alegar ignorância do massacre dos Judeus? Como as pessoas da cidade, construtores de ferrovias, professores, médicos alegaram que eles não sabiam nada sobre os campos de concentração e a carnificina humana? Como pode pessoas que era vizinhos e até mesmo amigos de um Judeu dizer que eles não estavam lá quando aconteceu? (JONES, 1972, p. 2, tradução nossa)

O professor, Ron Jones, não sabia responder. Sabendo que estava adiantado em sua matéria, resolveu, ao invés de explicar, demonstrar. Assim começa o que, nas palavras de Jones (*idem*, p. 1, tradução nossa) fora “um dos eventos mais assustadores que eu já tinha experimentado em sala de aula”. Assim começou o movimento Terceira Onda.

Na segunda feira Jones apresentou aos seus alunos de história uma das experiências que caracterizava a Alemanha Nazista: disciplina. Palestrou sobre a beleza da disciplina e suas benesses; a disciplina e paciência do cientista em perseguir uma ideia, como um pintor trabalha arduamente para aperfeiçoar um movimento de pincel. Por ser um experimento, Jones não se resguardou à esfera teórica. Ordenou aos seus alunos a praticar uma nova forma de se sentar, pés alinhados com o chão, joelhos dobrados em um ângulo de noventa graus, mãos alinhadas ao corpo para permitir uma postura ereta da coluna. Argumentava que os alunos respirariam melhor, estariam mais alertas. Com uma nova regra, exerceu seu poder coercitivo de inspecionar posturas desviantes, apontar falhas e corrigi-las. Observando o acolhimento da classe à ordens e totalitarismo, nos últimos minutos da aula daquele dia, Jones institui novas regras: os alunos deveriam estar sentados na postura de atenção antes do sinal bater, deveriam sempre carregar caneta e papel para anotações, quando perguntando ou respondendo questões deveriam levantar-se e postar-se ao lado da carteira e as primeiras palavras ditas, perguntando ou respondendo questões deveriam ser “Senhor Jones”.

Na terça feira, Jones continuou seu plano totalitarista com um novo conceito: comunidade. Entrou na sala de aula, e escreveu na lousa "FORÇA ATRAVÉS DA DISCIPLINA" e abaixo disso "FORÇA ATRAVÉS DA COMUNIDADE" (*idem*, p. 3, tradução nossa). Após uma palestra sobre as virtudes do senso de comunidade, Jones explica que o senso de comunidade deve ser experimentado para ser compreendido. E por exercício fez a classe recitar o que escrevera na lousa, as vezes alternando entre pares de alunos ou em diferentes níveis de volume. Ao final do período da aula, Jones cria uma saudação que deveria ser realizada somente entre os alunos, a mão direita côncava, a altura do ombro, assemelhando a uma onda, e chamou seu movimento de Terceira Onda (explicando que no lendário marítimo que as ondas viajam em correntes, sendo a terceira delas a mais forte). A saudação deveria ser dada entre os membros da Onda até mesmo fora da aula. Jones termina a aula com a classe totalmente em silêncio, levanta a mão à altura de seu ombro com os dedos dobrados em forma de onda e, em completo silêncio e sem nenhuma ordem verbal, toda a classe responde a saudação.

Quarta-feira, o experimento já havia tomado vida por si só. A mística criada por um grupo de trinta alunos, pelo resto da escola, por conta da saudação peculiar dada somente a membros deste seleto grupo começava a repercutir. Jones (*idem*, p. 4, tradução nossa) comenta que "você poderia estar andando pelo corredor quando subitamente três colegas de classe se voltariam em sua direção e fariam rapidamente a saudação". Neste dia, Jones resolve dar cartões de membro a todos os alunos que quisessem continuar no que ele passa a chamar de experimento. Nenhum aluno quis sair. Da classe de trinta alunos inicial, quarenta e três alunos assistiram sua aula. Treze alunos mataram aulas para participar do experimento. Neste dia, os primeiros *feedbacks* começam a surgir, com alunos declarando que tinham melhorado seu rendimento acadêmico e até mesmo pedindo para que o professor ensinasse desta forma sempre! A palavra do dia de quarta feira era a força através da ação e, para isso, designou tarefas aos seus seguidores: um aluno desenharia o logotipo do movimento, outro aluno barraria não membros de participarem das reuniões, ou melhor, aulas. Para concluir a fase da ação, Jones instruiu que começaria recrutamento para novos membros, com uma série de regras como novos membros só poderiam ser indicados por membros atuais, conhecer as regras do movimento e jurar obediência a elas. Jones relata que a escola

estava viva com conjecturas e curiosidades, sendo que até mesmo o diretor lhe fez a saudação da terceira onda. Quarta feira termina com quase duzentos alunos na ordem e Jones (*idem*, p. 5) ter se sentido “muito só e um pouco amedrontado”.

Quinta feira, Jones estava angustiado. Com uma situação crescente, fugindo ao seu controle, sabia que não poderia dissolver o projeto sob o risco de seus alunos não terem uma resolução sobre o assunto, mas sabia também que não poderia prosseguir a situação insustentável que criara. Na noite de quarta feira, um pai de um aluno, Coronel aposentado da Força Área soube do experimento e, ao lembrar o trauma que passara como prisioneiro de guerra em um campo alemão, entrou na sala de Jones e a destruiu:

Eu o encontrei naquela manhã, escorado na porta da sala de aula. Ele me contou sobre seus amigos que morreram na Alemanha. Ele segurava em mim e tremia. Com palavras em *staccato* ele suplicou que eu compreendesse e o ajudasse a chegar em casa. Liguei para sua esposa e com a ajuda de um vizinho eles foram para casa. Passamos horas, depois, conversando sobre o que ele sentiu e fez, mas naquele momento, quinta feira de manhã, eu estava mais preocupado com o que poderia estar acontecendo na escola (*idem*, pp. 6-7, tradução nossa).

Orgulho fora a palavra que Jones escolhe para o quarto dia de experimento e explica que a disciplina, a comunidade, a ação e o orgulho eram pontos muito maiores do que eles: era um evento ocorrendo em todo território nacional de uma Juventude da Terceira Onda, em que no próximo dia haveria uma reunião de todos os membros no anfiteatro para anunciar o futuro candidato à presidência deste novo movimento.

No último dia do experimento, após um breve sequestro por parte de alunos do terceiro ano – que ameaçaram manter Jones em cativeiro e ir dar palestras sobre democracia para a classe do segundo ano, apenas conseguindo sua liberdade ao explicar que o experimento encerraria naquele dia! (KLINK, 1967) – Jones prepara o anfiteatro e próximo as onze e trinta da manhã os alunos começam a chegar. Fileira após fileira encheram o anfiteatro. Meio dia e cinco todas as luzes se apagaram e Jones liga o aparelho de televisão, que projetava em sua tela somente estática. Meio dia e sete um aluno, cansado de esperar a imagem do novo líder pergunta onde este se encontra. Em meio ao burburinho gerado Jones caminha lentamente em direção à televisão, a desliga, e as luzes se acendem.

Escutem com atenção, eu tenho algo importante para dizer. Sentem-se. Não há líder. Não tem nada como um movimento da Juventude da Terceira Onda. Vocês foram usados. Manipulados. Empurrados pelos seus próprios desejos ao lugar que vocês se encontram agora. Vocês não são nem melhor nem piores que os nazistas alemães que estiveram estudando. Vocês pensaram que vocês eram os eleitos. Que vocês eram melhores do que os que não estão nesta sala. Vocês trocaram sua liberdade pelo conforto de disciplina e superioridade. Escolheram aceitar a vontade do grupo e a grande mentira ao invés de suas próprias convicções. Vocês imaginaram que participavam somente pela diversão. Que poderiam se desprender a qualquer momento. Mas para onde vocês estavam indo? Quão longe teria ido? Deixe-me mostrar seu futuro (JONES, 1972, p. 9, tradução nossa).

Após isso, Jones inicia o projetor que mostra o clamor do julgamento de Nuremberg, homens marchando em uníssono, o odor visual da morte nos campos de concentração, os julgamentos, as alegações de ignorância “eu só estava fazendo meu trabalho”. Quão abrupto quanto o filme começa o filme termina em uma única tela escrita “Todos devem aceitar a culpa. Ninguém pode alegar que de alguma forma não tomou parte” (*idem*).

O mesmo aluno que inicia o movimento com uma pergunta, Steve Coniglio, resume a experiência ao dizer que “isso [o experimento] foi bem sucedido em alcançar os sentimentos dos alemães durante o regime nazista” (KLINK, 1967, p. 3).

Esta longa e detalhada introdução serve para nos trazer a uma questão nerval: a capacidade reflexiva. Utilizamos este relato não somente por sua importância histórica, mas por demonstrar o quão rápido pode-se tolher a capacidade reflexiva. O indivíduo, quando entravado desta, seja este um construtor ferroviário alemão ou um aluno secundarista, não age como um ser pensante. Um ser que vê a si mesmo, questiona a si mesmo e o seu ambiente. Jones, na postura de professor, possuía esta capacidade reflexiva: “E eu diariamente me perguntava dos benefícios desta experiência de aprendizagem. Nesta altura, no quarto dia do experimento, eu estava começando a perder meus próprios argumentos” (JONES, 1972, p. 6).

Na postura de Professor (com letra maiúscula), não é necessário instaurar um *Drittes Reich* em sala de aula para fazer este tipo de questionamento. Professores, como seres humanos, são únicos, idiossincráticos. Traços construídos por meio da experiência de vida, dos seus valores, sua história, suas crenças. Traços que, de forma benéfica ou

deletéria, intervém na sala de aula, na sua forma de ensinar e tanto direto quanto indiretamente em seus alunos.

Nosso foco, no presente projeto, é análogo: queremos conhecer um recorte desta idiossincrasia dos Professores. Análogo pois não almejamos o Professor secundarista, mas o Mestre que formará este Professor. Objetivamos compreender a capacidade reflexiva deste Mestrando, estudante da pós-graduação em educação que, quando lecionar, possuirá a capacidade de refletir sobre os problemas ético morais? Entretanto este trabalho não almeja somente isto. Buscaremos compreender esta capacidade, que interpretamos aqui como competência, em relação à outras esferas da vida destes alunos: seus valores, suas crenças e sua relação com a ambiente universitário. Para tal, ancoraremos na perspectiva do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e Georg Lind para relacionar com os valores, baseados na teoria de Valdiney Veloso Gouveia, as crenças que partem dos pressupostos teóricos de Dirk Hutsebaut e o ambiente como lócus formador, como compreendido por Marcia Schillinger.

2. Desenvolvimento Moral

Por “desenvolvimento moral”, nos referimos especificamente à perspectiva desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg (1981, 1984). Kohlberg desenvolveu sua teoria com base em princípios construtivistas de Jean W. F. Piaget (1932/1994) e afirma que o desenvolvimento moral ocorre de forma análoga e co-dependente ao desenvolvimento cognitivo. Análoga no sentido de depender igualmente das trocas realizadas entre o indivíduo e o meio e co-dependente pois afirma que o desenvolvimento moral tem como condição necessária o desenvolvimento cognitivo, ainda que este não seja condição suficiente. Em decorrência de nossa escolha teórica, trabalhos valendo-se de outros vieses teóricos não serão considerados, pois buscamos assim identificar, dentro de uma teoria específica, os principais avanços e comunicações científicas.

Em meados do Séc. XX com o crescente interesse de Lawrence Kohlberg em sistematizar o estudo da moral dentro dos delineamentos de Jean Piaget, especificamente da sua obra sobre o assunto O Juízo Moral na Criança (1932/1994), Kohlberg produz sua tese de doutoramento pela Universidade de Chicago em 1958 (BIAGGIO, 2006) sob o título “*The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*”, no qual estudara a estrutura do desenvolvimento moral de adolescentes de 10, 13 e 16 anos. Este estudo fora possivelmente a base de sua Psicologia do Desenvolvimento que afirma que o desenvolvimento ocorre em níveis e estágios que são universais e invariantes: ou seja, todas as pessoas de todas as culturas percorrem os mesmos estágios na mesma ordem. Nas palavras do próprio Kohlberg:

Um conceito de estágios implica universalidade de sequência sob condições culturais variadas. Implica que desenvolvimento moral não é meramente uma questão de aprendizagem de valores verbais ou regras da cultura da criança, mas reflete algo mais universal no desenvolvimento, algo que deve ocorrer em qualquer cultura (1981, p. 122, tradução nossa).

Seus estágios são amplamente conhecidos e reproduzidos na literatura (BATAGLIA, 1996, 2001, 2010, BIAGGIO, 1988, 1997, 2006), mas, para compreendê-los, é necessário ater-nos primeiramente à sua gênese.

2.1 Os estudos sobre o Juízo Moral realizados por Piaget.

Primeiramente é imprescindível observar que o desenvolvimento da psicologia da moral kohlbergiano é ladeado por um concomitante desenvolvimento de sua filosofia da moral.

Uma explicação psicológica adequada da cognição ou da moralidade deve incluir uma explicação da universalidade destes conceitos através da humanidade, uma explicação que não pode ser puramente psicológica no sentido usual (KOHLBERG, 1981, p. 104, tradução nossa).

O pano de fundo deste desenvolvimento, como supracitado, é a epistemologia que Piaget buscou sistematizar. Em sua perspectiva de desenvolvimento humano, criamos estruturas advindas de esquemas de ações que possibilitam a adaptação do organismo ao ambiente – por meio da interação (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Ramozzi-Chiarottino sintetiza a cerne da teoria piagetiana do desenvolvimento ao explicar que:

De um lado, os esquemas motores são a condição da ação do indivíduo no meio; é graças a eles que a criança organiza ou estrutura sua experiência, atribuindo-lhe significado. De outro lado, os esquemas motores, além de serem responsáveis pela ação exógena, também o são pela construção endógena, ou seja, pela organização interna, a nível neurológico. **De acordo com a hipótese piagetiana, a criança age “no mundo”, organizando-o e estruturando-o e, concomitantemente, ocorre a construção (interna) das estruturas mentais – graças, justamente, a essa atividade motora.** (*Idem*, p. 11, grifo nosso).

O desenvolvimento, segundo Piaget, se dá então por meio das permutas destas estruturas mentais: sua forma de organização e relação entre si e com o mundo. As observações permitem classificar tais permutas em diferentes fases de organização que são estágios universais: estágios por ocorrerem em uma sequência invariante e universais por serem gerais a todos da espécie. São os estágios sensório-motor, pré-operacional, de operações concretas e operações formais (PIAGET, 1972)

Ao primeiro estágio, que ocorre aproximadamente nos primeiros dois anos do infante, a inteligência (neste caso uma inteligência prática, anterior à linguagem (PIAGET; INHELDER, 1968) se transcreve como ações no ambiente e excitações dos órgãos sensoriais. Atuar sobre o ambiente e exercitar coordenações entre diferentes ações permite à criança construir uma noção de mundo como distância, profundidade, causa e

efeito e desta forma, exercitar a inteligência. Pertine a esta inteligência uma forma de organização; uma busca de equilíbrio e compreensão do meio. O próprio Piaget diz que:

Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (1970, p. 15).

Tal estruturação de uma inteligência prática dá lugar, enquanto passagem e finalmente solidificação de um segundo estágio, à simbolização. A criança pode então – graças à suas estruturas mentais – desenvolver a linguagem e artifícios simbólicos, representacionais.

Esta função semiótica desenvolvida alicerça a habilidade da criança (agora em posse de significações, símbolos e signos) de desenvolver o raciocínio lógico, marcante no terceiro estágio, mesmo que este ainda seja um raciocínio lógico concreto. Advém a noção de número e, por conseguinte, das operações aritméticas. Entretanto esta lógica ainda está presa ao concreto, ao observável e não existe a possibilidade de exercícios mentais e, permutas de objetos simbólicos, valendo-se das leis da lógica.

Somente será alcançada tal capacidade ao quarto estágio:

Ora, após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc), mas sem o apoio da percepção da experiência, nem mesmo da crença. (PIAGET, 1972, p. 63).

Esta breve explicação sobre o aspecto cognitivo do desenvolvimento do indivíduo se pauta na premissa – tanto piagetiana quanto kohlbergiana – que não há desenvolvimento moral alheio ao desenvolvimento cognitivo. Embora não sejam diretamente relacionados são expressamente co-dependentes. Munidos de um breve conhecimento sobre o aspecto da inteligência – visto que não nos é nem prático tampouco interessante revisar sua superlativa obra -, é pertinente voltarmos-nos ao desenvolvimento da moral da perspectiva desenvolvimentista em sua gênese: Piaget; desta vez, pormenorizadamente.

No campo da moral, sua *opus magnus* foi O Juízo Moral da Criança, de 1932, obra na qual observou que o desenvolvimento moral ocorre de forma análoga (no sentido das

trocas necessárias com o meio) e correspondente ao desenvolvimento cognitivo (no sentido de que o cognitivo alicerça o moral).

Para tanto, Piaget observou o jogo de bolinhas de gude em meninos de Neuchâtel – sua cidade natal – e em garotas o jogo de amarelinha. Ao interrogar crianças sobre a prática do jogo de bolinhas de gude, suas regras e métodos, Piaget orienta-se por duas perguntas diretrizes:

1. Como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras, como então observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental e 2. Que consciência tomam da regra, ou em outras palavras, que tipos de obrigação resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra (PIAGET, 1932/1994, p. 31).

Deste experimento derivam as categorias elaboradas pelo pesquisador suíço das práticas das regras: do estágio motor e individual, do estágio egocêntrico, da cooperação nascente e, por fim, do estágio da codificação de regras. Para o biólogo, a criança evolui impreterivelmente por estas etapas ao codificar regras exógenas, as internalizando. O processo ocorre concomitante ao desenvolvimento cognitivo, sendo necessária a acomodação de uma etapa mais básica para auferir etapas superiores.

Piaget interroga as crianças em relação ao jogo de bolinhas de gude. O primeiro estágio, motor, é puramente uma manifestação dos esquemas motores de ação frente a um novo objeto. Destacam-se três pontos importantes deste estágio, sendo eles: 1) a falta de sequência ou direção na sucessão de comportamentos – o indivíduo busca compreender a natureza deste novo objeto (a bolinha de gude) e enquadrá-la nos seus esquemas de ação, tentando sucessivamente todas as experiências que este novo objeto seja passível. 2) Regularidades do comportamento – os comportamentos particulares, utilizados sucessivamente pela criança se esquematizam ou até mesmo ritualizam: a experiência que era nova – como notada no primeiro ponto – logo se torna um ritual, uma característica intrínseca ao próprio objeto, e 3) O Simbolismo – deste simbolismo, o autor acredita importante salientar que símbolo como contrário de sinal, sendo que as propriedades físicas do objeto extravasam, fruto da imaginação da criança que se torna partícipe na criação de propriedades alheias ao objeto (PIAGET, 1932/1994, p. 36). Destes dois últimos é importante ressaltar que:

(...) o ritual e o símbolo individuais constituem a estrutura ou a condição necessária ao desenvolvimento das regras e dos sinais coletivos, mas não a condição suficiente. Há na regra coletiva, alguma coisa a mais do que na regra motora ou no ritual individual, como há no sinal alguma coisa a mais que no símbolo (PIAGET, 1932/1994, p. 37).

Desta forma o autor busca ampliar a noção de que a regra vem pela prática da postura sociológica normativa (apregoadada pelos cientistas do espírito do final do Sec. XIX e início do Sec. XX, (LA TAILLE, 2010). A prática e o símbolo não constituem *per si* a gênese de nossa capacidade de estruturar e aceitar as regras. Entretanto, valemo-nos delas para submetê-las aos nossos desígnios – como se explica no próximo estágio.

Ao estágio egocêntrico – este dito por ser uma conduta intermediária “entre as condutas socializadas e as puramente individuais” (PIAGET, 1932/1994, p. 40) – a criança, apropriada dos esquemas motores e símbolos compartilhados utiliza somente para si tais conhecimentos “acreditando de boa-fé jogar como cada um, a criança inicialmente só pensa utilizar para si própria suas novas aquisições. Joga individualmente com uma matéria social: isso é egocentrismo” (*Idem*, p. 40). Neste estágio é notório o comportamento social. Somente quando a criança observa outras crianças, que esta tem como assimilar seus comportamentos e incluí-los em seu repertório. Contudo a criança age não pela sistematização das regras e da importância desta para o grupo; o prazer deriva da imitação da conduta de seus pares, de observar em si mesmo o domínio dos “ritos” (dito desta forma pois por não ocorrer a internalização do valor das regras, a sistematização destas é vista tão somente como um ritual comum) e se satisfaz com isto. Piaget diz que a prática da regra infantil deste estágio possui objetivos duplos:

De um lado, a criança sente em alto grau a necessidade de jogar como os outros, e principalmente como os maiores, isto é, de fazer parte da confraria tão respeitável daqueles que sabem corretamente jogar bolinhas. Mas, por outro lado, a criança, logo convencida de que seu jogo “está de acordo” (nesse ponto ela se convence tão facilmente como quando procura imitar uma atividade adulta qualquer), só visa utilizar para si própria suas aquisições: seu prazer ainda consiste, simplesmente em desenvolver sua habilidade e conseguir acertar. Prazer essencialmente motor, como no decorrer do estágio anterior, e não prazer social (PIAGET, 1932/1994, p. 43).

Este estágio será progressivamente sobrepujado com o nascimento da cooperação. Ao determinar como critério para a cooperação o momento em que a criança

designa o momento em que vence os demais pela palavra “ganhar” Piaget traça o divisor entre o egocentrismo e o nascimento do aspecto social das regras. O divertimento então deriva não somente do exercício motor e domínio dos ritos, mas da apropriação das regras comuns para o êxito sobre os colegas, transformando o jogo de uma prática motora a um exercício social. A cooperação se define por meio desta característica social: a disputa não é o ato físico bater bolinhas de gude, mas, dentro de um conjunto de regras pré-definidos, engendrar a ação a partir e por meio de um conjunto sistemático de leis. O autor afirma que:

Se considerarmos a cooperação como mais social que essa mistura de egocentrismo e respeito pelos mais velhos que caracteriza, entre as crianças, os inícios da vida coletiva, podemos dizer que é a partir do terceiro estágio que o jogo de bolinhas se torna um jogo verdadeiramente social (PIAGET, 1932/1994, pp. 46-7).

Contudo uma linha muito tênue separa o terceiro estágio do quarto – que se caracteriza pelo interesse da regra em si mesma – sendo interessante contrastá-los para melhor observância.

Ao quarto estágio existe um “deslocamento de interesse do estágio anterior”, pois as crianças “parecem ter um prazer particular em prever todos os casos possíveis e codificá-los.” (PIAGET, 1932/1994, p. 49). O autor afirma que a diversão deriva não da competição ou do exercício das regras, mas da simples “complicação das regras por prazer” (*Idem*, p. 40). Para a validação da regra, é necessária sua coerência social; legislar sobre os códigos, antever situações e brechas se torna tão – ou até mais – interessante quanto o jogo em si mesmo.

Respondido a primeira pergunta elaborada por Piaget, atemo-nos à segunda. Para que tal exercício eficaz das regras ocorra, é necessária a compreensão das estruturas subjacentes à prática: a consciência das regras. A forma como a criança sente e interpreta para si o conjunto de regras. Para tanto, Piaget elabora duas questões quais dirigirão suas investigações: “Os simples regulamentos individuais, que precedem as regras impostas pelo grupo social dos jogadores, podem dar ou não origem a uma consciência da regra, e, em caso afirmativo, seria essa consciência indiretamente influenciada pelas instruções adultas?” (PIAGET, 1932/1994, p. 50).

Para tal, Piaget discerne em três etapas a consciência das regras. Ao primeiro estágio, o indivíduo se encontra em um estágio puramente individual – segue regras motoras ou jogos simbólicos ao seu próprio interesse. Tais condutas motoras, entretanto, começam a tornar-se ritualizadas. A criança está habituada a certos ritos e rotinas que são absolutos em sua vida (o ciclo do dia, por exemplo). A influência de tais ritos é facilmente observável se oriundas da natureza, de si mesma ou de seu meio social. É interessante observar que apenas regras validadas socialmente se tornarão morais, pois as pessoais – como no caso de uma brincadeira simbólica – não possuem validação do grupo.

Assim se caracteriza o início segundo estágio: quando a criança começa a querer agir de acordo com as regras advindas do exterior. Tais regras, para a criança, são absolutas: imutáveis e sacras. De forma bastante peculiar, a criança encontra-se em uma prática ainda individual, fazendo o que quer, basicamente. Mas na consciência da regra ela compreende que a regra é imutável e sagrada. Desta forma observamos que, de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, a criança é incapaz de discernir o conteúdo de suas fantasias individuais das regras impostas pelo adulto. Tal paradigma somente mudará com o crescente nascimento da cooperação entre as crianças. O efeito da coerção adulta e a sacralidade das regras dará espaço para a crescente cooperação entre os indivíduos. Contudo tardiamente, pois a maturação intelectual é mais morosa que a prática.

Chega-se assim ao terceiro estágio. A criança, devido à passagem da heteronomia à autonomia, compreende que a regra não é mais uma lei divina, imutável e sagrada, mas um contrato social que, validado por todos os envolvidos, é tão válida como qualquer outra regra. Piaget sumariza “em poucas palavras, a lei emana doravante do povo soberano e não da tradição imposta com os antigos.” (PIAGET, 1932/1994, p. 65). Assim, desde haja cooperação, as noções de justiça passarão a regular o costume, pois implicam necessariamente no funcionamento social de um grupo de iguais.

A noção de justiça é um tema bastante importante na obra de Piaget, sendo que o eminente suíço categorizou os raciocínios subjacentes a diferentes formas de justiça.

Piaget (1932/1994) discute duas acepções da palavra ‘justiça’. A primeira, justiça retributiva, relativa a retribuição dada a faltas cometidas pelas crianças, as sanções; a

segunda, justiça distributiva, se refere à distribuição igualitária ou não de direitos, deveres e bens para um grupo de crianças.

Examinemos em primeiro lugar a justiça retributiva, ligada à ideia de sanção: uma falta deve ser punida e quão maior a punição, maior a eficiência. O raciocínio desta fase também é verdadeiro quando inverso: a recompensa deve ser maior àquele que melhor se porta. Tal tipo de sanção, a qual o autor categoriza como expiatória dará lugar gradualmente à sanção por reciprocidade: a sanção deve ser consequente ao ato. Enquanto a primeira é um mero castigo arbitrário a segunda possui correlação com a falta. É pertinente lembrar que nesta fase do desenvolvimento a criança se pauta ainda pela noção das regras absolutas e imutáveis. Por conseguinte, o adulto possui poder máximo para legislar e exercer as regras assim como outorgar punições ou recompensas adequadas. “A reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõe, moralmente, à razão teórica” (PIAGET, 1932/1944, p. 238).

A justiça distributiva se refere ao conflito entre atender à autoridade acriticamente ou clamar pela igualdade de direitos, ou ainda, como fica claro para as crianças mais velhas, por vezes a distribuição equitativa é a forma mais justa e supera a igualdade restrita.

Piaget (1932/1994) menciona ainda um tipo de justiça retributiva que não antecede nem sucede as anteriores, mas que aparece por vezes até em adultos, a justiça imanente. Esta noção é permeada pela imanência – que existe em um dado objeto e é inseparável dele – da justiça no universo. Uma falta é castigada pela natureza, divindade ou o adulto onisciente. Pode-se atribuir a fatores externos tal crença, pois quando um adulto, por exemplo, vê uma criança cair diz-lhe logo “bem feito, quem mandou fazer estripulias!”. A noção causal elaborada pela criança é que a justiça se manifesta de forma onipresente, independente da vontade e consequência a infração cometida.

A perspectiva imanente perderá força à medida que a criança observa a imperfeição da justiça adulta – quando sofrer injustiças dos pais ou professores – que a fará crer menos na justiça universal e automática. Entretanto, dependendo de fatores culturais, por exemplo a religiosidade, observamos que essa ideia será bem presente e marcante em adultos, como o aspecto da afirmação literal dos conteúdos e interpretação religiosa de Wulff, que discutiremos no capítulo seguinte.

A ideia de focar na justiça como virtude mais racional e passível de construção ao longo do desenvolvimento fora a mola mestra do trabalho de Kohlberg, tratado a seguir.

2.2 Os Estágios do Desenvolvimento Moral segundo Kohlberg

Sob a égide do princípio da justiça, Kohlberg desenvolve seu trabalho de vida. Seu primeiro interesse em moralidade foi demonstrado em seu primeiro artigo “Beds for Bananas” (KOHLBERG, 1948) no qual está documentado seu trabalho após a segunda guerra mundial a bordo de um navio mercante sul americano. Em seu trabalho, Kohlberg contrabandeava judeus de volta à Palestina pelo bloqueio Britânico. O fazia contrabandeando os judeus dentro de caixas que, diziam aos oficiais do governo inglês, eram caixas para transportar bananas. Quando descoberto foi encarcerado em Chipre – colônia inglesa na época – e quando liberto viveu como refugiado em um *kibbutz* em Israel, onde pode ponderar sobre a resistência a autoridade e as dimensões morais envolvidas em suas ações.

Demonstra-se assim a constante preocupação com questões de ordem ética de um pesquisador que dedicou sua vida a sistematizá-la. Aliás, podemos ir até além ao identificar o princípio de justiça sempre presente na vida do psicólogo americano:

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 (KOHLBERG, 1986/2006).

Essa passagem, acreditamos, demonstra que a preocupação da problemática de pesquisa de Kohlberg adveio desde muito cedo. Quando resolvera estudar a questão, iniciando por Piaget como já citado, Kohlberg encontrara diversas formas que não interpretou como sendo válidas de encarar o objeto. Suas críticas mais severas orientam-se em relação aos psicólogos que interpretam o fenômeno moral da ótica comportamental. O próprio Kohlberg (1981, p. 102, tradução nossa) afirma que “os

antolhos epistemológicos que os psicólogos têm usado os esconde do fato que o conceito de moralidade em si mesmo é filosófico (ético) e não um conceito comportamental”. Logo, para Kohlberg, é necessário, ao invés de abdicar a uma epistemologia (estudar a moralidade em uma forma epistemologicamente neutra), afirma-la e corrigi-la; se um estudo de conceitos psicológicos está amparado em uma posição epistemológica os resultados deste estudo não deveriam ser tanto uma validação quanto uma correção da epistemologia inicial? E para tal é necessário revisar os conceitos que até então não eram suficientes para explicar a proposição de Kohlberg.

Uma questão central é a do relativismo, questão esta ainda bastante visível até mesmo em nossos tempos (LA TAILLE, 2006). Para Kohlberg e seu tempo, ele afirmava que, embora houvesse diferenças entre sociólogos, psicanalistas, e teóricos da aprendizagem, todos partiam da premissa que o “desenvolvimento moral e social é definido como uma internalização direta de normas externas de dada cultura” (KOHLBERG, 1981, p. 105, tradução nossa). Outro equívoco, perene a todas as teorias, é que moralidade e aprendizado moral é um processo fundamentalmente emocional e irracional (como na psicanálise). Portanto a busca que faremos é de uma ética racional não relativista, que, nas palavras de Biaggio (1999, p. 19) traduz-se em:

(...) parece haver suficiente evidência de que a seqüência de estágios é universal e de que há um cerne de valores universais, tais como o não prejudicar outrem, a lealdade, o cumprimento de promessas, o respeito à vida humana. A cultura atuaria como um fator modulador, acentuando alguns valores e tipos de raciocínio moral aqui, diminuindo a intensidade de outros ali, porém sem anular uma essência humana comum.

Kohlberg (1981, p. 106) aponta que Brandt (1961, p. 433, tradução nossa) define relativismo ético em três crenças:

1. Que princípios morais são variáveis de acordo com a cultura de forma fundamental;
2. Que tal divergência é logicamente inevitável – ou seja, que não há métodos ou princípios racionais que possam reconciliar divergências de crenças morais observadas e;
3. Que as pessoas devem viver de acordo com princípios morais que elas se apegam.

O primeiro princípio pode ser categorizado como um relativismo cultural. O relativismo ético advém da perspectiva associada do primeiro e segundo princípios. Ou

seja, alguém somente é um relativista ético se o for cultural também, sendo que é possível ser um relativista cultural sem ser um relativista ético. Também existe uma confusão de valores: confunde-se a premissa de que “todos têm seus próprios valores” com “todos devem ter seus próprios valores”. Isso nos gera uma confusão lógica entre matéria de fato – não há padrões que **são** aceitos por todas as pessoas – com matéria de valor – não há padrões que todas as pessoas **deveriam** aceitar.

Um objeto comum do relativismo ético (e sua consequência direta) é o da tolerância ética. A tolerância se manifesta decorrente do relativismo ético (e cultural) como uma interpretação que não é possível julgar outra cultura a partir de uma perspectiva impregnada. Sendo assim a tolerância se manifesta pela falta de ferramentas para julgar uma cultura alheia a sua, pois como postula o segundo princípio de Brandt, não há ferramentas para tal: nenhum princípio é universalizável. Ao questionar a arbitrariedade da própria cultura (para julgar outras) vê-se necessário uma neutralidade objetiva ou uma neutralidade de valores. Entretanto o afastamento do viés se torna uma contradição, pois não é possível haver uma universalização de valores para que haja tal neutralidade. Desta forma faz-se uma confusão entre o que é racional e científico e o que é racional com axiologicamente neutro; o fato não pode ter um valor em si mas confunde-se a adequação do valor ao fato com ciência, sendo irremediável a relativização.

Tais perspectivas mantiveram-se insustentáveis – aos olhos de Kohlberg – para uma adequada explicação moral. Assim ele conclui que “é ilógico afirmar que algo é impossível antes da investigação” (KOHLEBERG, 1981, p. 114, tradução nossa) e nos apresenta o resultado de suas pesquisas para substantiar que existe uma alternativa ao relativismo.

As pesquisas de Kohlberg – o acompanhamento de setenta e cinco garotos em intervalos de 3 anos por 15 anos – demonstraram não haver correlação com as teorias relativistas vigentes e uma práxis moral. Seu método fora indagar e formular utilizando dilemas abertos (onde o indivíduo decidirá o curso de ação e justificará suas escolhas) que possuíam elementos irreconciliáveis (e.g.: o valor da vida versus o valor da propriedade privada). Assim, o caminho encontrado pelo psicólogo americano foi dividir em estágios as etapas de desenvolvimento moral que as pessoas possam se encontrar. As definições de categorias são amparadas na teoria piagetiana e na ética tradicional.

Para a análise de elementos componentes do julgamento moral, Kohlberg vale-se e aspectos funcionais e define 29 elementos nas quais os julgamentos podem ancorar-se. Explicaremos inicialmente as características para, após, apresentarmos os estágios.

O conceito de estágios em Kohlberg – análogo aos de Piaget, quando este tratava do desenvolvimento cognitivo – implicam que são uma sequência invariante: os indivíduos vão passo a passo em direção a um estágio mais elevado, o que pode significar que haverá velocidades diferentes de desenvolvimento assim como o indivíduo pode parar – ou fixar-se – em um determinado estágio. Tais estágios são todos estruturados: são formas totais de pensar e não uma atitude ou sentimento em relação a algo. Desta forma, é possível uma variação de conteúdo (resposta ao dilema) enquanto a forma (estágio) mantém-se. O conceito de estágio também implica em uma universalidade de sequência mesmo sob condições culturais variáveis: desenvolvimento moral não é mais uma mera internalização de normas ou aprendizado de regras e valores mas sim uma variação dentro dos 29 elementos que estão presentes em qualquer cultura, diferindo apenas em nível de desenvolvimento.

É importantíssimo salientar que Kohlberg afirma “Valores culturais e religiosos são fatores importantes em elaborar seletivamente certos temas na vida moral, mas eles não são únicas causas do desenvolvimento de valores básicos” (KOHLBERG, 1981, p. 123, tradução nossa). Negar a influência cultural e religiosa seria tanto imprudente quanto negaria o objetivo maior deste trabalho: aferir as possíveis correlações entre tais elementos. O que afirmamos aqui é que valores ou princípios morais são universais, não diferem por estar inserido em uma determinada cultura ou credo religioso, a não ser no aspecto do desenvolvimento (ritmo em que serão percorridos os estágios) e prioridade a determinadas categorias valorativas; indivíduos de todas as culturas e religiões invariavelmente percorrerão as mesmas etapas de raciocínio moral. Kohlberg (*ibid.*, tradução nossa) mesmo nos diz que “por exemplo, alguém pode concordar que todos valoram tanto a vida quanto o direito à propriedade, mas o que é mais valorado depende de uma hierarquia de valores culturalmente constituída” mas que entretanto “hierarquias básicas de valores morais são primariamente reflexos de estágios do desenvolvimento do pensamento moral” (*ibid*, tradução nossa).

O grande trunfo da teoria kohlberguiana é justamente sua modularidade; por ser herdeira da análise estrutural piagetiana, os conteúdos não são tão importantes como a ordenação entre eles. No aspecto desenvolvimentista, estes conteúdos são as 29 categorias morais básicas que todos os indivíduos eventualmente passarão. Assim sendo, diferenças entre indivíduos e culturas não são relativas necessariamente à cultura; são, por conseguinte, decorrentes de níveis de desenvolvimento, apenas diferindo em velocidade e ponto terminal. Tal interpretação advém da decorrência da pesquisa de Kohlberg indica um fator único de estágios por todas as situações morais, ou seja, uma identificação de qualquer estágio ante ao mesmo fato. Evita-se assim a confusão citada anteriormente entre o fato e valor do fator. Parte-se do princípio que se acessa situações morais “por “princípios éticos fundamentais” dos quais as pessoas diferem e são (1) culturalmente universais, (2) ocorrem de forma invariante em seu desenvolvimento e (3) são interpretações de categorias universais” (KOHLBERG, 1981, p. 127, tradução nossa). A forma final desse desenvolvimento, sua linha terminal, seriam as decisões amparadas por princípios (*principled reasoning*) que estariam acomodadas em seu último estágio de desenvolvimento.

Antes de entrar nos estágios propriamente ditos, cabe observar que a hipótese kohlberguiana é que:

Reorganizações cognitivos-estruturais ocorrem em direção a uma maior equilíbrio no curso da interação entre o organismo e o ambiente. Na área da lógica, Piaget afirma que a teoria psicológica do desenvolvimento é estreitamente ligada à teoria da lógica normativa. Seguindo Piaget, eu afirmo que o mesmo é verídico na área do julgamento moral (KOHLBERG, 1981, p. 133, tradução nossa).

Assim, segundo o entendimento de Kohlberg sobre Piaget, este crê que Piaget tome a mesma posição: sua teoria de estágios cognitivos se torna uma teoria de epistemologia genética, para não ser uma pura teoria psicológica. Desta forma a percepção do ser (o desenvolvimento do conhecimento e moralidade) e a percepção do dever (normas e critérios epistemologicamente morais) são relacionadas.

Dentro desta perspectiva, os estágios de Piaget também se enquadram nos critérios anteriormente citados, é logicamente necessário que ambos os conjuntos de estágios sejam isomórficos: em um dado estágio, cada aspecto do estágio deve

logicamente implicar cada outro aspecto, de forma que gere uma estrutura lógica subjacente para cada estágio. Então, uma sequência invariante de estágios implicaria em uma ordem lógica entre os estágios. Estágio 3 implica o Estágio 2 e não deve implicar o Estágio 4. Desta forma um estágio elevado parcialmente é um produto reestruturado um estágio inferior, pois envolve uma estrutura lógica superior que abarcou uma estrutura lógica inferior. Por conseguinte, os estágios do desenvolvimento moral somente serão “estágios reais” se obedecerem aos seguintes critérios:

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 hierárquica*. Isto implica que estágios superiores incluem estágios inferiores como componentes reintegrados em um nível superior (KOHLBERG, 1981, p. 137, tradução nossa).

Isto nos leva a duas conclusões: a irreversibilidade de estágios (pois um estágio superior é uma reorganização de elementos do estágio inferior, não podendo “regredir”) e o paralelismo com o desenvolvimento intelectual (que apresenta as mesmas características estruturais). Kohlberg afirma que sua correspondência não implica em correlação. Por exemplo, em um estudo, foi observado que 93% de crianças de 5 a 7 anos que passaram em uma tarefa de raciocínio moral estágio 2 passaram em tarefas de reciprocidade e reversibilidade, mas 52% das crianças que passaram na tarefa lógica não passaram na tarefa moral (DEVRIES; KOHLBERG, 1977, apud KOHLBERG, 1981). Embora estágios morais não sejam simples aplicações de estados ou estágios lógicos, estados (ou estágios) lógicos devem ser anteriores a estágios morais, por serem mais gerais. “Em outras palavras, alguém pode estar em um estágio lógico e não estar paralelo no estágio moral, mas o reverso não é possível” (KOHLBERG, 1981, p. 138, tradução nossa). Assim sendo, é necessário ser maduro cognitivamente para o raciocínio moral elevado embora se possa ser inteligente e nunca raciocinar moralmente.

Antes de tergiversarmos mais sobre as características dos estágios, apontaremos um quadro sintetizado por Lepre (2005) sistematizado a partir de Kohlberg (1984):

QUADRO 1 – Características dos Estágios do Desenvolvimento Moral

Nível e Estágio	O que é correto	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
Nível I – Pré Convencional			
Estágio 1 Moralidade Heterônoma.	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 os pontos de vista. Confusão entre sua própria perspectiva e da autoridade
Estágio 2 Individualismo – finalidade instrumental e intercâmbio.	Seguir as normas por interesses próprios e desejar que os outros façam o mesmo. É correto aquilo que é fruto do intercâmbio, trocas.	Atender as necessidades e interesses próprios em um mundo em que as 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 Mútuas expectativas interpessoais – relações e conformidade interpessoal.	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.	Cumprir as obrigações acordadas. As leis devem ser mantidas mesmo em caso extremos, mas também é correto contribuir com a sociedade e as instituições.	Manter as instituições funcionando, evitando o colapso do sistema. Todos devem cumprir com suas obrigações tendo como objetivo o social.	Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e as regras. Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema.

Nível e Estágio	O que é correto	Razões para agir corretamente	Perspectiva social do estágio
Nível III – Pós Convencional			
Estágio 5 Contrato social e direitos individuais	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 éticos universais.	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.

Fonte: Lepre, 2005 (*apud* KOHLBERG, 1992), pp. 60-61

As categorias expostas acima por Lepre (*Idem*) sintetizam e demonstram em três perspectivas os estágios. O que o certo (correto), quais são os motivos racionais para se fazer o certo e qual a atribuição dada ao outro do ponto de vista do estágio.

A adequação superior hierárquica dos estágios kohlberguianos não se valida por uma afirmação de superioridade no quesito de uma “gradação moral” elevada, mas simplesmente que um estágio moral superior é mais adequado para as situações do que os inferiores. A questão da adequação pertence à moralidade em si mesma e não a um critério arbitrário de racionalidade ou sofisticação de outros domínios. Assim a moralidade kohlberguiana não é uma manifestação de um comportamento, emoção ou instituição social, mas sim o processo decisório que subjaz a interpretação dos fatos.

Dentro desta perspectiva, universalista, a obrigação moral se define pelo (1) princípio da justiça, (2) princípio da tomada de papéis e (3) princípio do respeito pela personalidade. Tal orientação é o sexto estágio. O princípio kantiano “aja de forma a tratar cada pessoa como um fim e não como um meio” (KANT, 2007) diz respeito ao terceiro princípio citado. O princípio da justiça pode ser traduzido em poucas palavras como “o direito de toda pessoa para igual consideração de suas reivindicações, não apenas aquelas codificadas pela lei” (KOHLEBERG, 1981, p. 164, tradução nossa). O princípio da tomada de papéis deriva o respeito pela personalidade, pois é um exercício de alteridade: colocar-se no lugar de todos os envolvidos na situação dilema.

Kohlberg (1981, p. 189, tradução nossa) sumariza suas proposições da seguinte forma:

Primeiro: virtude é somente uma, não muitas, e é sempre da forma ideal, independentemente do local ou cultura.

Segundo: o nome desta forma ideal é justiça.

Terceiro: não é somente a boa virtude, mas a virtude é o conhecimento do bem. Aquele quem conhece o bem escolhe o bem.

Quarto: o tipo de conhecimento do bem que é a virtude é um conhecimento ou intuição filosófica da forma ideal do bom, não uma opinião correta ou aceitação de crenças convencionais.

2.3 Georg Lind

Um importante teórico, tanto para a pesquisa em desenvolvimento moral quanto para nosso presente trabalho é o alemão Georg Lind autor da Teoria do Duplo Aspecto da Moral [*Zwei-Aspekte-Theorie der Moral*]. Lind postula que está de acordo com as premissas kohlberguianas e piagetianas sobre o aspecto estrutural da moral no âmbito cognitivo e o aspecto energético/motivacional à ação moral no âmbito afetivo, e a competência do indivíduo de aplicar tais princípios em situações de tomada de decisão. Contudo não fora interesse de Piaget nem Kohlberg o estudo do aspecto afetivo e, para Lind, são dimensões distinguíveis e passíveis de uma mensuração. Lind (2000a, pp. 400-401) diz que ele mesmo:

Esperaria que fosse possível [...] que as “estruturas” do juízo moral pudessem ser *diretamente* atingidas como uma propriedade do comportamento manifesto de julgar, mais do que tendo que ser indiretamente inferidas através de “sinais” requerendo “interpretações habilidosas.

Tal crítica advém do fato da mensuração kohlberguiana aferir por meios externos as estruturas internas, da qual Lind e Nowak (2015) chama de “Dilema Despercebido de Kohlberg”. A crítica de Lind, por conseguinte, advém de forma metodológica: o desenvolvimento de um questionário experimental que busca “um formato geral para alcançar não apenas aspectos afetivos, mas também aspectos cognitivos do comportamento humano” (LIND, 2000a, p. 401). Lind (2015c, tradução nossa) argumenta que:

Não há necessariamente conexão entre as dimensões afetivas e cognitivas do raciocínio moral. Embora muitos indivíduos prefiram estágios elevados dos argumentos morais, apenas aqueles com mais estruturas cognitivas exibem consistência e reversibilidade, por exemplo, a capacidade de reconhecer o mérito moral de pontos de vista diferentes.

Lind explica, em uma entrevista conduzida por Haste, que iniciou suas pesquisas com emoções e afetos morais: “é fácil resolver um problema moral na teoria, mas é difícil resolve-lo uma vez que suas emoções morais e outras emoções estão excitadas” (HASTE, 2002, p. 3, tradução nossa). Desta forma, Lind busca justificar que somente o juízo moral – o aspecto cognitivo – não é suficiente para compreender o comportamento moral. O próprio autor diz que “meramente ter boas intenções ou altos ideais morais não é o suficiente” (*Idem*, p. 4).

Assim sendo, a competência moral para Lind não se resume a capacidade de elaboração cognitiva acerca de problemas morais, mas, respeitando um duplo aspecto que deve ser descrito em termos de aspectos cognitivos e afetivos (LIND, 2013a). Para que uma medida possa eficientemente aferir a competência moral, ela deve seguir oito postulados, descritos por Lind (2008) como:

- 1) Inseparabilidade: Mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, embora distintos;
- 2) Tarefa moral: Para medir a competência moral o instrumento deve conter uma tarefa moral que requeira competência para sua solução. Uma tarefa adequada requer que o sujeito delibere sobre dilemas morais e classifique argumentos contra sua própria perspectiva, juntamente com argumentos concordando com sua opinião;

- 3) Não falseabilidade: Para ser uma medida confiável de competência moral, o indivíduo não pode ser capaz de falsear pontuações altas;
- 4) Sensibilidade a mudança: Embora a pontuação não deva ser falseável, ela deve ser sensível o suficiente para identificar mudanças positivas (resultado de intervenções) ou mudanças negativas (resultado da erosão da competência, como em escolas médicas);
- 5) Princípios morais internos: A medida da competência moral deve dar conta dos princípios do próprio indivíduo, não de imposições ou expectativas externas;
- 6) Quasi-Simplex: As correlações entre as medidas de estágio devem formar uma estrutura quasi-simplex (adequação ao modelo matemático);
- 7) Paralelismo: Embora o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo sejam distintos e pontuados separadamente, os dois aspectos devem ser paralelos, ou seja, correlacionar positivamente um com o outro;
- 8) Equivalência de argumentos contra e a favor: Para ser capaz de medir a competência moral do indivíduo, deve-se irreleva sua postura ante ao argumento do dilema, ou seja, deve-se apresentar argumentos contra e a favor do mesmo constructo.

Amparado nestes postulados, Lind desenvolve no início da década de 1970 o *Moral Competence Test* – MCT - (antes denominado *Moral Judgement Test*), almejando aferir a competência moral, respeitando os postulados citados. Seu instrumento é composto por dilemas em que o personagem tem uma tomada de decisão moral e cabe ao sujeito concordar ou não com tal decisão, em uma escala likert, além de julgar argumentos contrários e a favor da ação do protagonista do dilema. Os argumentos condizem com os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg. O autor crê que lidar com contra-argumentos contrários a opinião do indivíduo é uma tarefa difícil, pois incita a emoção moral tanto quanto a habilidade cognitiva. (LIND, 2013a). O mérito deste modo de medida é que esta é “logicamente independente do estágio de raciocínio moral que o sujeito perceba como mais adequado para resolver o problema” (LIND, 2000a, p. 403). Assim sendo, o teste possibilita uma medida das próprias orientações do sujeito, não normas externas; dois indivíduos diferentes podem tirar o mesmo resultado elevado de

competência, mesmo tendo diferentes orientações morais. Lind (2015b, p. 11) demonstra esta propriedade com a seguinte figura:

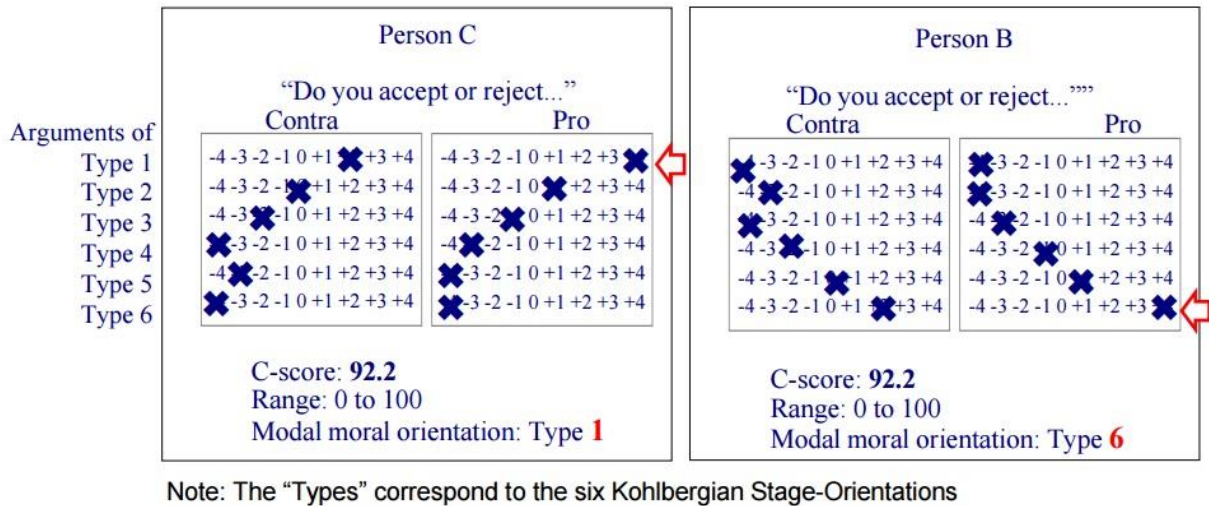


FIGURA 1 – Escore da competência moral de acordo com as orientações próprias, não normas externas. **Fonte:** Lind, 2015b, p. 11

A figura acima demonstra que ambos os sujeitos B e C têm o mesmo C-score (competência moral): 92.2 – que é elevada, pois a escala tem um limite superior equivalente a 100. Entretanto também demonstra que enquanto o indivíduo C possui uma orientação moral modal do tipo 1, o indivíduo B possui uma do tipo 6 (pelo qual tipo corresponde ao estágio de orientação moral kohlberguiano). Devemos salientar que tanto o C-score quanto a orientação modal (preferência) não se referem aos estágios kohlberguianos propriamente ditos (e.g.: afirmar que um indivíduo com preferência pelo estágio 3 não significa que ele se encontra no terceiro estágio de desenvolvimento moral aferido pela entrevista clínica kohlberguiana). Tal preferência indica a afinidade do indivíduo com determinado conteúdo argumentativo (tipos de argumento por estágio) mas não implica que o indivíduo esteja necessariamente neste estágio. Embora o modelo exista matematicamente, empiricamente não há achados que corroborem com o modelo matemático.

Assim sendo, podemos medir no sujeito sua “habilidade para resolver conflitos com bases em princípios e ideais morais compartilhados através do pensamento e discussão, ao invés de violência, engano e poder” (LIND, 2015c) com o MCT.

Bataglia (2012, p. 144) afirma que “A formação do educador, em termos do saber atitudinal, diz respeito à construção da ética, entendida como capacidade reflexiva do sujeito autônomo”. E prossegue: “Isso implica um ser autônomo, que tem a capacidade de ajuizar, agir e criticar sua própria ação” (*idem*). Isto implica na competência do indivíduo – neste caso o educador – em não somente dominar a técnica e o conteúdo, mas a reflexão acerca da práxis. Reafirma a dimensão da competência de Lind mas chamando-a de capacidade.

Schillinger (2006, p. 31, tradução nossa) explica que “Competências morais, [...], são necessárias para fazer possível a aplicação dos próprios princípios ou ideais (aspecto afetivo) no comportamento moral”. Assim sendo, uma boa consistência afetiva se manifestaria por uma preferência a formas elevadas de justiça enquanto uma boa consistência cognitiva pela habilidade de conciliar pontos de vista antagônicos.

Bataglia (2001, 2010), que validou o teste para o contexto brasileiro, observou algumas peculiaridades, como a da segmentação moral (das quais serão discutidas com maior profundidade em materiais e métodos), mas que pertencem à esfera religiosa da população brasileira (BATAGLIA; SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003).

3. Ambiente e suas influências na moral

O ambiente possui um papel irrefutável no desenvolvimento da moral no adulto, como nos aponta Schillinger (2006), que discute o papel da educação superior neste constructo, no Brasil e Alemanha. Os achados da pesquisadora alemã apontam que uma boa educação provém de cinco elementos em direção ao crescimento moral: 1) tomada de papéis, 2) reflexão, 3) equilíbrio entre ação (tomada de papéis) e reflexão, 4) processo contínuo de tomada de papéis e reflexão dirigida (ao invés de tentativas isoladas) e 5) apoio e desafios (dar apoio e *feedback* durante os desafios envolvendo maior responsabilidade).

Partindo desta perspectiva, vamos buscar inicialmente no ambiente - a universidade - quais que são suas restrições e apoios em busca do desenvolvimento do currículo para a “Boa” educação, que Lind (2015c, p. 2) reitera: “que provê oportunidades para tomada de responsabilidade e reflexão dirigida”.

3.1 O Ambiente Universitário: breve caracterização

A história da pós graduação no Brasil data de idos de 1930, pelo qual o Estatuto das Universidades Brasileiras propunha uma pós graduação nos moldes europeus. Contudo, somente na década de 1940 que o termo “pós graduação” viria a aparecer no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. (SANTOS, 2003).

Ainda era marcado pelo sistema de cátedras, que é o sistema pelo qual o professor catedrático é responsável pelas atividades ligadas à sua disciplina, diferente do instituído posteriormente, o modelo departamental. Era prática comum, exercitada pelos primeiros professores estrangeiros a vir ao Brasil, fosse por missões acadêmicas ou fugindo da turbulência europeia pré Segunda Guerra (BALBACHEVSKY, 2005)

Na década 1950, investimentos mais representativos começaram a ser firmados, por meio de acordos entre universidades norte americanas e brasileiras, propiciando o intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores (SANTOS, 2003).

Contudo somente na década de 1960 que houve a implantação formal dos cursos de pós graduação no Brasil, como o parecer nº 977/65 de dezembro de 1965 do Conselho Federal de Educação, emitido por Newton Lins Buarque Sucupira, vindo a ser conhecido como Parecer Sucupira (VELLOSO, 2014).

É válido lembrar que a regulamentação da pós graduação brasileira se deu sob a égide de um regime militar com forte orientação nacionalista, e, por conseguinte, seguindo a tradição de substituição de importações: especialistas acadêmicos se tornaram um *asset* estratégico. A partir de 1968 (com a reforma ocorrida nos sistemas de ensino superior mimetizando o modelo norte americano, de orientação departamental em que o professor se dedica em tempo integral), a pós graduação se torna uma atividade autônoma, ligada aos departamentos recém organizados. Ainda assim, a antiga relação de tutoria estudante-orientador se mantém, não como no regime catedrático - cria-se conselhos de pós graduação que se fortaleceriam com o passar dos anos (BALBACHEVSKY, 2005).

Na década de 1970 foi quando, enfim, deu-se um salto qualitativo de fato: enquanto nos anos 70 existiam 57 programas de doutorado, 15 anos depois havia cerca de 300, somente no doutoramento, e 800 de mestrado (PAULINYI, 1986, *apud* VELLOSO, 2014). A questão nerval fora que o estado, neste período, buscou sistematizar e fomentar os programas de pós graduação, que até então desenvolviam-se espontaneamente. Segundo Ferreira (1999, *apud* SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 537), a cronologia se dá da seguinte forma:

Em 1970 foi instituído o Programa Intensivo de Pós-Graduação (decreto n. 67.348); em 1973, criado um grupo de trabalho com a tarefa de propor medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação; em 1974, instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, órgão colegiado interministerial cujas funções giravam em torno da formulação da política de pós-graduação e sua execução; e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) para o período de 1975-1977.

Concomitante ao Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação encontra-se a formação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pela Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976, criando a UNESP de Ilha Solteira e encampando mais 14 faculdades já existentes. Voltaremos a este tema em breve, ao discutirmos uma breve história das Estaduais Paulistas.

Segundo Velloso (2014, p. 9), as principais consequências do Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação foram:

(i) a implantação do Plano Institucional de Capacitação Docente (1976), que através da concessão de bolsas de estudos proporcionou aos docentes universitários a possibilidade de realização de cursos de Pós-graduação (mestrado e doutorado) nos principais centros de excelência existentes no país e no exterior; (ii) a criação de um sofisticado sistema de avaliação dos cursos existentes, experiência original desenvolvida no Brasil, cujo êxito é incontestável, pois, a partir da implementação deste processo de avaliação, passou-se a realizar uma análise crítica rigorosa da qualidade dos programas oferecidos à comunidade científica.

É importante salientar que tudo isto ocorrera em conjunto com a expansão econômica brasileira da década de 1970 conhecido como “milagre econômico brasileiro” (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008), permitindo a aplicação dos proventos econômicos à educação e sua consequente rápida expansão.

Velloso (2014, p. 9) aponta-nos que:

Atualmente, está em vigor o VI PNPG (2011-2020), cujos eixos passam pela expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (corrigindo assimetrias), a criação da Agenda Nacional de Pesquisa; o aperfeiçoamento da avaliação, a interdisciplinaridade e o apoio a outros níveis de ensino.

E conclui que “Ao longo destes quase 50 anos de existência, pode-se afirmar que a Pós-graduação no Brasil vem alcançando de forma bastante positiva seu principal objetivo: a formação de recursos humanos altamente qualificados” (*Idem*).

3.1.1 As Universidades Estaduais em São Paulo

Atualmente em São Paulo possuímos três universidades estaduais, a Universidade Estadual Paulista – UNESP, a Universidade de Campinas – UNICAMP e a Universidade de São Paulo – USP. Como dissemos anteriormente, a UNESP surge em 1976, na cidade de Ilha Solteira, SP. A tradição que buscamos aferir - a do fomento do pensamento ético, da “boa” educação - pode ser encontrado logo ao segundo artigo, primeiro capítulo do Estatuto da UNESP, que rege a respeito aos objetivos da Universidade Estadual Paulista, onde lê-se:

Artigo 2º - A Unesp rege-se pelos **princípios de liberdade de pensamento e de expressão de desenvolvimento crítico e reflexivo**, com o objetivo permanente de criação e de transmissão do saber e da cultura, devendo:

I - criar, preservar, organizar e transmitir o saber e a cultura por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;

II - oferecer ensino público, gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;

III - formar cidadãos capacitados para o exercício da investigação e das diferentes profissões;

IV - privilegiar e estimular a atividade intelectual e a reflexão continuada sobre a sociedade brasileira, defendendo e promovendo a cidadania, os direitos humanos e a justiça social;

V - promover atividades de extensão e de articulação com a comunidade. (UNESP, 1989/2016. p. 1, grifo nosso).

A UNICAMP, por sua vez, fora criada em 1962 na cidade Campinas, SP e, busca os mesmos preceitos, em linhas gerais, da UNESP, como lê-se em seu segundo artigo do primeiro título:

Artigo 2º - A Universidade Estadual de Campinas orienta-se pela função pública da pesquisa e do **ensino laico e independente de injunções econômicas, políticas, ideológicas ou confessionais**, reafirmando sua vocação para **produzir e transmitir conhecimento para a formação do pensamento crítico, o espírito empreendedor e a cultura da liberdade e pluralismo**, com vistas a contribuir para a vida intelectual, científica, cultural, econômica, política e social do país e fora dele.

§ 1º. Como princípios de atuação, a Universidade Estadual de Campinas afirma a liberdade acadêmica de ensino e de pesquisa, tanto no que concerne aos temas quanto aos métodos e procedimentos, **bem como estabelece sua política cultural, de extensão, de desenvolvimento e inovação, referidos aos valores éticos da liberdade, igualdade, justiça, à democracia e aos direitos fundamentais**. (UNICAMP, 1968/2016, p. 1, grifo nosso).

A mais velha das três universidades, a Universidade de São Paulo, tem sua gênese em 1934, onde em seu estatuto afirma ao terceiro artigo, primeiro título que “Artigo 3º – A USP, como Universidade pública, **sempre aberta a todas as correntes de pensamento, reger-se-á pelos princípios de liberdade de expressão**, ensino e pesquisa. (USP, 1988/2016, p. 1, grifo nosso).

Por conseguinte, as Estaduais Paulistas têm a tradição, em sua gênese, da liberdade de expressão, fomento aos valores éticos, pensamento crítico e respeito às pluralidades.

É importante salientar que a aprendizagem não advém somente da organização formal da estrutura educacional, mas do que Dewey (1976, apud BATAGLIA, 2014) chama de “aprendizagem colateral”. Bataglia (2014, p. 121) afirma que “a aprendizagem colateral ocorre, por exemplo, em função de quem o professor é, e não do que ele sabe ou planejou ensinar”.

3.1.2 O Currículo Oculto e o Professor no Processo de Aprendizagem

“O ‘currículo oculto’ de uma escola consiste de suas regras e procedimentos disciplinares, estrutura de autoridade, distribuição de prêmio e castigo, e normas e valores compartilhados”, explica-nos Biaggio (1997, p. 7).

Trow (1976, p. 21, 22, tradução nossa) afirma que a formação é influenciada pela educação superior de diversas formas:

1. Há a influência do conteúdo do currículo – ou seja, o que ensinamos na grade formal do curso;
2. Há a influência de como ensinamos, especialmente das formas que apresentamos ou demonstramos nosso conhecimento das matérias, como aprendemos o que sabemos;
3. Há a influência do professor como pessoa, tanto na sua relação pessoal como os estudantes e seu papel como um modelo de quem busca o conhecimento, para o entendimento da verdade (com “v” minúsculo).

Já Kohlberg (1981, p. 1, tradução nossa) parece concordar com Trow ao afirmar que “(...) professores são educadores morais (ou deseducadores), criadores de um ‘currículo oculto’ do clima moral da classe”. Ou seja: boa parte da responsabilidade da educação moral do aluno repousa sobre os ombros do educador. Também é importante salientar que assim como o professor “tem” (não no sentido imperativo, contudo como uma qualidade própria à sua posição) a responsabilidade moral de educar, este também pode ser uma fonte de deseducação. Trow (1976) prossegue afirmando que existem duas forças que modelam mentes, sensibilidades e capacidade moral dos estudantes, sendo estas a relação dos estudantes um com o outro (pressão de pares) e a influência da instituição como entidade política no sentido mais amplo.

Neste ponto compete analisar a pesquisa de Bordinon (2013) que analisara com a Entrevista de Julgamento Moral (MJI - *Moral Judgement Interview*) 17 professores do ensino superior, identificando em qual estágio do desenvolvimento moral de Kohlberg

eles se encontram. Em seus achados, mais da metade da amostra ($n = 11$) encontra-se no nível convencional (5 sujeitos no terceiro estágio e 6 sujeitos no quarto estágio) e apenas 6 sujeitos no nível pós convencional (no quinto estágio).

A partir disto, Bordignon (2011) delinea os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg de professores, do qual, os três níveis supracitados traduzem-se da seguinte forma: O terceiro estágio é a conformidade com as expectativas e papéis socialmente elaborados; ser bom professor, ser bom aluno. A relação entre instituição, professor e aluno se dá pela busca de lealdade, fidelidade e confiança. Ao quarto estágio, os professores buscam pautar suas ações e prática educativa em papéis socialmente aceitos, definidos na preservação do sistema educacional. O professor como parte da instituição dá-lhe sentido, significado e o sentimento de pertinência que propicia segurança e apoio para sua *praxis*. Tanto o professor quanto o aluno buscam preservar o sistema educacional como este se apresenta, onde cada um tem seus direitos e deveres claramente estabelecidos. Na esfera pós-convencional do quinto estágio, Bordignon (2011, p. 25) define como:

A dimensão educativa dos que se inserem no estágio 5 está baseada em princípios e valores universalmente aceitos e internalizados, anteriores à sociedade e à pessoa; no contrato educativo e nos direitos individuais de consciência e liberdade do educando. As perspectivas educativas reconhecem sempre a perspectiva moral acima da legal, isto é, a formação para os valores individuais da consciência e liberdade se antepõe às orientações legais e normas institucionais. O professor tem em vista a realização dos princípios da educação e está atento à formação do aluno em seu processo de desenvolvimento integral como pessoa e profissional, reconhecendo sua identidade antropológica em termos de estrutura e relações. O S[ujeito] 11 se expressa conforme esse conteúdo: "o professor deve pautar-se pelo respeito às individualidades e experiências de vida e cultura que os alunos trazem, ou seja, não podemos impor uma "moral" aos alunos".

Assim, observamos claramente como a interveniência do currículo oculto pode agir: a perspectiva do quinto estágio zela pelos princípios que subjazem as relações. Por conseguinte, esta atitude estará presente tanto em suas ações deliberadas quando veladas em sala de aula. Ou seja, intencionalmente ou não o professor estará ensinando aquilo que lhe é importante, mesmo sem saber, o que se torna perigoso pois como reafirma Trow (1976, p. 25, tradução nossa) "(...) está sujeito ao seu próprio mau uso,

suas próprias distorções e patologias pelo qual se serve não para o desenvolvimento, mas para a constrição e deformação da vida moral”.

Tal fenômeno é observado em estudantes de medicina. Ao invés da educação superior promover o amadurecimento moral, ela o erode. Feitosa e colaboradores (2013) observaram o fenômeno no Brasil enquanto Lind (2000c) observou o fenômeno na Alemanha, Schillinger (2006) em um estudo comparativo entre os dois países e Suíça, Slováčková e Slováček (2007) observaram o fenômeno na República Tcheca, Helkama *et al.* na Finlândia (2003) dentre diversos outros países. Landim e colegas (2015) observaram a tendência da deterioração da competência moral em estudantes de odontologia no Brasil.

Amorim e Araújo (2013) argumentam que existe uma necessidade de maior penetração de conteúdos de ética e bioética nas grades de medicina, tendo em vista que “fica mais evidente que uma formação técnica pautada por disciplinas estanques e sem comunicação entre si não dará conta dos dilemas que se apresentam diuturnamente a todos os seres humanos” (*Idem*, p. 139). Já Almeida e colaboradores (2008) atenta ao fato que embora professores e alunos considerem de altíssima importância a ética e bioética médicas, existe baixo interesse e precariedade nas formas de atualização, sem contar que 70,6% dos estudantes perscrutados na pesquisa afirmaram que observaram conduta inadequada de seus preceptores no atendimento de pacientes. Trow (1976), quarenta anos atrás, já tratava de como os mestres e tutores são alicerces e objetos de admiração de seus educandos.

A problemática do caso da medicina, *per si*, merece uma tese a parte, mas serve-nos para demonstrar como o ambiente acadêmico e os professores com sua bagagem de vida servem para influenciar indiretamente (e as vezes direta e deliberadamente) o processo educacional. Entretanto se encaixarmos a cultura como um *framework* que define uma miríade de comportamentos “ocultos” teremos um terreno prolífico (e difícil) para aferir a relação entre o comportamento e o ambiente social. Por não ser o escopo deste trabalho, buscaremos somente o aspecto religioso, profundamente arraigado na cultura brasileira que pode gerar distorções no processamento de juízos morais e, por conseguinte, em sua competência (BATAGLIA, 2010)

3.2 Religião

A perspectiva religiosa que abordaremos advém da interpretação do psicólogo norte americano David Wulff que em seu livro *Psychology of Religion* (1991) estabelece domínios, decorrentes de seu estudo das diversas abordagens religiosas, que “podem se localizar em um espaço bidimensional definido em termos de duas variáveis fundamentais” (WULFF, 1991, p. 632, tradução nossa). O eixo vertical especifica o grau em que os objetos de interesse religiosos são explicitamente permitidos uma participação em uma realidade transcendente ou ao contrário, limitam o processo imanente no mundo mundano. Ao eixo horizontal, por sua vez, definirá o quão consistentemente as expressões de fé religiosa serão interpretadas, seja simbolicamente ou literalmente. Abaixo, uma pequena figura demonstrando visualmente a premissa de Wulff, junto com as denominações associadas.

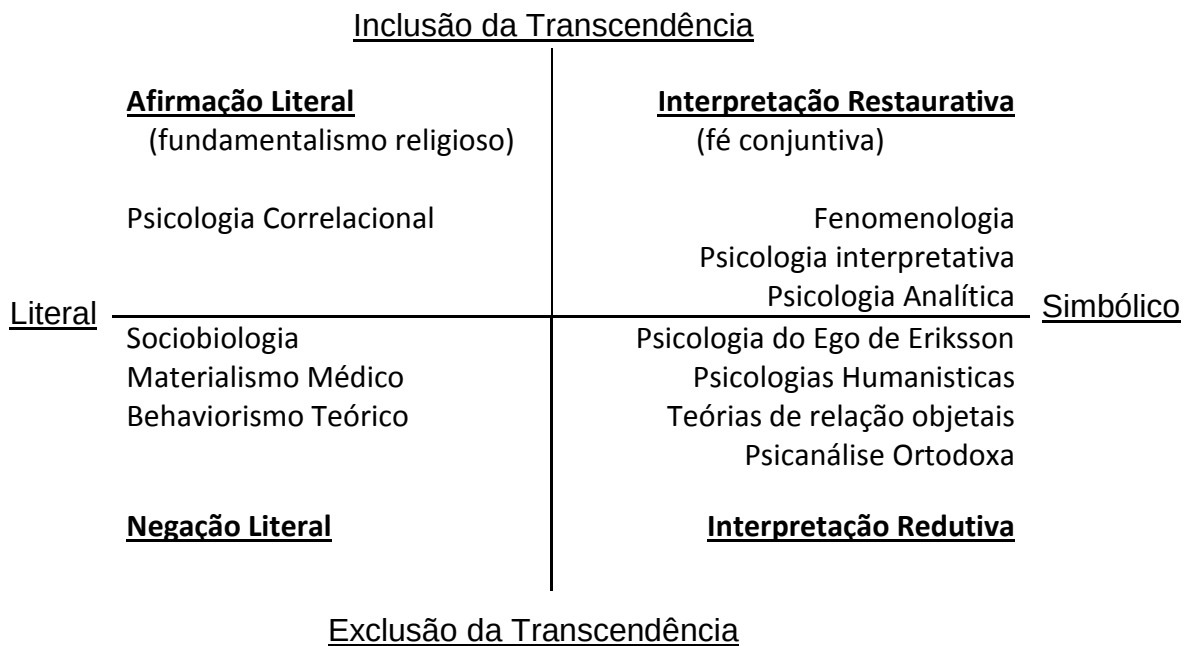


Figura 2 – Esquema das atitudes religiosas. **Fonte:** Wulff, 1991, p. 631

O autor nos demonstra as quatro atitudes fundamentais em relação à religiosidade e as linhas de pensamento correntes mais comuns, associadas a cada uma. Para pormenorizar a interpretação, convém uma breve explicação de cada quadrante.

Na afirmação literal, o quadrante superior esquerdo, representa a afirmação literal da existência de objetos religiosos, uma posição mais claramente encontrada em fundamentalistas religiosos. Wulff (*ibid.*) nos aponta que é possível encontrar até mesmo naqueles que não são particularmente conservadores religiosos, sendo uma manifestação observada por Barr (1978, apud WULFF, 1991) em cristãos é que eles gostariam que as escrituras religiosas fossem realmente fidedignas ao que acontecera.

A negação literal, por sua vez, “corta-se fora dos recursos das metáforas religiosas” (WULFF, 1991, p. 632). Aponta-se o behaviorismo como uma equivalência da literalidade das escrituras, combatendo a interpretação que abarca a transcendência com uma interpretação igualmente literal para negá-la. Os materialistas médicos encontram-se neste quadrante também por interpretarem o fenômeno religioso como uma matéria de uma fisiologia desordenada.

Em seu turno a interpretação redutiva tem com derivação o trabalho de Paul Ricoeur (1965, apud WULFF, 1991) que propõe que a hermenêutica moderna encara duas tarefas opostas embora complementares: a de reduzir ou desmistificar dos símbolos religiosos a idolatria e ilusão e por outro lado restaurar ou reinterpretar tais símbolos à luz de significação e compreensão. É uma “fé racional”. A consonância com o quadrante da negação da transcendência se manifesta por meio da afirmação dos conteúdos religiosos; indo além, pois se consideram privilegiados de extravasar o mero significado religioso dos símbolos.

Por fim a interpretação restaurativa busca retomar os objetos de fé religiosa de uma forma que os permita falar da realidade transcendente da qual eles se orientam. É uma busca de significado simbólico que reside além dos objetos. Esta busca transcende a mera forma de interpretação religiosa para se apresentarem em sentimentos, emoções e na própria manifestação da personalidade.

A peculiar topografia de Wulff permite-nos interpretar os fenômenos religiosos não de uma forma sectária e imbuída de dogmatismos, mas abrangente. Isto nos permite visualizar a diferença entre religiosidade (opção pessoal por determinada religião) e a forma como a religiosidade se manifesta. Análogo à interpretação kohlberguiana do fenômeno da moral, tal perspectiva permite dissociar a estrutura (neste caso a forma) do conteúdo (ou a preferência religiosa).

Hutsebaut (1996, 1997), sob as bases de Wulff, estabelece a crença pós crítica: uma crença, anteparada em Ricoeur reinterpretando as categorias previamente analisadas por Wulff. A interpretação restaurativa que é a busca da restauração da interpretação religiosa de Wulff, que fora posta em suspeita pela redução científica da interpretação redutiva, se torna uma segunda ingenuidade: “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” (RICOEUR; SAVAGE, 2008, p. 28, tradução nossa). A segunda ingenuidade na acepção hutsebautiana se torna assim uma refração da primeira: ao invés de uma fé pura, uma fé analítica, pessoal. Na literalidade, Hutsebaut nomeia a afirmação como ortodoxia e a negação como crítica externa; externa pois não crê, entretanto não passa de uma crítica vazia, alheia ao senso crítico, que observa o objeto de fora. A interpretação redutiva é reinterpretada como relativismo. Pinto (2008, p. 75) explica o aspecto relativista de forma que este “não desperdiça o símbolo, mas o seculariza. Um dos mais claros exemplos dessa aproximação reducionista é representada por Freud e seus seguidores ortodoxos”. Desta forma, o plano bidimensional de Wulff, na acepção hutsebautiana se torna:

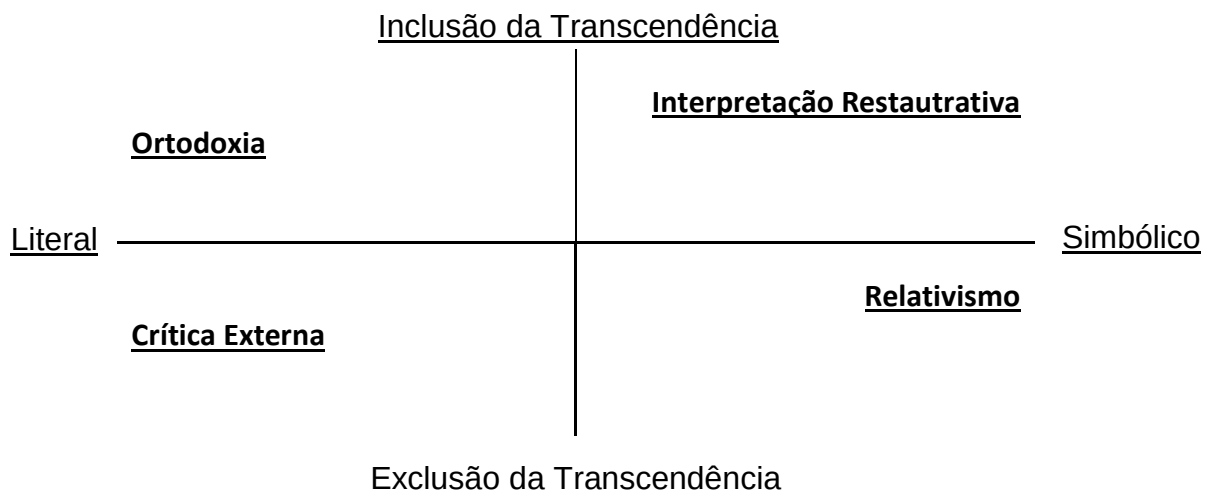


Figura 3 – Esquema das atitudes religiosas de acordo com Hutsebaut. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

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. Diversos estudos foram realizados correlacionando a forma de processamento religioso de estilos cognitivos.

Duriez e colaboradores (2009) observaram o estilo parental e religiosidade, utilizando a medida multidimensional de religiosidade (*Post-Critical Belief Scale*) – criada por Hutsebaut (1996), explicando que esta “possibilita o desentrelaçamento dos efeitos da religiosidade (exclusão vs. inclusão) dos efeitos do estilo religioso cognitivo (literal vs. simbólico)” (DURIEZ *et al.*, 2009, p. 1303) – para aferir como a religiosidade afeta o ajustamento de filhos adolescentes. Seus achados são que quão maior a interpretação simbólica dos pais, melhor o ajustamento dos filhos.

Martos, Thege e Steger (2010) apontam em um estudo sobre o sentido da vida e a interpretação da segunda ingenuidade: a pura força da crença (eixo y – aceitação) relaciona-se à significados puros (absolutos) da vida enquanto a flexibilidade de crenças (eixo x – simbólico) correlaciona-se com as formas que as pessoas constroem o significado da vida.

Achados de Duriez e Soenens (2006) apontam que a forma com a qual as pessoas processam os conteúdos religiosos (literal ou simbólico) é um preditor de competência moral: quão maior os *scores* em interpretação simbólica, maior a competência moral. Os autores sugerem que uma educação moral efetiva poderia beneficiar-se de uma educação religiosa pautada para o respeito e pluralidade.

A correlação positiva com aspectos anti sociais é também presente na literatura, demonstrando *e.g.* interpretação literal correlaciona-se com racismo (Duriez; Hutsebaut, 2000; Duriez, 2004, p. 187): “racismo foi claramente e significativamente relacionado à dimensão Literal versus Simbólica em todas as amostras”.

Estudos também foram feitos para observar a relação entre estilo religioso e valores, como Duriez & Soenens (2006, p. 80, tradução nossa) demonstram:

De uma forma similar, a pesquisa que possibilita a separação das diferenças na religiosidade das diferenças na forma que os conteúdos religiosos são processados sugere que, mesmo em comparação com

peessoas não religiosas, pessoas religiosas são mais propensas a preferirem ordem, estrutura e previsibilidade, são menos propensas a valorar os valores hedonismo, estimulação e autodireção e mais propensas a valorarem os valores de tradição e conformidade, mais propensas de terem crenças de autoritarismo e conservacionismo, e são mais propensas em basear as escolhas da vida nas expectativas dos pais, figuras de autoridade ou grupos de referência.

3.2 Valores

Os autores, ao se referirem aos valores “hedonismo, estimulação, autodireção, tradição, conformidade”, referem-se aos valores da escala de Schwartz – SVS. Schwartz define valores como “(...)objetivos transsituacionais desejáveis, variando em importância, que servem como princípios guias na vida da pessoa ou entidade social” (SCHWARTZ, 1994, p. 21, apud SPINI, 2003, tradução nossa).

A importância de Schwartz no estudo dos valores é inestimável (GOUVEIA, 2013) entretanto “Há quem discuta se Schwartz de fato conta com uma teoria dos valores ou apenas se limita a organizar recortes conceituais e reunir evidências empíricas em torno de uma tipologia de valores” (GOUVEIA, 1998 apud GOUVEIA, 2013). Gouveia (*Idem*) propõe-se a questionar outros aspectos da teoria do psicólogo israelense como a necessidade de uma base teórica substancial, o que, reflete-se em:

(a) indeterminação do número de tipos motivacionais, (b) confusão conceitual sobre compatibilidade e congruência de valores, (c) indefinição do que são valores mistos, (d) não diferenciação dos valores com respeito às crenças e (e) omissão de princípio axiológico fundamental (...) (GOUVEIA, 2013, p. 89).

Para Gouveia, valores são definidos por um aspecto funcional. Na psicologia funcionalista, o “indivíduo se constitui como a unidade básica de análise e a ação individual é conceituada em termos de processos recorrentes de adaptação voluntária” (*Idem*, p. 95). Para a Teoria Funcionalista dos Valores, isto significa que os valores possuem dois fins básicos: guiar ações e expressar necessidades. Gouveia (2003, p. 433) expande tal premissa ao observar que:

Os valores básicos são definidos como categorias de orientação que são desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, adotadas por atores sociais, podendo variar em sua magnitude e nos elementos que as constituem.

Rokeach (1973, apud GOUVEIA, 2013) já definia valores pessoais e sociais como tipos de valores terminais. Indivíduos guiados por valores pessoais são mais autocentrados enquanto os que o são por valores sociais possuem um foco interpessoal. Contudo para a teoria funcionalista dos valores, esta dicotomia demonstra-se insustentável empiricamente, possibilitando então uma terceira opção, uma referência central como um guia de ações. Assim se manifesta a primeira dimensão funcional de valores diferenciados de acordo com sua orientação: pessoal, central ou social (GOUVEIA, 2013).

Referentes às expressões de necessidades, podemos discernir entre dois aspectos que são amplamente aceitos pela literatura: materialismo e humanitarismo. Para a teoria funcionalista dos valores, a ênfase materialista implica em uma orientação prática. A ênfase em aspectos como sobrevivência (em termos biológicos), ênfase na própria existência e formas de assegurá-la. Em diametral contrapartida, valores humanistas estão associados à princípios abstratos e ideias, tais como criatividade, maturidade e menor dependência em fontes materiais.

A teoria funcional, por conseguinte, gera seis subfunções, descritas a seguir juntamente com os valores específicos associados a elas.

Quadro 2 – Funções, subfunções e valores específicos

		Valores como padrão-guia de comportamentos (Tipo de orientação)		
		<i>Metas pessoais</i> (o indivíduo por si mesmo)	<i>Metas centrais</i> (o propósito geral da vida)	<i>Metas sociais</i> (o indivíduo na comunidade)
Valores como expressão de necessidades (Tipo de motivador)	<i>Necessidades idealistas</i> (a vida como fonte de oportunidades)	Experimentação Emoção Prazer Sexualidade	Suprapessoal Beleza Conhecimento Maturidade	Interativa Afetividade Apoio Social Convivência
	<i>Necessidades materialistas</i> (a vida como fonte de ameaça)	Realização Êxito Poder Prestígio	Existência Saúde Estabilidade Sobrevivência	Normativa Obediência Religiosidade Tradição

Fonte: Gouveia, 2013, p. 132.

Medeiros e colaboradores (2012) definem as subfunções e seus valores como apresentaremos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Descrição das subfunções e valores

Subfunção	Valores
Existência Valores de motivação claramente materialista, representando necessidade básica de sobrevivência do homem, assim como segurança.	Sobrevivência Valor importante para pessoas socializadas em contextos de escassez ou às que não possuem recursos econômicos básicos. Representam necessidades mais básicas como comer ou beber.
	Estabilidade pessoal Ênfase em vida organizada e planejada, garantindo a vida para a sobrevivência de acordo com padrões fixos, focada em aspectos práticos e imediatos.
	Saúde Guiado pela busca de um nível adequado de saúde, evitando ameaças à vida. Saúde aqui é maior que não estar doente; existe o aspecto subjetivo de não estar enfermo.
Realização Valores com foco em realizações materiais e pessoais, imediatistas, focadas no aqui e agora.	Êxito Ênfase em ser eficiente e alcançar metas definidas (principalmente em curto e médio prazo). Possuem ideal de sucesso e primam pela competitividade.
	Poder Ênfase dada no princípio da hierarquia, como por exemplo, o desejo de ocupar um cargo de chefia para estar no controle das decisões.

	Prestígio Desejo de que a imagem pessoal seja reconhecida publicamente (razão que a faz dar importância aos demais), mas, com propósitos pessoais, visando vantagens do reconhecimento social
Normativa Possui motivador materialista de orientação social, ou seja, uma observância de normas sociais. Representa necessidade de controle e as condições para alcançar todas as necessidades humanas (demandas institucionais e sociais).	Obediência Demonstra a importância de obedecer os deveres e as obrigações diárias, respeitando os pais e pessoas mais velhas.
	Religiosidade Representa a necessidade de controle para lidar com situações adversas. Há o reconhecimento de uma entidade superior em que se busca a certeza e harmonia para uma vida social pacífica.
	Tradição Representa a condição no grupo ou sociedade como um todo para satisfação das necessidades. Imbuí respeito à padrões morais seculares e contribui para a harmonia social
Suprapessoal Orientação central e motivação materialista, apresenta características de necessidades estéticas e cognição, com acentuação de importância a ideias abstratas, com menor ênfase em coisas concretas e materiais.	Beleza Representa necessidades estéticas, a apreciação do que é belo, independente da natureza do objeto, e não se limita a questões pragmáticas.
	Conhecimento Representa necessidades cognitivas, universal e abrangente, não se limitando a dicotomia social-pessoal. Conhecimento neste caso não é desempenho, mas uma indicação de saber.
	Maturidade Representa necessidade de autorrealização, um sentido de satisfação do indivíduo consigo mesmo. A pessoa percebe-se útil na vida, pois encontrou um sentido existencial.
Experimentação Valores que representam as necessidades de sexo e gratificação – hedonismo.	Emoção Valor que representa a necessidade fisiológica de excitabilidade, busca de experiências perigosas e arriscadas.
	Prazer Corresponde à necessidade orgânica de satisfação em um sentido mais amplo (como comer ou beber para se divertir).
	Sexualidade Representa a necessidade de sexo, pensada como não estritamente fisiológica, mas uma escolha em busca de parceiros e obtenção de prazer.
Interativa Representa cognitivamente as necessidades de pertinência, amor e afiliação com ênfase no estabelecimento e manutenção de relações interpessoais.	Afetividade Valor relacionado a aspectos da vida social, ênfase em relacionamentos íntimos, afetos, relações familiares, cuidados, prazeres e tristezas. Representa a necessidade de amor.
	Apoio social Necessidade de afiliação, com destaque para segurança proporcionada pelo apoio de outras pessoas. Indica que a pessoa não está sozinha no mundo e pode obter ajuda de outros quando necessitar.
	Convivência Representa relações indivíduo-grupo. Um sentido de identidade social indicando a ideia que pertença a um grupo social.

Fonte: Medeiros et al., 2012, pp. 28-32

O trabalho de Medeiros e colaboradores (2012) nos permite uma melhor visualização dos constructos envolvidos na teoria funcionalista dos valores. É possível perceber analogias entre as três teorias: enquanto as construções estruturais do julgamento moral permutam por 29 categorias universais, a manifestação dos fenômenos religiosos não foge à quatro interpretações e os valores básicos são somente 18.

Embora a ideia de que uma teoria funcionalista fuja ao escopo de nossa pesquisa – sendo tanto Piaget como Kohlberg renomados estruturalistas – é pertinente salientar que, nas palavras de Gouveia (2013, p. 90):

(...) os valores têm origem motivacional, biológica e genética, embora não se limitem a metas urgentes, podendo ser representados neurologicamente e gozando de universalidade enquanto estruturas mentais que orientam a ação humana.

Porquanto a forma de abordagem seja funcionalista, ela não foge ao escopo de observar e delimitar um fenômeno humano universal, tal como a habilidade de discernir juízos morais kohlberguiana, a capacidade de integrar aspectos cognitivos da moralidade à aspectos afetivos, como descrito por Lind ou estabelecer posturas pós críticas em relação às crenças religiosas, como Hutsebaut identificara. Embora enquanto, para o estruturalismo, as trocas com o meio modifiquem a estrutura e, ao funcionalismo, as ações sejam processos decorrentes de adaptação voluntária do organismo ao meio, nosso foco não prima por argumentar os méritos, diferenças e similaridades das duas teorias, porém, colher seus frutos.

4. Materiais e Método

Propomo-nos neste trabalho aferir algumas possíveis relações entre a competência moral, valores, crenças religiosas e ambiente formador. Tal premissa requer um delineamento descritivo que, como apontado por Cervo e Bervian (2002, p. 66) é descrito como um tipo que pesquisa que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Ademais, nossa pesquisa possui um cunho exploratório, que explicado pelos referidos autores caracteriza-se como “realizar descrições precisas da situação e descobrir as relações existentes entre os elementos da mesma (*Idem*, p. 69)”.

Nossas análises foram feitas utilizando recursos próprios da pesquisa quantitativa. Os constructos estudados foram abordados por escala, questionário ou teste, todos autoaplicáveis. O número total de sujeitos contatados foi 61. Obtivemos essa relação da secretaria de pós-graduação em Educação da unidade estudada. Enviamos o formulário a todos os 61 estudantes de mestrado. Entretanto, apenas 8 responderam da primeira vez e ao insistirmos tivemos mais uma resposta, totalizando 9 sujeitos. Inicialmente havíamos pensado em realizar análises de correlação entre os dados, mas o número restrito nos obrigou a analisar os dados quantitativamente e qualitativamente. Ainda assim, pensamos poder colaborar com esse estudo de caso que pode levantar questões diretrizes para investigações futuras. Os nove sujeitos responderam, além dos instrumentos utilizados, dados pessoais como sexo, idade, existência de mais de uma graduação ou pós-graduação.

Yin (2004) considera útil o estudo de caso quando se quer perguntar o “como” ou o “por que” de algum fenômeno. Neste caso, entendemos que o estudo de caso seja adequado por se tratar de uma investigação empírica, ampla, uma vez que considera vários aspectos da realidade e pode contribuir para a compreensão da construção da competência moral em nosso país e a investigar a ideia de que a qualidade e quantidade de educação pode influenciar positivamente nessa construção.

Para a coleta de dados utilizamos formulários eletrônicos, elaborados a partir da plataforma *Google Forms*, mantendo a fidedignidade de constructo na versão virtual dos instrumentos utilizadas. O material foi distribuído digitalmente por meio de correio

eletrônico. Os sujeitos de pesquisa obtiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo próprio *Google Forms*.

4.1 Caracterização da População

Escolhemos um programa de pós-graduação em educação de uma universidade pública do estado de São Paulo para realizar esta investigação. A população é, portanto, caracterizada por possuir ao menos uma graduação, ter escolhido a carreira acadêmica em educação e ter passado por uma seleção rigorosa para aprovação de currículo, conhecimentos prévios e projeto.

Segundo o Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Brasil possuía em 2013 115.558 alunos matriculados no mestrado *stricto sensu* (CAPES, 2016). Dados do censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística nos apontam que o Brasil, em 2010, possuía 52.154 mestres em educação em todo seu território, estando distribuído em 10.398 homens e 41.755 mulheres (IBGE, 2016). No estado de São Paulo, nosso lócus de estudo, temos 13.580 mestres em educação, distribuídos em 2.527 homens e 11.054 mulheres (*idem*). Segundo Artes e Ricoldi (2015), que analisaram os microdados (menor nível de desagregação de dados da pesquisa) do IBGE, no Censo de 2010, a população da pós-graduação é composta majoritariamente por jovens adultos, de 18 a 24 anos, 50.9% de toda a amostra (cabendo ressaltar aqui que a pesquisa dos autores enquadra pós-graduação tanto como mestrado quanto como doutorado).

4.2 Caracterização dos Instrumentos de Pesquisa

Para a aferição dos constructos designados, nossa pesquisa valeu-se dos seguintes instrumentos:

Quadro 4 – Instrumentos de Pesquisa.

Competência Moral	Moral Competence Test Extended MCT_xt
Crenças Religiosas	Post-Critical Belief Scale PCBS
Valores	Questionário de Valores Básicos QVB

Ambiente Formador	Questionário Sobre Ambiente Formador QueSAF
--------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Explicaremos os instrumentos e suas peculiaridades detalhadamente a seguir.

4.2.1 MCT_xt e a Segmentação Moral

O MCT, como já explicado, é um teste contendo dois dilemas fechados (existe uma conclusão da estória, em contrapartida à entrevista kohlberguiana em que o indivíduo escolhe o curso de ação), o dilema do operário e o dilema do médico. Resumidamente, os dilemas trabalham com a questão da lei e preservação de direitos no caso dos operários e da questão da vida no caso do dilema do médico.

O indivíduo, após ler os dilemas é questionado, em uma escala Likert de amplitude 7 (de -3 a +3) se ele concorda ou discorda do comportamento do protagonista do dilema. Em seguida, lhe são apresentados seis argumentos, condizentes com os estágios kohlberguianos a favor do comportamento do protagonista e seis argumentos contra, cabendo ao sujeito assinalar o quão de acordo ou desacordo se está com cada argumento – novamente em uma escala Likert, desta vez de amplitude 9 (-4 a +4). O teste retorna o *C-Score* (amplitude = 100, mínima = 0, máxima = 100).

Ao validar o teste para o contexto brasileiro, Bataglia (2010) observou que os escores médios brasileiros eram inferiores ao esperado. Logo, a autora realizou uma análise separada dos dilemas (*Split-half*), analisando os escores separadamente e conclui que enquanto o dilema do operário mantinha-se dentro da média da literatura, o dilema do médico possuía escores significativamente inferiores.

A tal fenômeno dá-se o nome de segmentação moral, i. e., fatores alheios à capacidade moral – como a cultura – interferem na habilidade da competência moral ou, nas palavras de Lind (2005, apud BATAGLIA, 2010, p. 89): “a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições”. Lind (2013, p. 20) explica-nos que:

Por um lado, estes achados [da segmentação] podem ser vistos como indicadores reais de falta de competência de julgamento moral irrelevando o que os causa. Por outro lado, pode-se relevar a influência restritiva de certas normas religiosas não como indicativas da falta de competência de

juízo moral, mas como uma forma legítima de se adaptar a certas culturas, isto é, como uma segmentação moral.

Concordamos com a segunda hipótese de Lind como fator motivador deste trabalho. Embora o autor aponte tal questão não como um mero problema de medida, mas como um problema altamente filosófico, almejados ajudar na questão que por mais de quinze anos não fora respondida ainda.

Bataglia, Morais e Lepre (2010, p. 30), ao buscar uma alternativa, afirmam que: “Esse fenômeno (...) levou à necessidade do desenvolvimento de outro dilema, que também tratasse do valor da vida humana, mas que não envolvesse um valor religioso”. Desta forma, ela desenvolve o dilema do Juiz, que traz a questão central utilitarista de salvar-se muitas pessoas com o sacrifício de uma.

Com a inserção de um novo dilema (tornando o teste uma versão estendida) que, ao tratar do mesmo valor categórico do dilema do médico, é possível fazer uma análise sem o viés que a segmentação moral traz. Bataglia (2010) fizera a validação do terceiro dilema, assim como do teste, tanto em conteúdo (a ferramenta aborda as questões que se propõe a responder), constructo (avalia o que a escala de fato mede) e critério (a ferramenta mede o que se espera que meça), estando todos em níveis aceitáveis. A análise de consistência interna por *split-half* demonstrou as dificuldades metodológicas que resultaram na criação do terceiro dilema e da versão do MCT_xt. A recomendação da autora é “que os pesquisadores utilizem o MJTtxt [MCTtxt] composto por três dilemas e utilizem a avaliação do escore C total e segmentado” (BATAGLIA, 2010, p. 90).

4.2.2 PCBS e sua Validação

Desenvolvido por Hutsebaut (1996, 1997), a *Post-Critical Belief Scale* almeja aferir qual orientação (quadrante) religiosa encontra-se o indivíduo. É uma escala autoaplicável com 33 afirmações que correspondem a um dos quatro quadrantes, sendo avaliada pelo entrevistado em uma escala Likert de amplitude 7 (1 a 7) de acordo com o grau de concordância ou discordância. Para melhor elucidar, apresentaremos exemplos de itens de cada quadrante, respectivamente ortodoxia (quadrante 1), crítica externa (quadrante 2), relativismo (quadrante 3) e segunda ingenuidade (quadrante 4):

1º Quadrante: Mesmo considerando que isso vá contra a racionalidade moderna, acredito que Maria era verdadeiramente uma virgem quando deu a luz a Jesus.

2º Quadrante: A fé é como um sonho já que os dois, quando diante da dureza da vida, são apenas ilusões.

3º Quadrante: Qualquer entendimento dos homens sobre Deus é determinado pela época vivida.

4º Quadrante: A Bíblia possui uma verdade profunda que somente pode ser revelada por meio da reflexão pessoal.

Desta forma, 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.

No Brasil, o teste está sob processo de validação¹, não possuindo consistência interna adequada² mas, felizmente, com a diferenciação entre quatro quadrantes (o que significa que o teste é capaz de discernir quatro constructos).

Uma análise de *multidimensional scaling* (MDS) fora realizada com dados cedidos, a fim de observar o nível de similaridade de casos individuais dos dados. Os resultados da análise ALSCAL³, a partir do IBM SPSS v23 apresenta-se a seguir:

¹ Sob a coordenação de Bataglia, P.U.R., processo FAPESP nº 2014/10339-8, Certificado de apresentação para Apreciação Ética nº 51508715.9.0000.5406, pesquisa em andamento

² Pesquisas ainda não divulgadas apontam para um Alpha de Cronbach variando entre inadmissível (<0.6) a razoável (0.7 – 0.8).

³ Algoritmo específico para a análise MDS

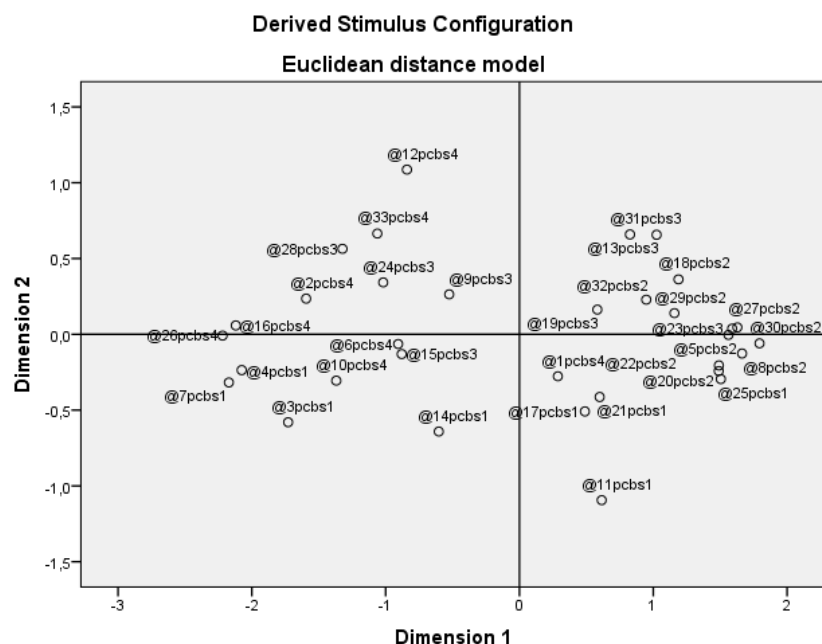


Figura 4 – MDS dos itens da PCBS. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Na figura acima podemos observar que há uma divisão no plano cartesiano em quatro quadrantes, apontando diferenças significativas entre si. Entretanto os quadrantes não estão necessariamente de acordo com os itens, o que não corrobora com critérios de validação. O uso deste instrumento, no atual estado de validação é tanto uma limitação deste trabalho quando uma tentativa de substantiar as atuais pesquisas no Brasil.

4.2.3 QVB, o Questionário de Valores Básicos

O Questionário de Valores Básicos é uma ferramenta desenvolvida por Gouveia (2003). A ferramenta consiste em 18 afirmações correspondente aos valores básicos descrito pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos. Cabe ao sujeito assinalar, em grau de concordância, os itens dentro de uma escala Likert de amplitude 7 (1 – 7).

O teste fora validado para o contexto brasileiro por Medeiros (2011, *apud* GOUVEIA, 2013). Gouveia, (2013, p. 173) afirma que “tanto no Brasil como em outros países do mundo percebe-se que a estrutura dos valores, segundo a teoria funcionalista, reproduz claramente a configuração proposta”.

Um exemplo de sua adequação de estrutura está na análise de Medeiros e colaboradores (2012) que se valeu de uma análise MDS com algoritmo Proxscal para

representar espacialmente os 18 valores específicos, demonstrando sua distribuição espacial em seis subfunções:

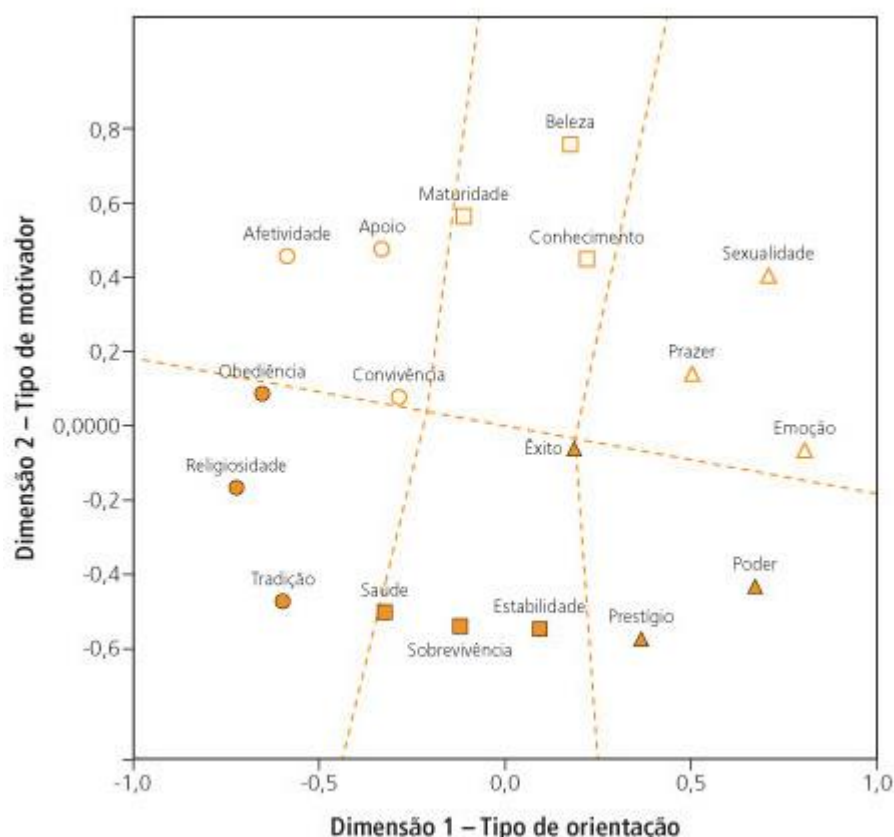


Figura 5 – Representação Espacial dos Valores. **Fonte:** Medeiros e colaboradores, 2012, p. 38

A Figura 5 demonstra como, em sua estrutura, adapta-se ao contexto paraibano: as divisões de subfunções agrupam-se por similaridade delimitando o que o teste se propõe a medir. Gouveia (2013), Gouveia, Milfont e Guerra (2014) afirmam que o teste possui validade tanto de constructo quanto congruência e compatibilidade. Assim sendo, ao descrever a teoria e sua aferição por meio do QVB, Gouveia (2013, p. 179) afirma que:

Os achados não se restringem a um grupo ou cultura específica; são consideradas milhares de pessoas no Brasil e em diferentes partes do mundo e com variados papéis sociais (estudantes universitários, profissionais liberais, políticos, religiosos). Dessa forma, parece plausível afirmar que trata-se de uma teoria que poder ser empregada

satisfatoriamente para conhecer, descrever e explicar os valores das pessoas, considerando múltiplas variáveis externas [...].

Estudos com variáveis externas foram realizados como relação entre valores e altruísmo entre doadores e não doadores de sangue (Gouveia *et al.*, 2014) – embora não haja diferença entre os escores e subfunções, altruísmo correlaciona-se positivamente com orientações humanitárias/idealistas (subfunções experimentação, suprapessoal e interativa). Santos e colaboradores (2012) observaram a relação dos valores com o compromisso religioso, observando em uma grande amostra de estudantes (aproximadamente mil) que existe uma correlação direta entre compromisso religioso e tipo de orientação social e uma correlação inversa do compromisso com valores de experimentação.

4.2.4 QueSAF, o Questionário Sobre Ambiente Formador

O desenvolvimento moral ocorre por meio do oferecimento ao indivíduo de oportunidades combinadas de tomada de papéis (*role taking*, RT) e de reflexão dirigida (*guided reflection*, GR) (Schillinger, 2006). Dentro desta perspectiva, o presente questionário busca identificar na vida do estudante de pós-graduação a viabilidade do exercício destas duas oportunidades: como a universidade cria a possibilidade deste exercício. Estas são as questões norteadoras que Gunther (1999, p. 232) aponta como essenciais a um questionário: “deve-se partir da seguinte reflexão: qual o objetivo da pesquisa em termos dos conceitos a serem pesquisados e da população alvo?”. A população alvo, no caso deste questionário, são estudantes de pós-graduação – *stricto sensu*, mestrado, desta instituição.

A modalidade de questionário (perguntas fechadas, auto-aplicável) fora escolhida por decorrência de 1) os tópicos a serem citados tem um universo limitado; existe pouca variabilidade de manifestações do fenômeno, 2) a quantidade de sujeitos ser elevada, impedindo e inviabilizando o resultado de entrevistas abertas e 3) a extensão do fenômeno medido é somente uma parcela das variáveis envolvidas no projeto de pesquisa.

Nosso questionário sobre ambiente formador teve sua gênese na disciplina de Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos, ministrada nesta unidade, sob os

auspícios de José Eduardo Manzini. Inicialmente a ferramenta propõe-se como uma ferramenta quanti-qualitativa. A base teórica foi buscada em Schillinger (2006). O trabalho da pesquisadora foi comparar em três países as inferências ambientais na competência moral, sendo estas a tomada de papéis e reflexão dirigida. Uma de suas hipóteses de pesquisa que fora validada é que ambientes educacionais desfavoráveis (com baixa oportunidade de tomada de papéis e reflexão dirigida) tem efeito erosivo na competência moral. Para aferir o ambiente formado, a pesquisadora validara o questionário ORIGIN/u, composto por 90 questões que avaliam desde os dados demográficos quanto a oportunidade de tomada de papéis e reflexão crítica (em escala Likert, amplitude 4) e uma pergunta aberta buscando aferir medidas não contempladas no trabalho.

Neste *framework*, desenvolvemos o Questionário Sobre Ambiente Formador, um questionário com 45 questões que buscam aferir a influência da reflexão dirigida e tomada de papéis em quatro instâncias: curricular, semi curricular, extra curricular e não curricular. O questionário é misto, possuindo questões demográficas, perguntas binárias (sim e não) e perguntas em escala Likert, amplitude 4.

Isto gera quatro a possibilidade de construção de oito intersecções entre os conceitos, como demonstraremos no próximo quadro:

Quadro 5 – Constructos abordados no QueSAF.

	Não curricular NS	Extra curricular ES	Semi curricular SS	Curricular S
Tomada de papéis RT	NSRT	ESRT	SSRT	SRT
Reflexão dirigida GR	NSGR	ESGR	SSGR	SGR

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para fins de medida, utilizaremos os constructos RT e GR dos quais têm, respectivamente de 0 a 57 e 0 a 51 de amplitude. A reflexão dirigida (GR) manifesta-se por tutoria, seja de professores, alunos mais experientes, orientadores. A tomada de papéis (RT), por sua vez, assegura que o estudante se coloque em posições em que se espere cada vez mais dele – novas responsabilidades – como pesquisas ou ministrar aulas na graduação. Por tomadas de papel não curriculares (NSRT) entendemos

quaisquer atividades que o sujeito desenvolva fora do ambiente universitário que exija assunção de responsabilidades, tomada de decisão individual ou em grupo ou liderança de grupos. Podem ser atividades no trabalho, clube, agremiações, igrejas e etc. As atividades extra-curriculares (ES) são também atividades com as mesmas características só que realizadas no ambiente acadêmico, sem relação com o curso que o sujeito está oficialmente inscrito. Por exemplo, fazer parte da atlética, participar de um grupo de dança ou oração, podem ser atividades extra-curriculares. As atividades semicurriculares (SS) são ligadas ao curso do sujeito e se caracterizam por serem não obrigatórias. Por exemplo, participar de um grupo de estudos além do exigido como atividade complementar obrigatória, participar de mais eventos do que o mínimo exigido, publicar mais artigos do que o necessário para a formação e etc. Por fim, as atividades curriculares (S) são aquelas obrigatórias para a obtenção do grau de mestre. Atualmente são:

- I – integralizar o número de créditos para a conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico, conforme o estabelecido no RGPG, na seguinte proporção:
 - a) 62 créditos na elaboração da dissertação de Mestrado ou trabalho equivalente;
 - b) 30 créditos em disciplinas;
 - c) 04 créditos em outras atividades, dentre as estabelecidas pelo Conselho do Programa, sendo a participação no Seminário de Pesquisa atividade obrigatória.

Os 04 créditos em atividades podem ser:

1. Participação em eventos de natureza científica, com apresentação de trabalho vinculado às atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo atribuído a esta atividade até o limite de 01 crédito tanto para o mestrado quanto para o Doutorado.
2. Participação em evento de natureza científica, diverso do especificado no item 1, com publicação de trabalho completo vinculado às atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo atribuído a esta atividade até o limite de 01 crédito para o Mestrado e 02 créditos para o Doutorado.
3. Participação em grupo de pesquisa desta Faculdade (obrigatório), sendo atribuído a esta atividade até o limite de 01 crédito para o Mestrado e 02 créditos para o Doutorado;
4. Publicação científica com qualis na área, sendo atribuídos até o limite de 02 créditos para o Mestrado e 04 créditos para o

Doutorado sendo 01 crédito para cada artigo submetido ou no prelo e 02 créditos para cada publicação.

5. Realização de estágio docência em Curso de Graduação, sendo atribuído a esta atividade, até o limite de 01 crédito tanto para o Mestrado quanto para o Doutorado.
6. Participação no Seminário de Pesquisa do Programa (obrigatório), sendo atribuído a esta atividade, até o limite de 01 crédito tanto para o Mestrado quanto para Doutorado.

Essas atividades devem ser realizadas até o exame de qualificação. Além da tomada de papéis, é fator importante a reflexão dirigida, ou seja, a oportunidade do formando discutir com pesquisadores seniores os resultados e leituras que realizou. São avaliadas as oportunidades de reflexão dirigida nas várias classes de atividades expostas acima. A Tabela 1 apresenta a somatória obtida em cada tipo de atividade, a somatória das oportunidades de reflexão dirigida e a somatória das oportunidades de tomada de papel considerando todas as atividades e considerando a porcentagem das médias em relação ao escore total para obter uma padronização ponderada das médias.

Tabela 1 – Dados do Questionário Sobre o Ambiente Formador.

	NS	ES	SS	S	RT	GR
N Válido	9	9	9	9	9	9
Omisso	0	0	0	0	0	0
Média	10,7778	2,5556	7,7778	25,3333	27,0000	21,7778
Porcentagem (%)	48.6	16.6	36.6	70.2	38	49.6
Mediana	12,0000	2,0000	7,0000	26,0000	28,0000	22,0000
Mínimo	,00	,00	,00	13,00	14,00	15,00
Máximo	18,00	5,00	19,00	32,00	35,00	30,00

Fonte: Elaborado pelos autores.

Schillinger (2006) já constatara que a educação brasileira não fornece subsídios necessários para o desenvolvimento de uma elevada competência moral. Este questionário servirá para aferir tal constatação.

4.3 Distribuição dos Instrumentos e Análise dos Dados

Como dissemos, os materiais foram distribuídos pela plataforma *Google Forms*, uma plataforma que permite o autor criar questionários dos quais os dados são automaticamente alimentados em uma tabela virtual. Para o cálculo dos resultados

utilizamos crivos com fórmulas no Microsoft Excel 2013 importadas das tabelas virtuais bem como a análise categorial temática.

As bases de dados do Excel, com os escores devidamente foram calculados e exportadas para o IBM SPSS v23, onde os cálculos estatísticos foram propriamente feitos.

Para facilitar a aplicação, tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto todos os instrumentos foram feitos em somente um arquivo, sendo necessário a disponibilização de somente um *link* para o entrevistando, reduzindo a fadiga e evitando que o entrevistando responda apenas alguns testes e outros não. A ferramenta Google Forms permite ao autor do questionário criar questões obrigatórias, isto é, o questionário somente poderá ser feito na sua totalidade se todas as questões obrigatórias forem respondidas. Isto permite que, mesmo a atividade de responder quatro questionários seguidos, seja feita sem que haja questões não respondidas. O *link* fora distribuído por correio eletrônico para todos os alunos regularmente matriculados na pós graduação, nível mestrado, área educação da instituição aferida (n = 61).

4.4 Comitê de Ética

A pesquisa fora aprovada sob o Certificado de apresentação para Apreciação Ética nº 51508715.9.0000.5406, aprovado em 2015. Anexo A.

5. Resultados e Discussão

Nossos sujeitos foram alunos regularmente matriculados no Mestrado em Educação de uma universidade pública do estado de São Paulo. Obtivemos os endereços eletrônicos dos sujeitos com a Seção Técnica de Pós-Graduação da universidade escolhida por conveniência.

Ao total, 9 sujeitos participaram da pesquisa, com a média de idade de 30.2 anos (mínima = 24, máxima = 48). Dos 9 sujeitos, 3 sujeitos possuem mais de uma graduação (33.3%) e 5 sujeitos possuem especialização (55.5%), 4 possuem bolsa de estudos (44.4%) e 8 sujeitos são mulheres (88.8%). Calculamos a quantidade (em anos) de estudo dos sujeitos, estimando 5 anos para graduação e 2 anos para especialização, obtendo uma média de 6.8 anos de estudo (mínima = 5, máxima = 12). Os dados apresentam-se, em frequências absolutas (Fa) e frequências relativas (Fr) de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 – Caracterização da Amostra.

	Fa	Fr(%)
Sexo		
Feminino	8	88.8
Masculino	1	11.1
Idade		
<= 24	1	11.1
25 – 32	6	66.6
33 – 40	1	11.1
>= 41	1	11.1
Graduação		
1	6	66.6
2	3	33.3
Especialização		
0	4	44.4
1	5	55.5
Bolsa		
Não	5	55.5
Sim	4	44.4

Anos de Estudo		
<= 5	3	33.3
6 – 7	4	44.4
8 – 9	1	11.1
10 – 11	0	0
>= 12	1	1.11

Fonte: Elaborado pelos autores.

Logo, nossa amostra possui a predominância feminina, com uma maior quantidade de estudo além da graduação, majoritariamente composta de jovens adultos.

5.1 Dados

Apresentaremos sumariamente os dados levantados com o uso dos instrumentos previamente citados e suas mais importantes relações.

5.1.1 Moral

Começaremos com a apresentação da nossa coleta de dados. O MCT_xt, por sugestão dos autores, será apresentado o score total (*C Score*) com os escores segmentados (*C Score* dos dilemas separados e de pares de dilemas), fazendo uma breve análise de suas diferenças:

Tabela 3 – Resultados do *Moral Competence Test Extended*

	Média	Mediana	Desvio Padrão
C Score	26.6	30.6	16.6
Operário	51.2	52	20.5
Médico	36.9	38.2	30.3
Juiz	46	52.4	25.2
Operário/Médico	32.1	31.3	20.3
Operário/Juiz	33.8	38	19.2
Médico/Juiz	26	26.7	16.8

Fonte: Elaborado pelos autores.

E, para observar as classes, fizemos a seguinte tabela:

Tabela 4 – Distribuição de Classes do C-Score

		Frequência	%	% Acumulada
Valid	5.01 - 15.00	4	44.4	44.4
	25.01 - 35.00	2	22.2	66.7
	35.01 - 45.00	1	11.1	77.8
	45.01+	2	22.2	100.0
Total		9	100.0	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Podemos observar claramente o fenômeno da segmentação que Bataglia (2010) nos precavera: a média do escore do médico é 14.3 inferior à média do operário e 9.1 à do juiz, sendo também 10.3 pontos inferior ao C Score total. Observando as medianas podemos aferir que o valor que separa a metade superior da distribuição é menor no médico do que em relação aos outros dilemas. Nota-se o desvio mais elevado no dilema do médico, confirmando a hipótese de segmentação do juízo moral.

Os dados corroboram com Lind (2015c) que releva que quão mais idade e maior quantidade de estudo, maior possibilidade de um desenvolvimento da competência moral (com as ressalvas do estudo médico já mencionado). Buscando uma correlação com Rho de Spearman entre a preferência por estágios e competência moral, chegamos ao seguinte gráfico:

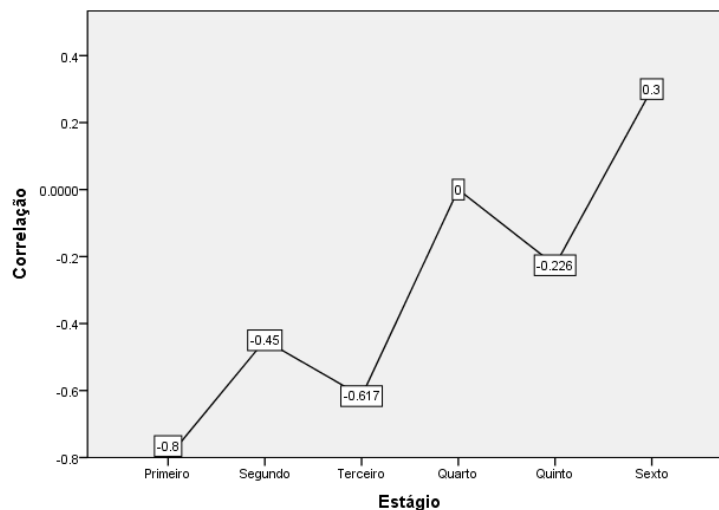


Figura 6 – Correlação entre preferência por estágio e C Score. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nossos achados se assemelham com os dados de Bataglia (2001), adaptados na figura a seguir:

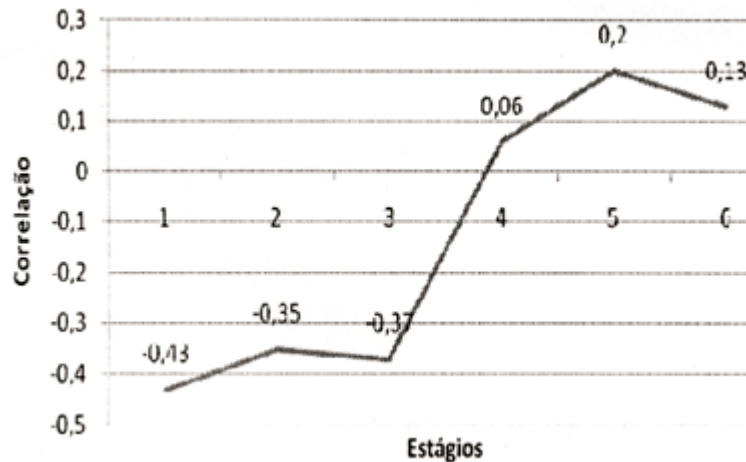


Figura 7 – Correlação do Escore C com Preferência por Estágios. **Fonte:** Bataglia, 2010, p. 88

É necessário salientar que, em decorrência de uma amostra pequena, as variações estatísticas são pouco significativas. Salar (1989) estima que para um coeficiente de correlação de 0.9 em um intervalo de confiança de 0.05 é necessário no mínimo 195 indivíduos, enquanto que com somente 12 é possível obter um intervalo de confiança não menor que 0.3.

Nem por isso deixamos de ver o fenômeno da segmentação em uma correlação de Spearman entre os dilemas segmentados e a preferência por estágios:

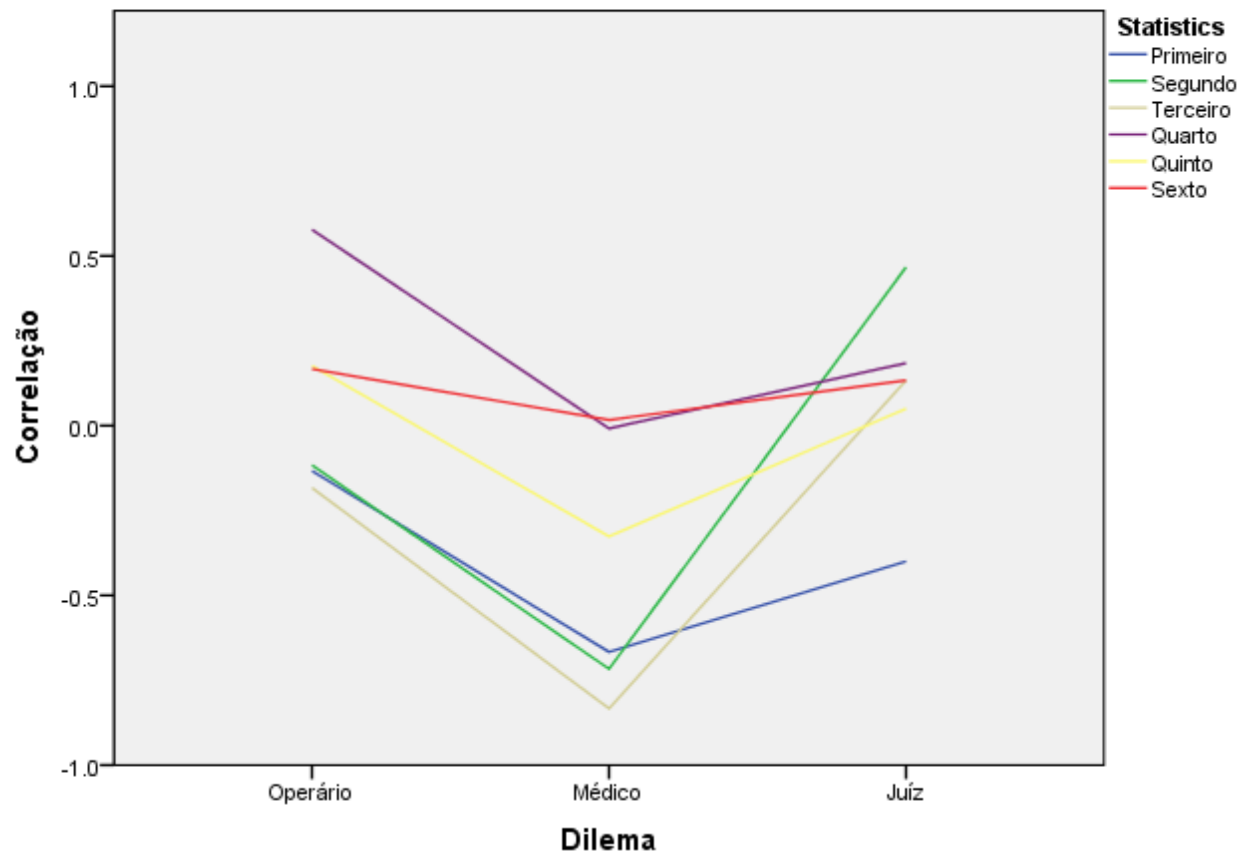


Figura 8 – Rho de Spearman entre Preferência por Estágios e Dilemas. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Podemos ver, claramente, como o dilema do médico correlaciona-se com menor força que os demais dilemas, comprovando novamente a segmentação do juízo moral.

5.1.2 Crenças Religiosas

O resultado das crenças religiosas se dá com a soma das afirmações representativas de cada quadrante e a soma representativa de cada eixo. Contudo, não foi possível excluir os sujeitos com menos de um desvio padrão, em decorrência do número demasiado pequeno de sujeitos na amostra. Assim sendo, denominaremos ortodoxia como primeiro quadrante, crítica externa como segundo, relativismo como terceiro e segunda ingenuidade como quarto quadrante. Ao eixo x daremos o nome de inclusão (da transcendência) e ao y simbólico. Os dados apresentam-se a seguir:

Tabela 5 – Relação dos dados PCBS.

	Média	Mediana	Desvio Padrão
Primeiro Quadrante	3.5	3.8	1.2
Segundo Quadrante	2.6	2.4	1.2
Terceiro Quadrante	5	4.8	0.9
Quarto Quadrante	5.3	5.6	1.4
Inclusão	1.1	2.5	4.3
Simbólico	4.1	4	1.7

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos claramente a forte influência da interpretação simbólica, tanto no relativismo quanto na segunda ingenuidade. Acreditamos que em um ambiente acadêmico com forte enfoque em universalidade e pluralidade de pensamento, os achados condizem com o público estudado. Embora o teste ainda esteja em processo de validação, podemos observar que os constructos do eixo x (inclusão versus exclusão da transcendência) correlacionam-se (Rho de Spearman) de forma satisfatória:

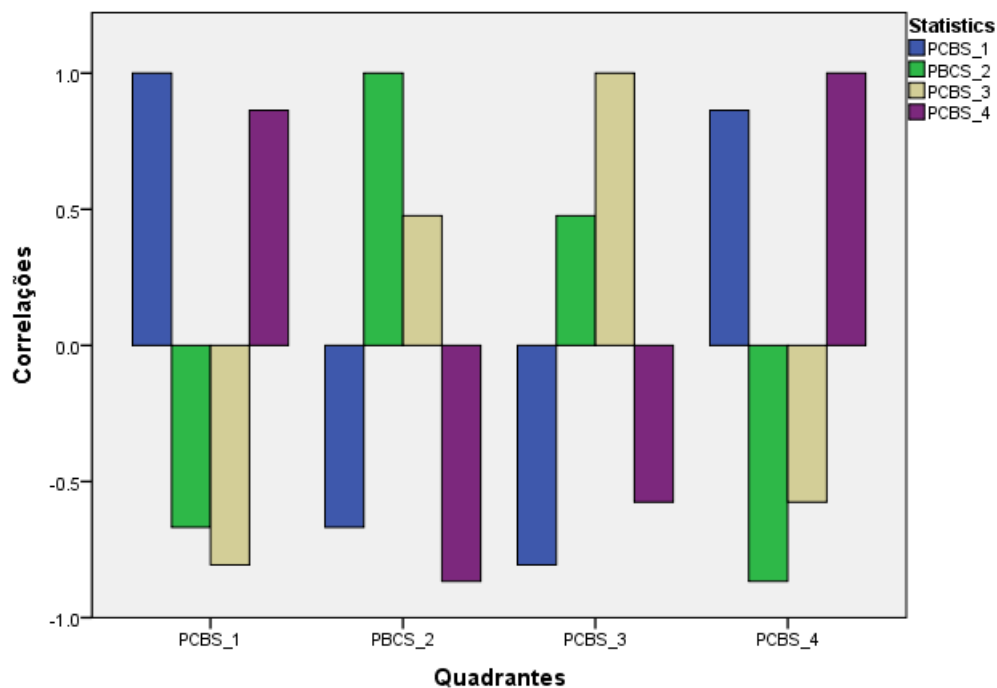


Figura 9 – Correlação intra conceitual da PCBS. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Assim sendo, o teste é sensível para a aceitação da transcendência versus a negação da mesma. Desta forma, poderemos aferir se a hipótese de Duriez e Soenens (2006) sobre a não influência da religiosidade na competência moral se comprova neste estudo.

5.1.3 Valores Básicos

O Questionário de Valores Básicos apresentou-nos os seguintes dados:

Quadro 6 – Dados dos Valores Básicos por Subfunção.

		Valores como padrão-guia de comportamentos (Tipo de orientação)		
		<i>Metas pessoais</i> (o indivíduo por si mesmo)	<i>Metas centrais</i> (o propósito geral da vida)	<i>Metas sociais</i> (o indivíduo na comunidade)
Valores como expressão de necessidades (Tipo de motivador)	<i>Necessidades idealistas</i> (a vida como fonte de oportunidades)	Experimentação Média = 12.6 Mediana = 13 DP = 3.7	Suprapessoal Média = 15.2 Mediana = 14 DP = 4	Interativa Média = 17.3 Mediana = 17 DP = 2.2
	<i>Necessidades materialistas</i> (a vida como fonte de ameaça)	Realização Média = 12.7 Mediana = 13 DP = 3.4	Existência Média = 16.1 Mediana = 17 DP = 3.6	Normativa Média = 15.6 Mediana = 17 DP = 4.2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nossos dados apontam para as subfunções, em ordem de importância: Interativa, Existência, Normativa, Suprapessoal, Realização e Experimentação. Gouveia (2013) aponta-nos como em países em desenvolvimento as necessidades materialistas manifestam-se com maior premência: o sujeito vê-se em constante estado de risco.

Contudo se observarmos as médias por tipo de orientação, obteremos em ordem decrescente: metas sociais (média = 16.4), metas centrais (média = 15.6) e metas pessoais (média = 12.6). Em decorrência dos sujeitos da pesquisa serem mestrandos de um programa de educação, observamos que as metas sociais e centrais – que se alinham

os interesses do grupo – são mais expressivas. A educação, como uma troca, dificilmente é feita individualmente, assim sendo nossa amostra aponta o interesse dos estudantes no aspecto socializador da educação, tendo a dimensão interativa a maior expoência em nossa amostra.

5.1.4 O Ambiente Formador

Para aferir a influência do ambiente e do currículo, distribuimos as categorias de análise em NS, ES, SS, S e separamos os constructos de reflexão dirigida (GR) e tomada de papéis (RT), com o intuito de averiguar se o ambiente permite que estes ocorram. Os dados levantados apresentam-se da seguinte forma (e a relação de porcentagem com o escore total):

Tabela 6 – Dados do Questionário Sobre o Ambiente Formador.

	Média	% do Total	Mediana
NS	10.7	48.6	12
ES	2.5	16.6	2
SS	7.7	36.6	7
S	25.3	70.2	26
GR	21.7	38	22
RT	25.3	49.6	26

Fonte: Elaborado pelos autores.

É interessante observar que enquanto atividades consideradas extra curriculares (que ocorrem em ambiente acadêmico mas não possuem contexto curricular) não são tomadas por pós graduandos, atividades não curriculares (trabalho, voluntariado) o são. Podemos inferir que, por conta de uma idade mais madura de nossa amostra (média de idade = 30.2), os alunos usualmente têm carreiras já estabelecidas antes de aplicar para o programa de pós-graduação. Isto poderia explicar a deficiência em atividades semi acadêmicas – por limitações como horários ou necessidade de negociação no emprego para fazer atividades semicurriculares, tal contexto não é tão focado quanto as atividades estritamente acadêmicas. Também notamos que existe maior possibilidade de tomada de papéis que de reflexão dirigida em nossa amostra. Podemos observar as correlações (Rho de Spearman) entre o ambiente, reflexão dirigida e tomada de papéis no seguinte gráfico:

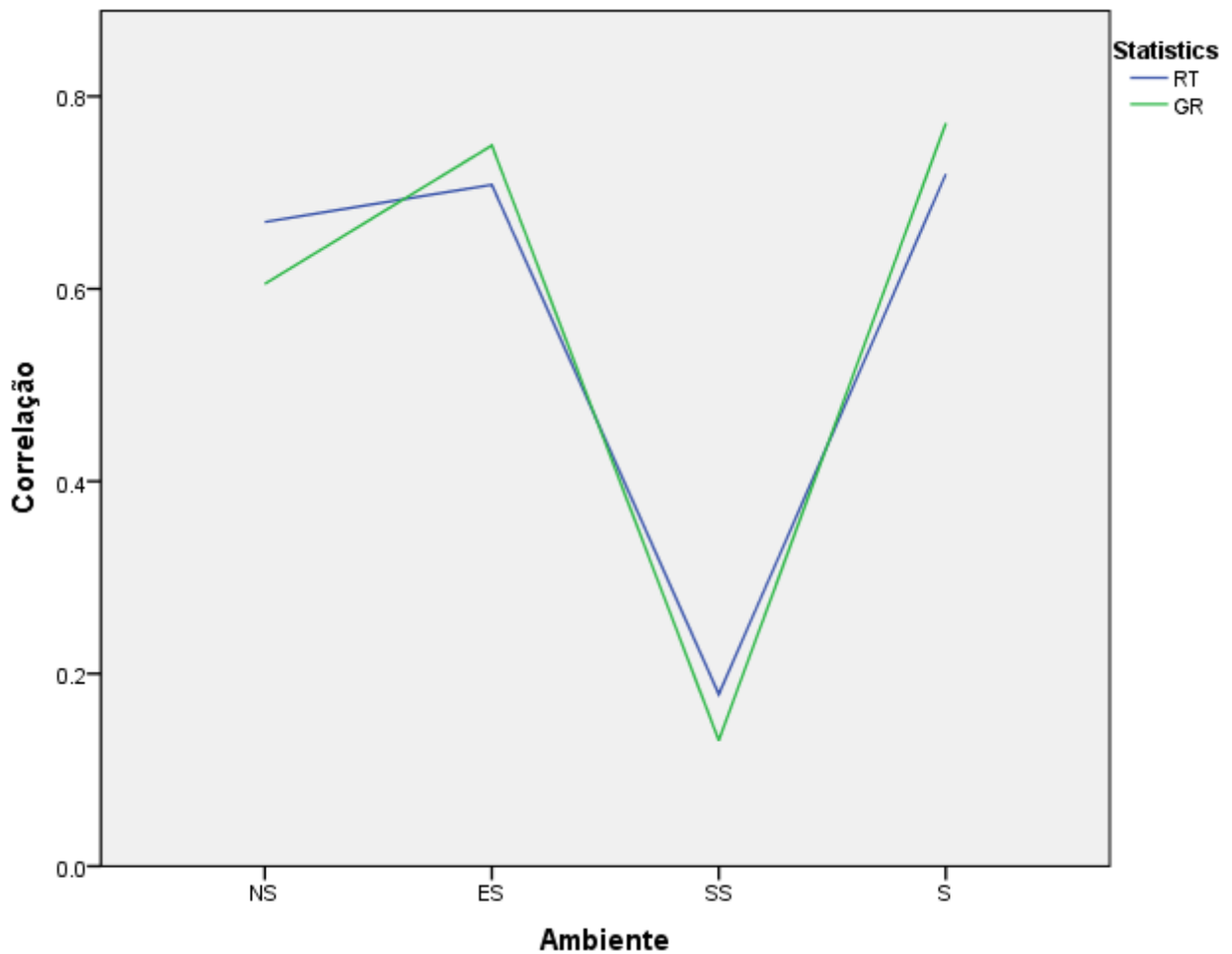


Figura 10 – Correlações entre Ambiente, Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Para uma melhor visualização dos níveis de significância, obtivemos a seguinte tabela:

Tabela 7 – Correlações entre Ambiente, Reflexão dirigida e Tomada de Papéis.

		NS	ES	SS	S	RT	GR
RT	Correlation Coefficient	.670*	.708*	.179	.719*	1.000	.979**
	Sig. (2-tailed)	.049	.033	.645	.029	.	.000
	N	9	9	9	9	9	9
GR	Correlation Coefficient	.605	.749*	.131	.772*	.979**	1.000
	Sig. (2-tailed)	.084	.020	.737	.015	.000	.
	N	9	9	9	9	9	9

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Isto nos demonstra alta correlação entre competências acadêmicas (S) e tomada de papéis e reflexão dirigida, assim como sua relação com ES (ambas com nível de significância até 0.05). Contudo demonstra pouca sensibilidade para atividades SS. Notamos também que há uma correlação bastante forte entre GR e RT ($p \leq 0.01$); quanto maiores possibilidades de reflexão dirigida, maiores as possibilidades de tomada de papéis.

5.2 Hipóteses

Nesta parte do trabalho buscaremos observar e compreender como as variáveis citadas interferem umas nas outras. Os dados serão discutidos com maior profundidade na seção Discussão.

Trabalharemos com as seguintes hipóteses:

- 1) A quantidade de estudo relaciona-se positivamente com a competência moral (quantidade de estudo e *C Scores*);
- 2) O desenvolvimento moral não deve ser afetado pela crença ou não no divino, mas a forma de significação dos conteúdos religiosos;
- 3) O ambiente formador pode ter uma influência negativa na competência moral;
- 4) Oportunidades de reflexão dirigida e tomada de papéis podem fomentar uma elevada competência moral;
- 5) Valores idealistas/humanitários possuem maior influência na competência do juízo moral
- 6) Buscaremos investigar as correlações entre:
 - 5.1) Valores e Religiosidade
 - 5.2) Valores, Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis
 - 5.3) Reflexão Dirigida, Tomada de Papéis e Religiosidade

5.3 Relações

Para as análises correlacionais utilizamos majoritariamente Rho de Spearman. Em situações específicas utilizamos médias ou números absolutos, assim como relações entre classes.

5.3.1 Quantidade de Estudo e Competência Moral

Embora os recentes achados em relação à educação médica impeçam que se utilize a quantidade de educação como um preditor do desenvolvimento, acreditávamos que a educação formal superior possuía a possibilidade de manter ou fomentar a competência do juízo moral (LIND, 2000a). Os achados de Bataglia (2010) sobre a validação do MCT de 1998 apontam para esta hipótese, como vemos no gráfico a seguir:

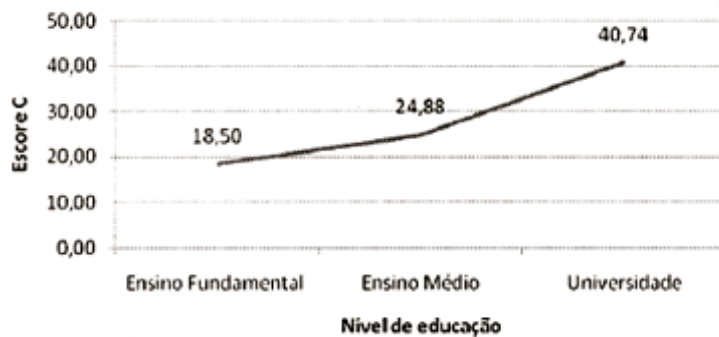


Figura 11 – Dilema do Juiz por Nível de Educação. **Fonte:** Bataglia, 2010, p. 86

Nossos dados, embora em um intervalo menor (julgando de forma mista anos de graduação/pós graduação) e realizado por estimativa corroboram parcialmente com os dados de Bataglia:

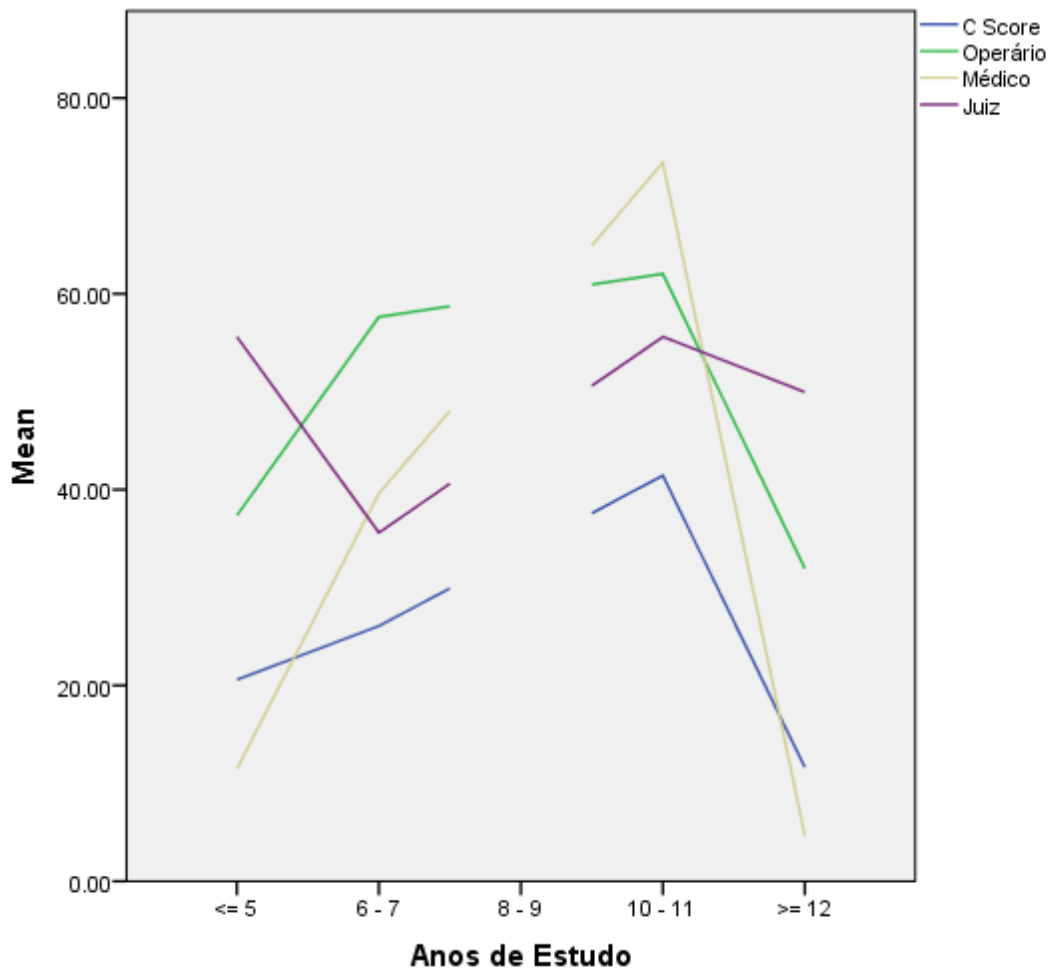


Figura 12 – Média do MCT_xt e Anos de Estudo. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Podemos observar na figura que os alunos que possuem uma graduação e uma especialização (5+2 anos) têm escores mais elevados dos que os que somente possuem a graduação (5 anos), mesmo considerando a segmentação do dilema do juiz. Os alunos com duas graduações, por sua vez (5+5) ainda obtém um *C Score* elevado em relação aos predecessores, sem segmentação. Entretanto em última análise, um aluno com duas graduações e pós graduação tem a média inferior à da amostra, sem contar a profunda segmentação observada no dilema do médico. Grubbs (1969) explica-nos que este fenômeno chama-se *outlier*: é um ponto observado que fica distante dos outros pontos, usualmente por erro metodológico, e deve ser excluído da análise. Não excluiremos, pois, com uma amostra tão pequena, até mesmo os *outliers* são importantes. Por conseguinte, afirmamos que nossos achados corroboram parcialmente com os de Bataglia, pois até o

último estrato as relações são positivas: quão maior o tempo de estudo, maior a competência moral.

5.3.2 Competência Moral e Inclusão da Transcendência

Aqui buscaremos aferir as hipóteses de Duriez e Soenens (2006) de que a forma que se interpreta os signos e símbolos religiosos difere essencialmente da religiosidade. Para tal, buscaremos as correlações (Rho de Spearman) entre a Inclusão da transcendência e a forma Simbólica de interpretação:

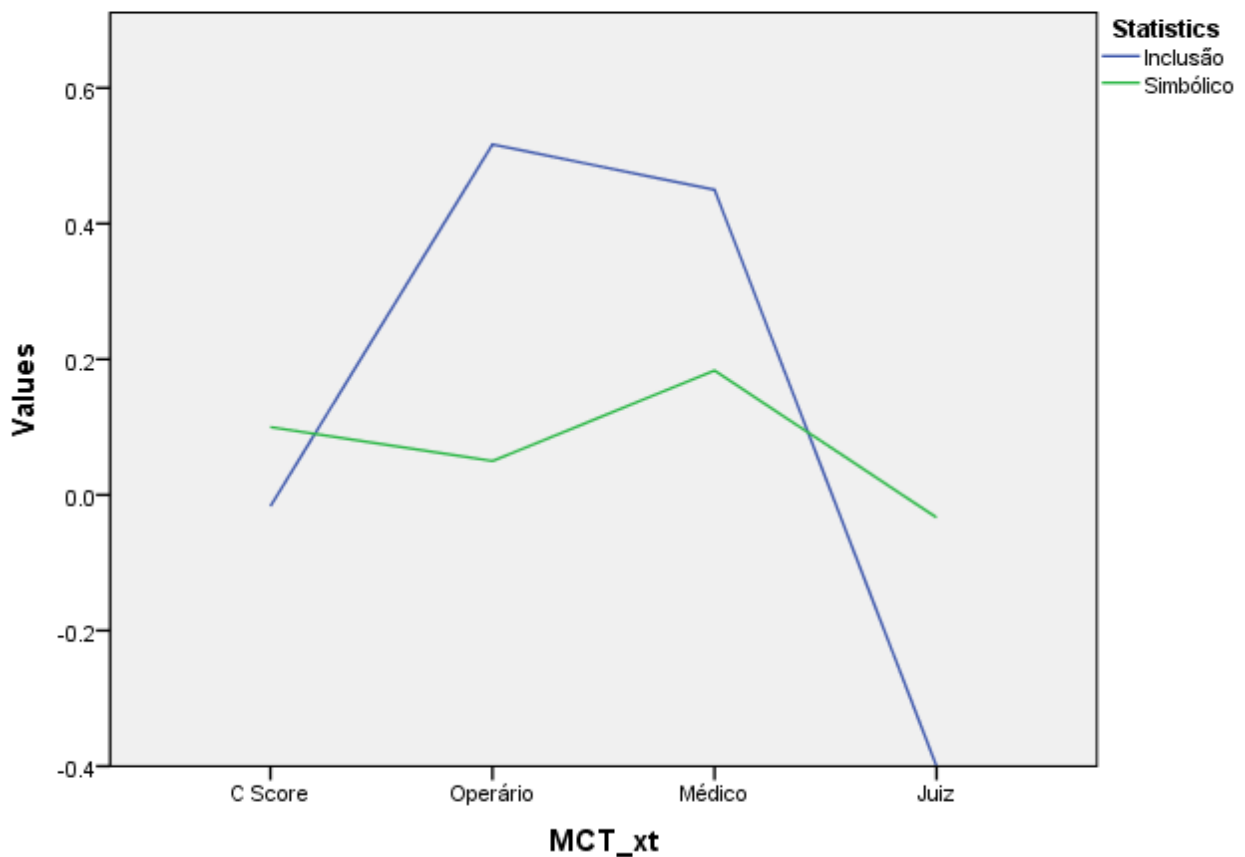


Figura 13 – Correlação entre MCT_xt, Inclusão e Simbólico. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nossos dados não corroboram com a pesquisa belga, tendo em vista que existe correlação com a inclusão versus exclusão da transcendência e uma fraca correlação

com a interpretação simbólica versus literal. É interessante observar que a aceitação da inclusão se correlaciona inversamente com o dilema do juiz. A fim de perscrutar tal fenômenos, buscamos a correlação entre os quadrantes e o MCT_xt:

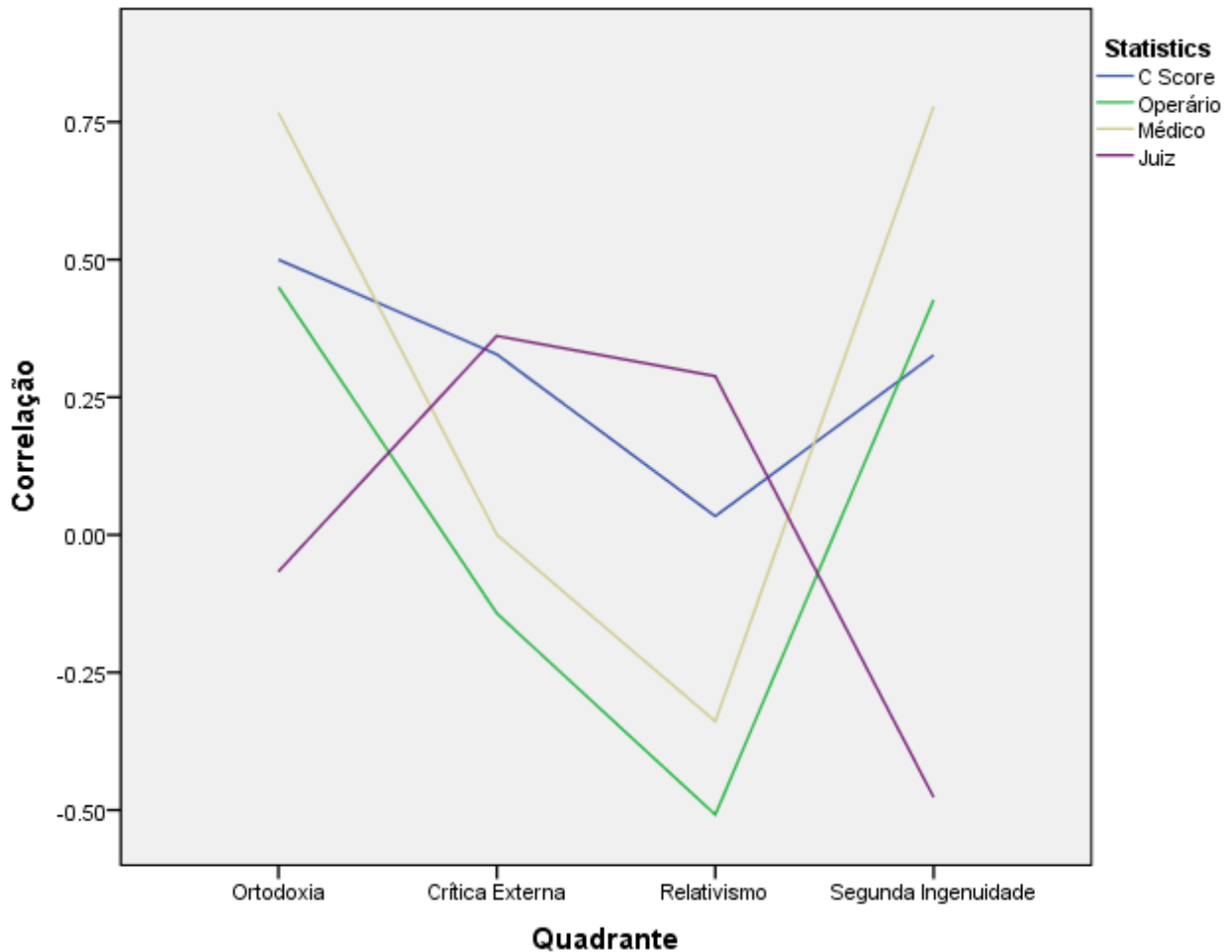


Figura 14 – Correlação entre MCT_xt e PCBS. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

É possível identificar a tendência da correlação inversa entre inclusão e o dilema do operário e do médico (obtendo somente um *p-level* até 0.05 no dilema do médico, sendo $r = 0.767$ para a ortodoxia e $r = 0.778$ para a segunda ingenuidade). Contudo há uma correlação direta no dilema do juiz, enquanto o *C Score* total não apresenta variações tão distintas, embora aponte seguir a tendência dos dois primeiros dilemas citados, sem apresentar nenhum nível de significância até 0.05. Para analisarmos sem o viés do teste não-paramétrico, observaremos a média dos constructos inclusão e simbólico em relação ao *C-Score*:

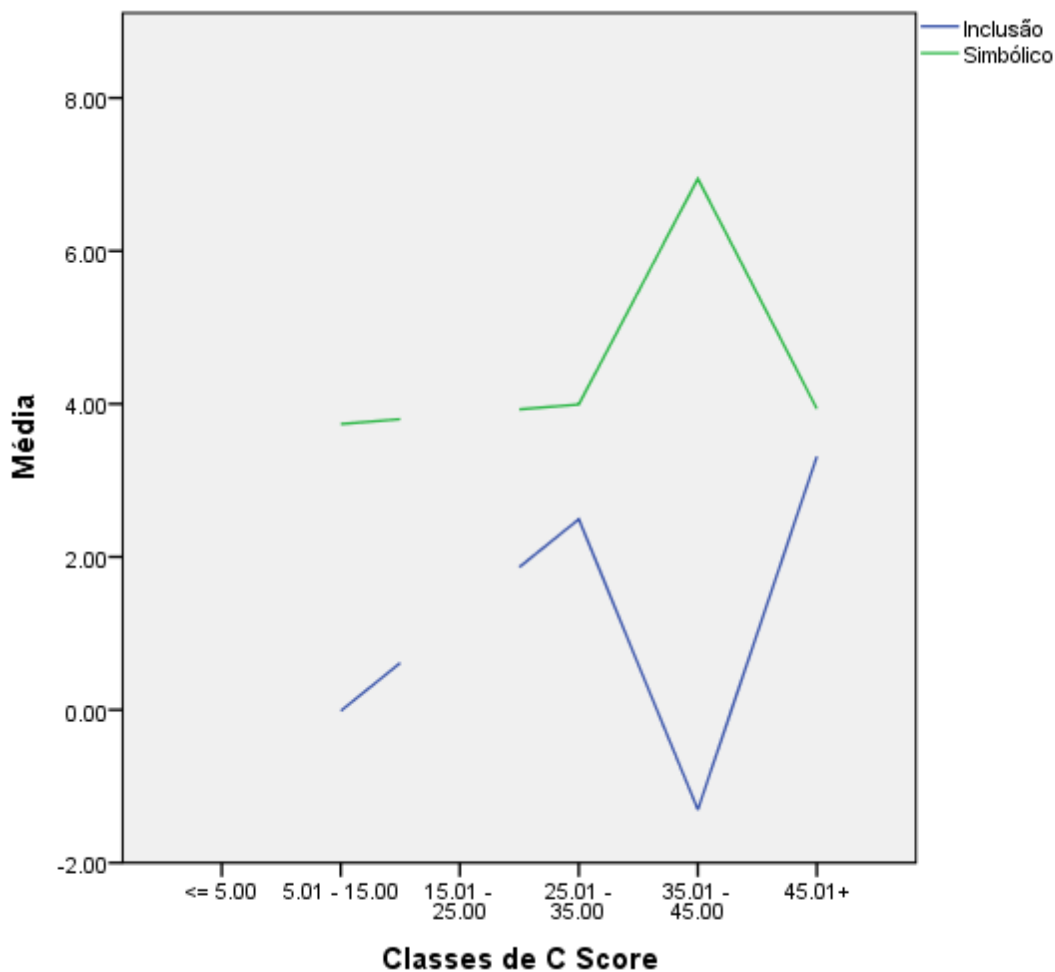


Figura 15 – Média entre PCBS e C-Score. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Aqui é mais visível a relação em que a inclusão não representa uma média muito alta em comparação ao C-Score enquanto para a interpretação simbólica se mostra maior em qualquer estrato de classes do C-Score.

5.3.3 Ambiente Formador e Competência Moral

Buscando corroborar com os achados de Schillinger (2006), procuraremos aferir se o ambiente formador tem um efeito erosivo na competência do juízo moral. Inicialmente, faremos para caráter ilustrativo uma correlação:

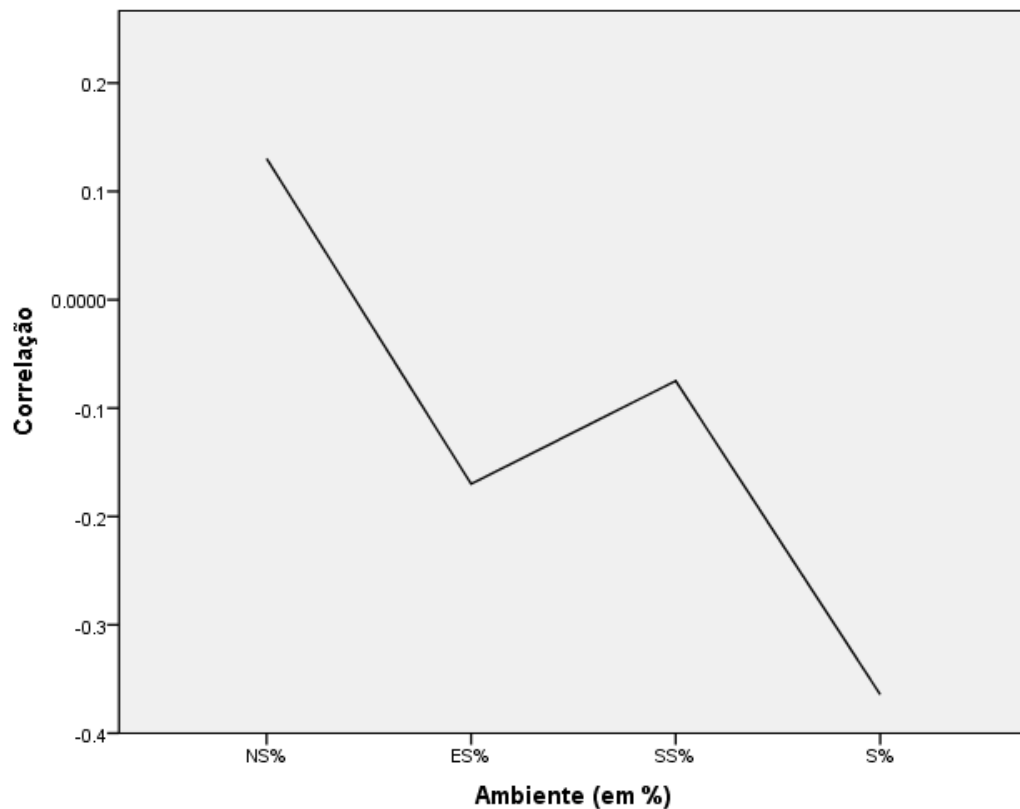


Figura 16 – Correlação entre Ambiente Formador e Competência Moral. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Trabalhamos com as porcentagens em relação ao total do escore para normalizar os resultados, podendo variar de 0 a 100. Aqui observamos que somente conteúdos não curriculares possuem uma correlação positiva e os demais são negativos. É interessante notar que a menor correlação é a dos conteúdos curriculares, sendo que, em situações ideais (se houvesse algum nível de significância favorável à análise), corroboraria com a hipótese de Schillinger. Observaremos a seguir a relação entre as médias da porcentagem do ambiente com o C-Score:

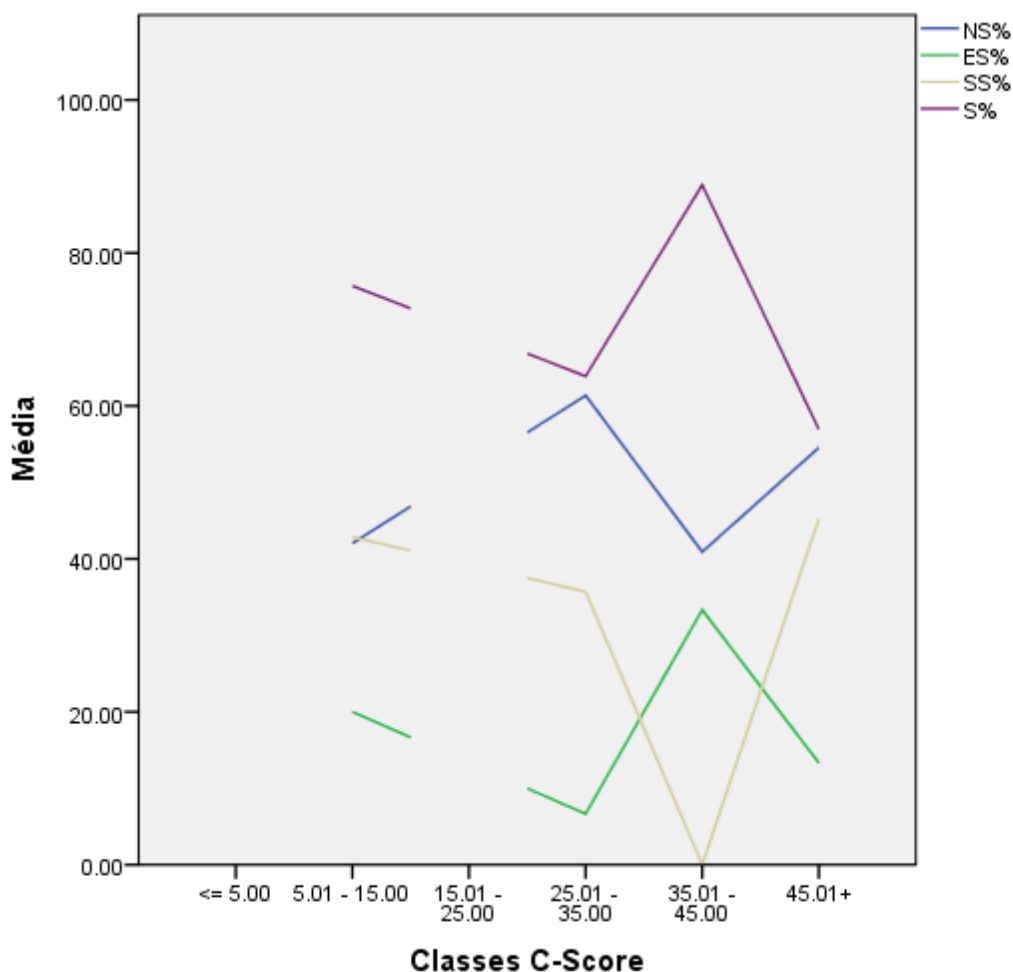


Figura 17 – Médias entre Ambiente e Classes do C-Score. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Aqui é observável uma relação análoga entre extra-curricular e curricular, embora quantitativamente o aspecto curricular seja superior aos demais. Igualmente ocorre uma relação análoga entre o não-curricular e o semi-curricular. No estrato de 35.01 a 45 existe apenas um indivíduo. Entretanto é facilmente observável a importância decrescente do constructo curricular, seguido por não curricular, semi-curricular e, por fim, extra-curricular.

5.3.4 Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis e Competência Moral

Utilizando a mesma linha de raciocínio de que o ambiente influi na competência moral, Schillinger (2006) aponta que são as oportunidades de reflexão e de tomada de

papéis que influem diretamente no *C-Score*. Embora não consigamos aferir esta possibilidade, fizemos uma análise correlacional para observar visualmente.

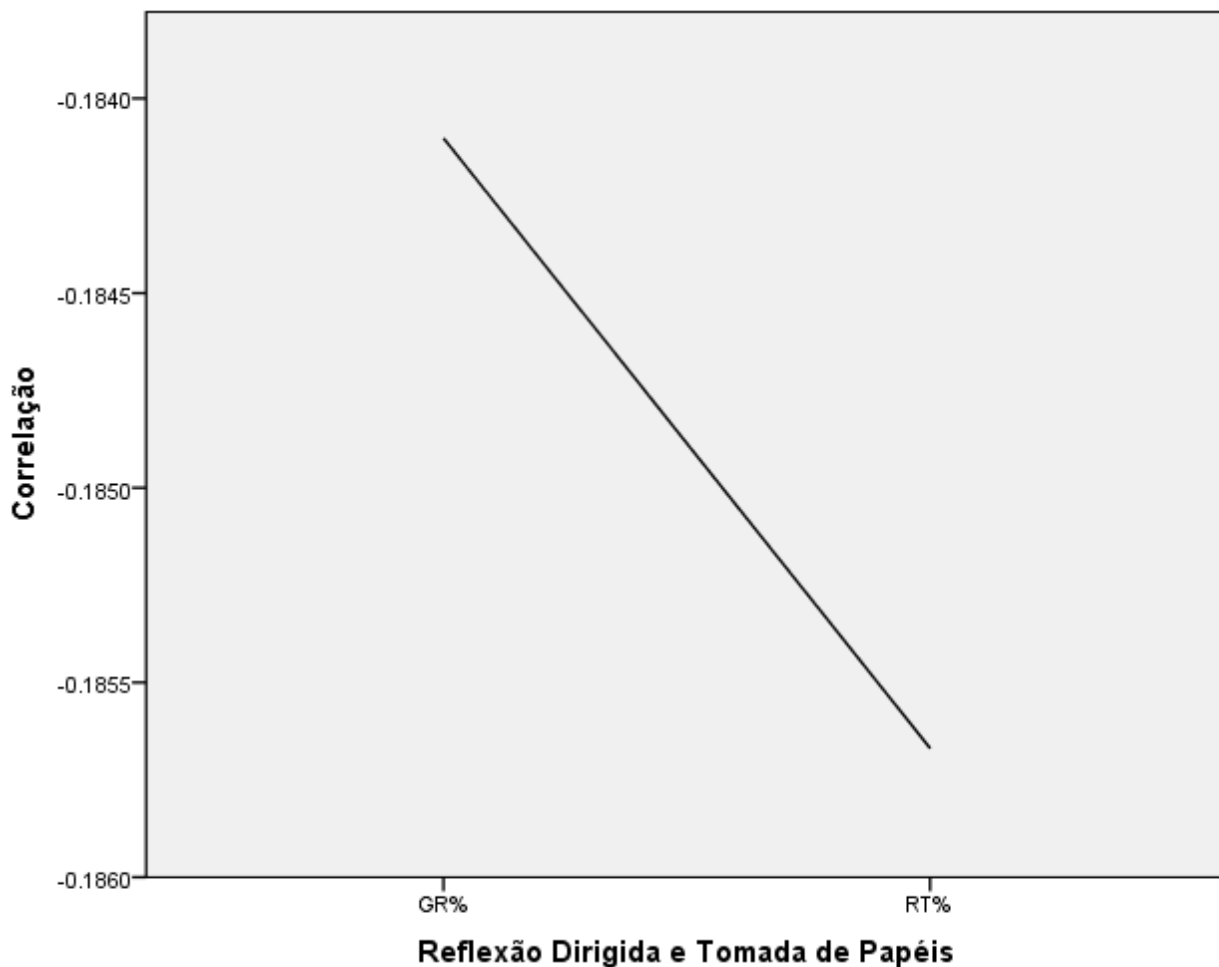


Figura 18 – Correlação entre GR e RT com *C-Score*. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Aqui obtivemos uma correlação ainda sim negativa. Buscando observar as médias, elaboramos o seguinte gráfico:

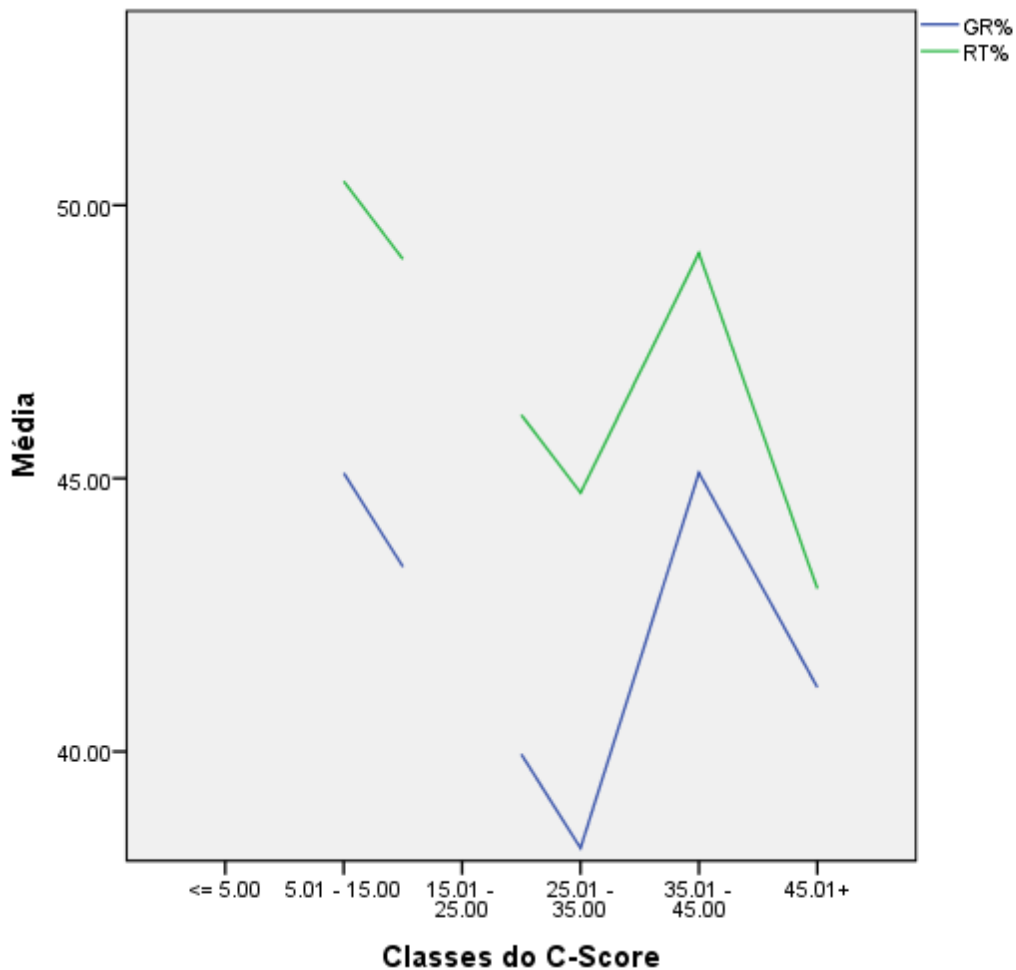


Figura 19 – Médias de GR e RT em relação ao C-Score. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Aqui notamos claramente que, embora seja variável, a média do estrato do C-Score mais elevado é inferior do que a média do menor estrato do C-Score. Embora não possamos observar uma correlação, observamos que as médias, no geral, são elevadas (mais sobre isso na seção Discussão).

5.3.5 Valores e Competência Moral

Nossa hipótese parte da premissa em que valores humanitários (compreendidos pelas subfunções experimentação, suprapessoal e interativa) possuem maior propensão a serem mais focados quão maior a competência do juízo moral. Para tal, observaremos as médias da competência moral em relação às necessidades idealistas e materialistas (utilizando uma média aritmética entre as subfunções correspondentes a cada uma).

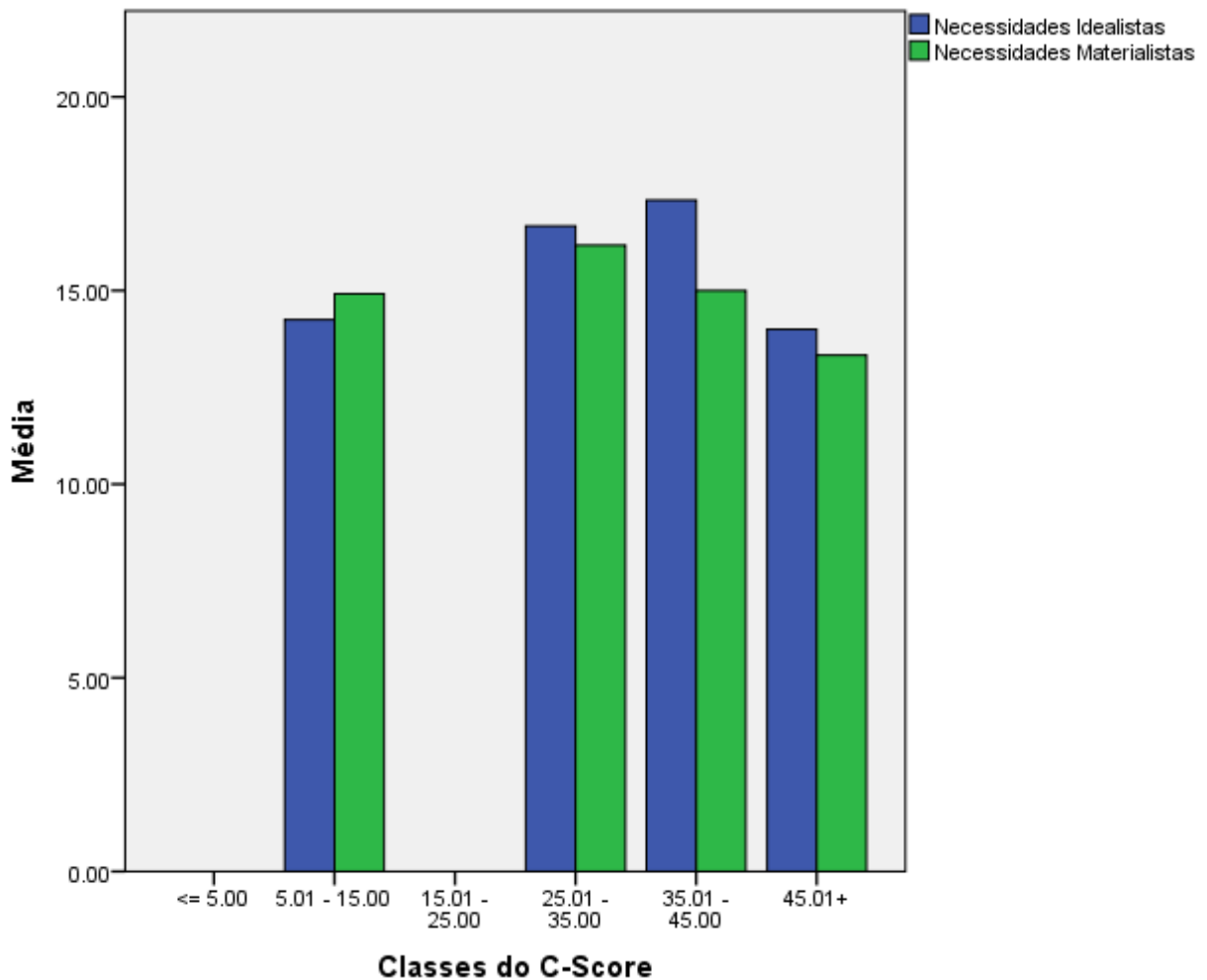


Figura 20 – Médias do C-Score em relação ao Tipo de Motivador. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Notamos que, enquanto para o estrato mais baixo do C-Score as necessidades materialistas são levemente mais prementes, as necessidades idealistas mantêm-se acima das materialistas no quesito C-Score em todos os outros estratos.

5.3.6 Valores e Religiosidade

Aqui buscaremos investigar como os valores correlacionam-se com os constructos analisados pela PCBS. Faremos uma correlação, para visualizar as subfunções valorativas em relação à inclusão da transcendência e a interpretação simbólica.

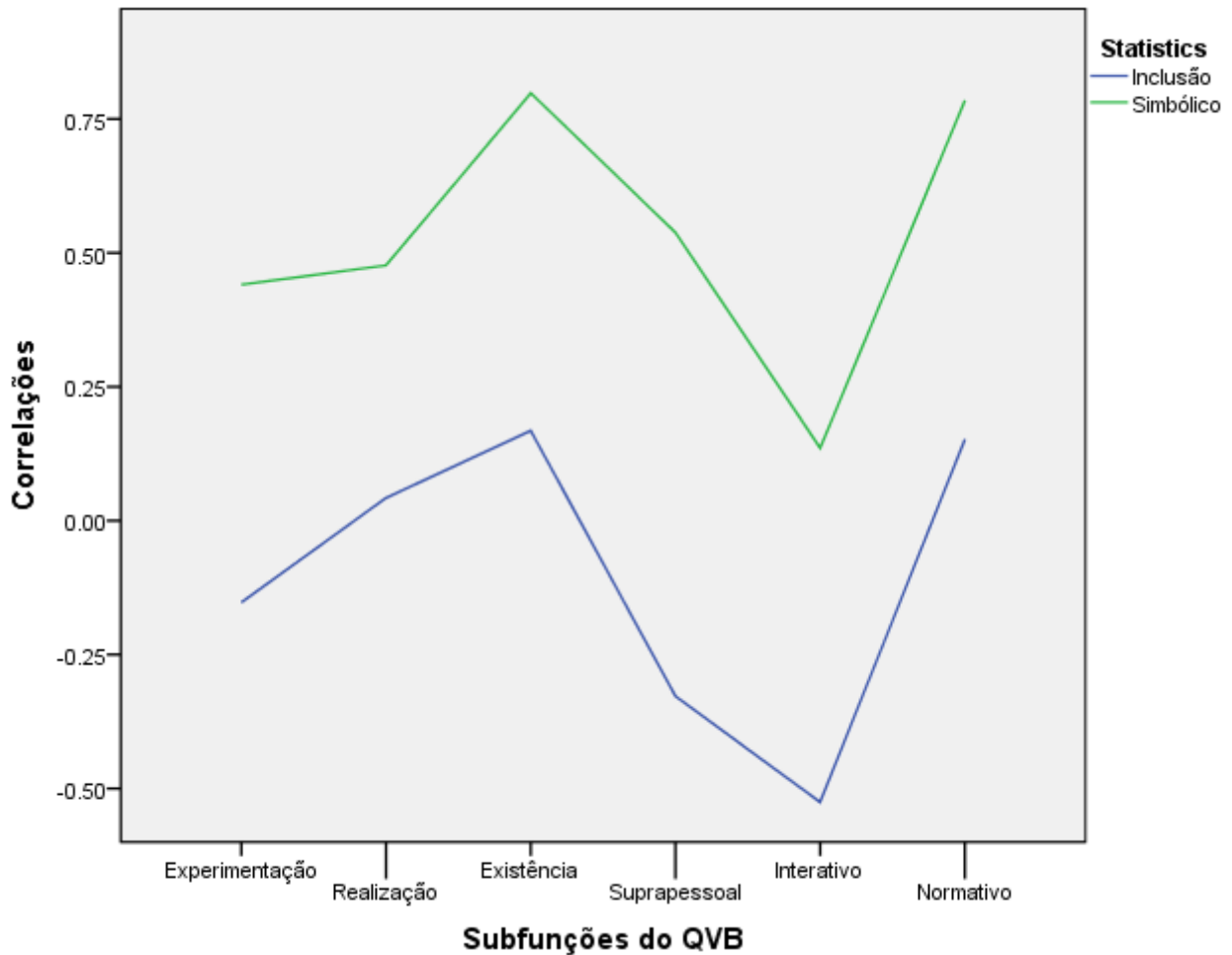


Figura 21 – Correlação entre Inclusão e Simbólico com Subfunções do QVB. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

O gráfico aponta-nos que o quadrante simbólico se correlaciona com mais força que o quadrante inclusão em relação às subfunções dos valores. Obtivemos significância nas correlações entre simbólico e existência ($r = 0.798$, $p \leq 0.01$) e simbólico e normativo ($r = 0.785$, $p \leq 0.05$). É interessante notar que as tendências entre os dois constructos são similares: na inclusão as duas maiores correlações são em existência e normativo.

5.3.7 Valores, Reflexão Dirigida e Tomada de Papéis

Gostaríamos também de entender se existe uma relação entre os constructos observados com o QueSAF com as subfunções que o QVB afere. Para tal utilizamos uma análise correlacional, observável na tabela a seguir:

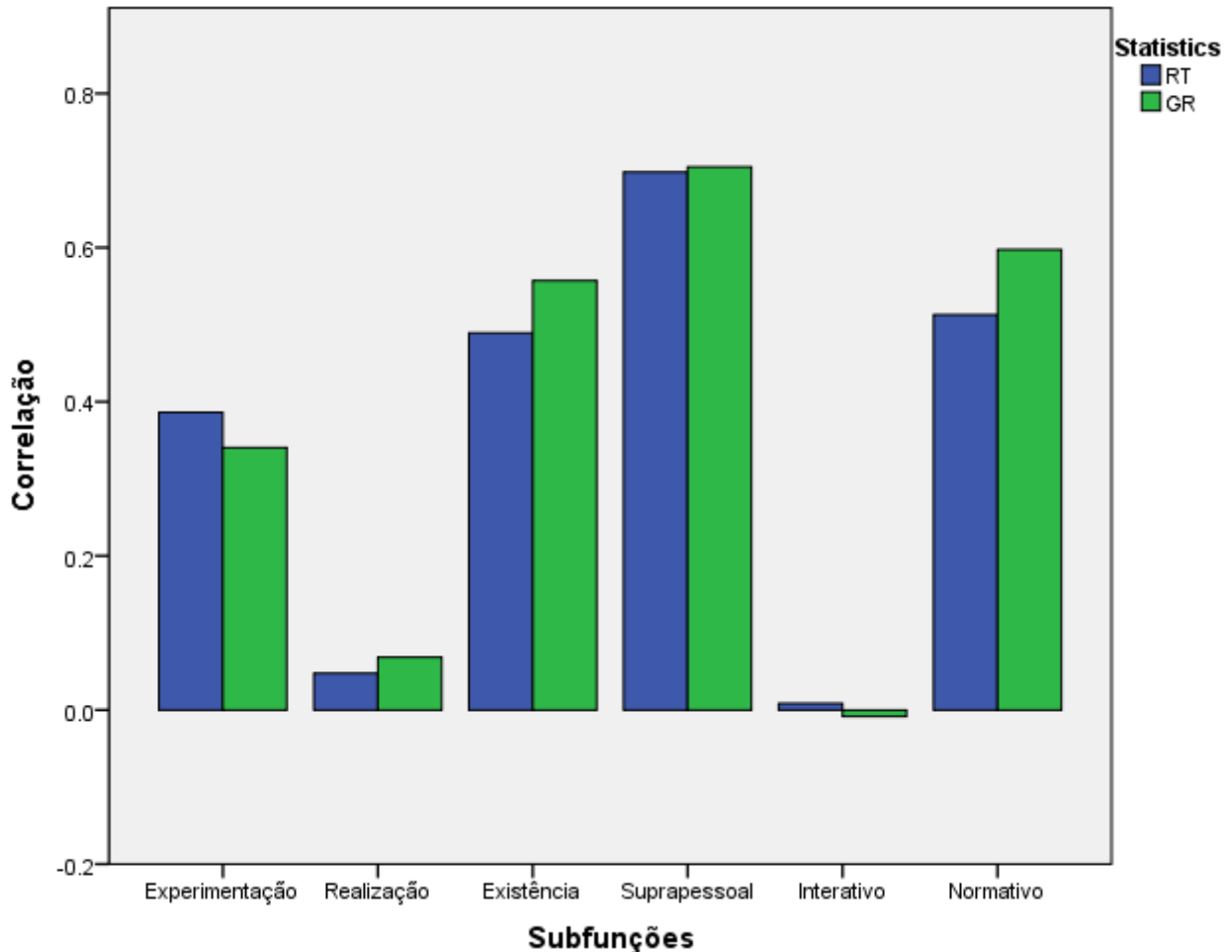


Figura 22 – Correlação entre QueSAF e QVB. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Notadamente as diferenças entre reflexão dirigida e tomada de papéis são bastante similares. Contudo, somente a função suprapessoal possui uma correlação significativa, tanto com RT ($r = 0.698$, $p \leq 0.05$) quanto com GR ($r = 0.705$, $p \leq 0.05$): quão maior os valores terminais de beleza, conhecimento e maturidade maior a propensão de uma elevada tomada de papéis e elevada opções de reflexão dirigida.

Também é visível que crescentemente as influências das subfunções em GR e RT são interativo, realização, experimentação, existência, normativo e o superior, suprapessoal.

5.3.8 Tomada de Papéis, Reflexão Dirigida e Religiosidade

É interessante observar qual a relação entre os constructos do QueSAF e da PCBS e, para tal, buscaremos uma análise correlacional.

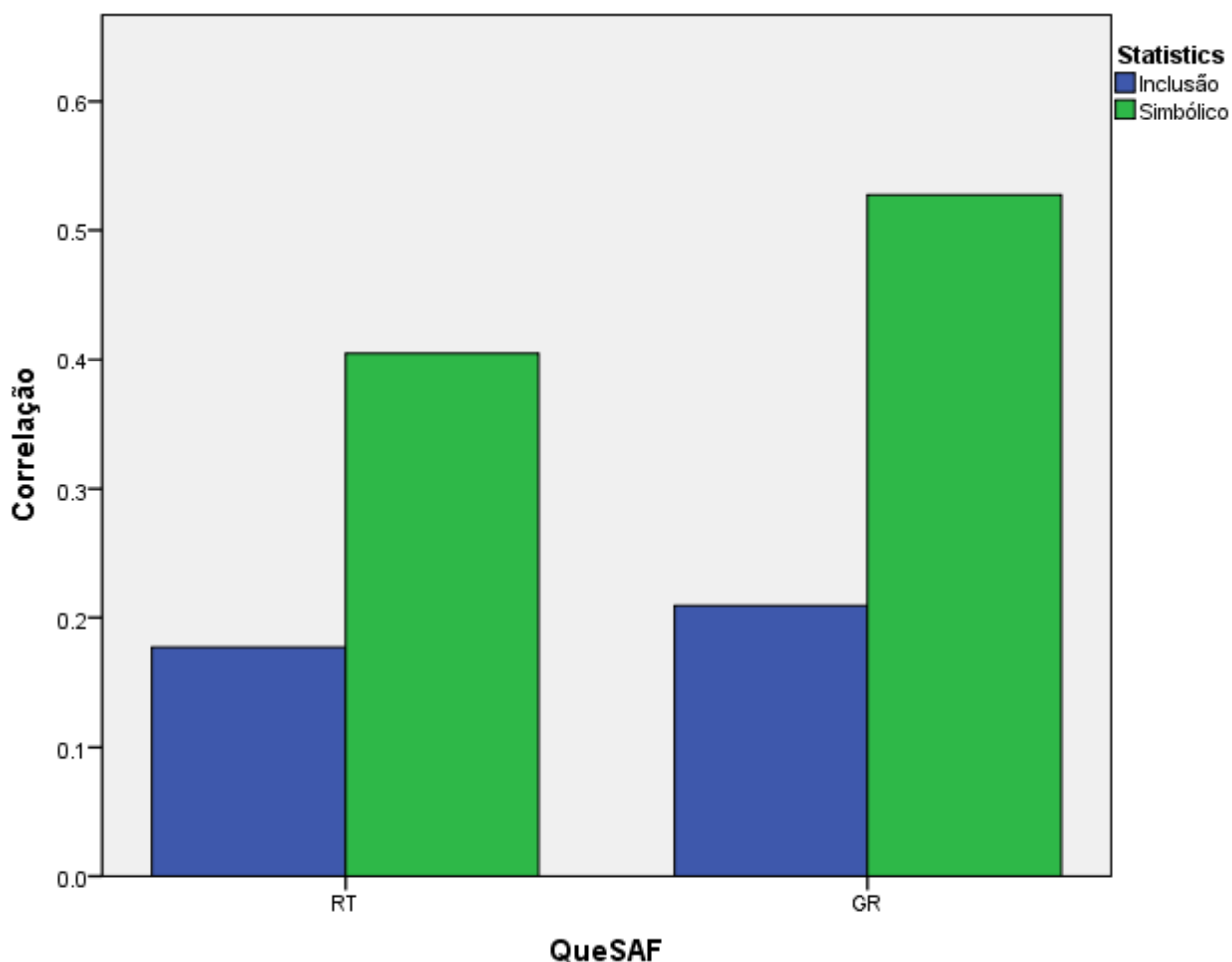


Figura 23 – Correlação entre QueSAF e PCBS. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

Nossa correlação mostra-nos a força da interpretação simbólica dos conteúdos em relação tanto ao RT quanto ao GR. Como nas relações anteriores, também nos mostra que o constructo inclusão da transcendência não é tão importante quanto o constructo da interpretação simbólica dos fenômenos religiosos.

5.4 Discussão

Nesta seção buscaremos aferir, inicialmente os dados e compreendê-los em um panorama maior – amparado em pesquisas recentes – e em seguida tentar compreender as relações observadas e inferir como estas inferem umas nas outras.

No quesito da moral, é facilmente observável que nossa média do *C-Score* (26.3) destoa das pesquisas nacionais: Oliveira (2014), em sua tese de doutoramento, aferiu a influência de intervenções ativas de discussão de dilema em estudantes de enfermagem, no primeiro e quinto ano. Os *C-Scores* encontrados pela pesquisadora foram, em duas turmas aferidas, 14 e 13, respectivamente. Cohen (1988, *apud* BATAGLIA, 2012) atribui a seguinte classificação de valores para o *C-Score*:

Quadro 7 – Valores de Classificação do *C-Score*.

Classificação	<i>C-Score</i>
Baixo	0 – 9
Médio	10 – 29
Alto	30 – 49
Muito Alto	50+

Fonte: Adaptado de Bataglia, 2012, p. 145

Embora nossas classificações estejam no mesmo estrato de classificação, existe uma diferença maior de 10 pontos entre os escores. Bereta (2014), por sua vez, fizera uma intervenção em um grupo de especialização em psicologia do trânsito, obtendo um *C-Score* final para o grupo controle de 11 e para o grupo experimental de 6.9. Em ambos os estudos fora observado o fenômeno da segmentação moral. Feitosa (2013) que observara o desenvolvimento da competência moral em estudantes de medicina obtivera no último ano um *C-Score* de 20.5; enquanto parece um número elevado, é importante relembrar o fenômeno da erosão da competência do juízo moral nas escolas médicas: o primeiro ano tem uma média de 26.2 do *C-Score*. Mas tal fenômeno não se restringe à medicina, como observa Landim e colaboradores (2014) que, em um estudo transversal aferindo a competência do juízo moral dos estudantes de odontologia, notou que no último semestre os alunos apresentam um *C-Score* de 17.6 (em contrapartida a 19 no primeiro semestre). Procuramos, nestes estudos longitudinais, observar as médias dos finais dos cursos, pois se aproximam metodologicamente às nossas médias. A elevada

quantidade de estudo do pós-graduando e os altos escores obtidos corroboram com a literatura.

No quesito religiosidade, foi notável as médias do terceiro quadrante - relativismo (negação da inclusão com interpretação simbólica) e quarto quadrante – segunda ingenuidade (aceitação da inclusão com interpretação simbólica), sendo respectivamente 5 e 5.3 (de um máximo de 7). A questão simbólica, em si mesma, é elevada e mais influente que a inclusão da transcendência (médias 4.1 e 1.1, respectivamente). Duriez e colaboradores (2007) reiteram que pessoas que processam conteúdos religiosos de uma forma literal são muito menos propensas a serem aceitáveis a ideias diferentes ou abertas a novas experiências, sendo intolerantes a ambiguidades. Uma premissa que é incompatível com o ambiente universalista e de auto atualização da academia, principalmente do ensino na pós-graduação. O autor também nos aponta que o grau de aceitação ou negação da inclusão não difere nestes traços supracitados, mas a forma de interpretação dos conteúdos sim. Assim nossos resultados baixos no primeiro e segundo quadrantes (3.5 e 2.6, respectivamente) e altos nos quadrantes simbólicos e na dimensão simbólica coadunam com o nicho estudado, pois espera-se que estudantes de mestrado saibam e consigam interpretar e manipular ideias abstratas, buscando seu conteúdo e não sua forma.

No quesito de valores, os escores mais altos obtidos foram nas subfunções interativa (17.3), existência (16.1) e normativa (15.6). Gouveia (2014), aferindo valores e altruísmo em doadores (idade média = 27.1) e não doadores de sangue (idade média = 31.4) encontrou que nos doadores de sangue as médias – decrescente – dos valores eram existência (6.2), interativa (5.8), suprapessoal (5.6), normativa (5.4), realização (4.9) e experimentação (4.8). Atentamos a estes dados para demonstrar uma certa tendência na população. Argumentamos que a maior visibilidade da subfunção interativa advém do próprio nicho estudado: estudantes que estão em uma pós-graduação voltada à educação, tutoria. O quesito existência é premente pois em países aflitos por guerras, conflitos sociais e baixa distribuição de renda, a subfunção existência (que abarca os valores de sobrevivência, saúde e estabilidade) se torna mais saliente. A questão normativa abarca o indivíduo como participante de uma comunidade – a faceta materialista das metas sociais – e não se afasta da premissa interativa, pois é uma meta

social, somente com um foco nas necessidades materialistas. Os últimos valores também são importantes de serem analisados, sendo a subfunção de menor importância a experimentação (busca de novas emoções, prazer e sexualidade), que não condiz com o perfil do estudante da pós-graduação perseguindo uma carreira ou complementando academicamente a carreira que já escolhera. O segundo valor mais baixo é a realização que se manifesta por necessidades materialistas com metas pessoais - o contrário da maior subfunção observada na amostra – que é a busca por poder, êxito ou prestígio. Isso pode ser dar por dois motivos: o primeiro é a própria satisfação com as carreiras já escolhidas, o segundo pode ser por não coadunar com a premissa da pós-graduação desta área. Em terceiro lugar das menores, a função suprapessoal obteve um escore que não é tão baixo (15.2, apenas 0.4 a menos que a função normativa) que, diante da amostra estudada, uma população mais velha que a média nacional, é importante, tomando o nicho que estamos avaliando.

Por fim temos o ambiente formador que, por sua vez, reflete nossa população observada: aspectos não curriculares compreendem uma porção alta da amostra (48.6%) denotando que são pessoas com carreiras e necessidades específicas fora da academia; extracurricular (16.6%) denota-nos que, por fazerem uma jornada dupla, acadêmica e laborativa, sobram poucas oportunidades para aproveitar as atividades culturais, esportivas ou religiosas que a universidade oferece; enquanto isso é perceptível que as opções semi curriculares, que representam pouco mais de um terço (36.6%) também são preteridas pois o básico necessário para a formação, as atividades curriculares (70.2%) vêm em primeiro plano.

Lind (2000a, 2015) já nos apontara que a quantidade de estudo, com a “boa” educação é uma ferramenta poderosa para o fomento da competência do juízo moral. E nossos dados não destoam de seus achados: exceto pelo sujeito *outlier*, observamos uma tendência no gráfico da Figura 12, onde o C-Score sobe com o passar do tempo. Contudo, para Lind (2000a), a “boa” educação provê uma média de 3,5 pontos por ano, contrário à nossa média de 2 pontos/ano. Assim sendo, o ensino superior tem um efeito indireto à educação moral, mas mesmo assim é um efeito benéfico, contrário a faculdades da saúde aferidas por outros pesquisadores que possuem um efeito deletério. Desta forma, observando a Figura 19 podemos notar que as médias de tomada de papéis são

maiores que as médias de reflexão dirigida. Podemos assumir que os estudantes da pós-graduação têm mais oportunidades de assumir responsabilidades do que de serem guiados em relação às mesmas. Nossa amostra tem uma média maior do que a encontrada na literatura quando trata-se de *C-Score* pois acreditamos que o contato com matérias sobre ética e até mesmo o próprio interesse do aluno em responder uma pesquisa deste teor (sabendo que está imbuído de um *know how* para tal) demonstra que o ambiente acadêmico desta amostra é propício para uma “boa” educação, além do mais o próprio desenvolvimento moral deste aluno é um motivador para a participação da pesquisa. Infelizmente não podemos aferir pois não se trata de um estudo longitudinal de medida de efeito. Contudo podemos observar como os indivíduos da nossa amostra correlacionam-se com os diversos ambientes acadêmicos, mantendo nossa hipótese de que por ser uma população de idade um pouco mais elevada que a média nacional dos pós-graduandos, isso dá-se por conta da carreira, fora da academia. Assim sendo conteúdos curriculares são priorizados, conteúdos não-curriculares são altos e atividades pertinentes ao domínio semi e extra curriculares são preteridas em função das duas primeiras. Há uma tendência, observável na Figura 17 de uma tendência inversa entre atividades não curriculares – labuta – e atividades curriculares: quão maior a disponibilidade fora da academia, maior o empenho em atividades da universidade. É válido lembrar que o desenvolvimento moral ocorre ao longo de toda a vida, não somente no estudo formal. Porém este é um catalizador de tal desenvolvimento.

Evidentemente isto mantém-se pelo interesse, necessidade e valores de cada um. Para dar expressão às necessidades humanas, assim como guia-los. Nossa hipótese é de que alunos da pós-graduação possuem valores idealistas: uma orientação universal baseada em princípios e ideias abstratas. Gouveia (2013, p. 136) nos diz que:

Dar importância aos valores humanitários é coerente com um espírito inovador e uma mente aberta, indicando menos dependência de bens materiais e considerando as pessoas iguais entre si, além de apreciar as relações interpessoais como um fim.

Tal descrição não está em desarmonia com a premissa democrática de Lind (2013b) que afirma que fomentar a competência moral de estudantes fortalece a habilidade de se comunicar e ouvir, habilidade de participar em um discurso democrático

e na resolução não violenta de problemas. Também não destoa do que já discutimos de Duriez e colaboradores (2007).

Algo notável fora a presença de valores materialistas, manifestos pelas subfunções normativa e existência. Já comentamos sobre a subfunção existência – decorrente em populações em estado de crise – e a função normativa pode ser a faceta social deste estado de crise: em busca da manutenção da ordem e da sobrevivência, as pessoas atentam-se ao aspecto coletivo desta manutenção, leis, tradição, religião. A estabilidade da sociedade é mantida por uma rígida hierarquia social que garante segurança tanto para o indivíduo como para o grupo, o que gera maior resistência à mudança, evitando incertezas e endossando padrões rígidos em relações interpessoais. Contudo a maior subfunção desta amostra é justamente o oposto, uma subfunção humanitária e social que implica em atitudes altruístas, tomando as pessoas como importantes e merecedoras de atenção sem qualquer tipo de discriminação.

O intercâmbio entre as variáveis estudadas corrobora para delinear a amostra: a Figura 21 demonstra-nos como o apelo à religiosidade (não como crença, mas como interpretação) é mais forte para suportar as intempéries da vida, correlacionando-se significativamente com os valores materialistas das subfunções normativa e existência. Buscar compreender, significar e abstrair para um sentido maior é uma forma que esta população encontra para as dificuldades da vida. A Figura 15 aponta-nos o crescimento entre a interpretação simbólica e a competência do juízo moral, que converge com a perspectiva que as pessoas são mais competentes – em um quesito de juízo moral – quanto maior sua habilidade de significar o mundo por vias de princípios e interpretações abstratas.

Nossa população, por fim, pode ser delineada como 1) mais velha que a média nacional, 2) propensa a guiar a vida tendo as relações interpessoais como um fim em si, não como um meio, mesmo com as dificuldades apresentadas pelo ambiente, 3) não religiosas no sentido de crer ou não crer em uma força transcendente, mas capazes de significar os conteúdos religiosos e ter uma crença pessoal, única, 4) com carreiras estabelecidas, focadas na pós-graduação como uma fonte de aprendizado complementar, onde infelizmente não encontra tantas possibilidades de assumir responsabilidades ou ser guiado por pessoas mais experientes e, finalmente, 5)

moralmente competentes, sendo capazes de discutir, ensinar e aprender democraticamente, convergindo opiniões distintas e habilitados o suficiente para integrar pontos de vista antagônicos.

6. Considerações Finais

Nosso trabalho almejou mapear, em alunos da pós-graduação de uma universidade pública estadual de São Paulo, características como competência moral, crenças pós-críticas, valores e ambiente formador. Objetivamos mapear e identificar as principais relações entre os constructos citados, valendo-nos de instrumentos autoaplicáveis, sendo estes o *Moral Competence Test Extended*, *Post-Critical Belief Scale*, Questionário de Valores Básicos e Questionário Sobre Ambiente Formador, para medir, respectivamente, as dimensões citadas. Para tal, valemo-nos das bases teóricas construtivistas fundadas por Piaget, lapidadas para o estudo da moral por Kohlberg e aperfeiçoadas por Lind, no quesito da moral. Da teoria da Psicologia das Religiões de Wulff, sistematizada por Hutsebaut para aferir as crenças pós críticas, da teoria funcionalista dos valores de Gouveia, nascidas de percepções de inadequação da teoria dos valores de Schwartz, para aferirmos os valores e, por fim, da percepção de como o ambiente influencia o desenvolvimento moral que Schillinger desenvolveu a partir das teorias de Lind.

Nosso trabalho contou com um número limitado de amostra, o que não nos permite análises mais profundas, capazes de isolar variáveis, correlacionar constructos de forma significativa ou até mesmo validar nosso questionário desenvolvido mas, que nem por menos é expressivo dado que estes sujeitos valoram e partem de princípios que motivaram a responder o questionário proposto. Podemos atribuir este fenômeno tanto à despersonalização das relações interpessoais quando mediadas por uma máquina (tendo em vista que a distribuição do material fora feita de forma eletrônica) quanto derivada dos nossos próprios achados: responder nossa pesquisa é uma atividade extracurricular (e vale lembrar que somente 16% de nossa amostra realiza tais atividades) e até mesmo pessoal: é necessário um *C-Score* acima da média para dedicar-se a auxiliar a outrem.

Mesmo assim acreditamos que este trabalho satisfaz sua premissa, não quantitativamente como inicialmente esperado, mas qualitativamente; uma análise de caso. Observamos em nosso estreito recorte qual a demografia, os níveis de competência moral e como eles correlacionam-se com a média nacional, os valores e suas similitudes com outros estudos, o ambiente e como corrobora com outras pesquisas, e auxiliamos,

mesmo que em uma pequena parte, na validação da *Post-Critical Belief Scale*. Cabe apontar aqui outra limitação: embora tivemos resultados que julgamos satisfatórios (e que ao menos condizem com os achados de outras pesquisas), a escala utilizada ainda não está validada para o contexto brasileiro, que possui aspectos bastantes idiossincráticos quando tratamos de religião.

A presente pesquisa demonstrou coerência com a literatura, transformando-a não em uma análise frágil (em contrapartida à análise robusta que a pesquisa inicial se propunha), mas em um convite e uma constatação. Os nove sujeitos de pesquisa possuem um *C-Score* acima das médias nacionais pois este mesmo *C-Score* os motivou a responder a pesquisa. As relações observadas ainda são passíveis de estudo, pois não existe na literatura atual indicativos do que estudamos. Maior atenção deve ser dada à metodologia, à amostra e aos meandros que cada dimensão aferida possui, em todas as suas peculiaridades, tal como, na dimensão moral, a segmentação, na religiosa o sincretismo da cultura brasileira, na valorativa as peculiaridades da nossa sociedade que nos impulsiona a ver a vida e a sociedade não como uma fonte de oportunidades, mas algo agressivo à pessoa e à comunidade, e ao ambiente acadêmico que, mesmo propiciando um desenvolvimento moral, um desenvolvimento do indivíduo para a democracia, tem amplo espaço para expansão e atualização.

Nosso público alvo da pesquisa fora escolhido justamente por este motivo. Serão estes os futuros professores acadêmicos que têm por objetivo não somente instrumentalizar seus alunos em suas áreas de *expertise* específicas, atentos à terminologias, fórmulas e conceitos abstratos. Nossa amostra tem, como um imperativo derivado de sua posição privilegiada, que possibilitar o desenvolvimento de seus alunos não somente em uma esfera puramente técnica/conceitual, mas como pessoas vivendo em uma sociedade democrática e preparando-as para a democracia e a resolução de conflitos por meio do diálogo ao invés da coerção, possibilitando o respeito às pluralidades, religiosas, teóricas e qualquer outra que faz de cada ser humano um ente único.

Retomando nosso ponto da introdução, Milgram (1963/2016) já nos precavera sobre o perigo de seguir ordens cegamente. Após assistir ao julgamento do criminoso de guerra alemão Adolf Eichmann que dizia que fazia o que lhe fora ordenado, Milgram

devisa um experimento onde o sujeito de pesquisa, um voluntário, tem que fazer um experimento de memória com um indivíduo, um ator. Cada resposta errada do ator, o sujeito de pesquisa deve dar um choque, aumentando a voltagem a cada resposta errada. Eram informado aos sujeitos que os últimos choques levariam a morte do sujeito - felizmente neste caso um ator, diferente do experimento de Sheridan e King Jr. (1972) – e ainda sim, setenta e cinco por cento dos sujeitos experimentais “mataram” o ator. Apontado como falha metodológica, a questão da encenação, e esta ser perceptível pelo experimentando, Sheridan e King Jr. (1972) refizeram o experimento com pequenos cães e, dos 26 sujeitos experimentados (13 homens e 13 mulheres) apenas 3 homens se recusaram a matar o pobre animal.

Isto vem a ser o que Arendt (2003) chamara de “banalização do mal”: uma natureza factual do mal perpetrada por ser humano não pensante. Arendt acreditava que Adolf, o “assassino de escrivania” Eichmann não era a personificação do mal, mas simplesmente um burocrata que esquecera de pensar, tanto quando trabalhava para a Gestapo quanto quando estava a cargo do transporte de judeus.

Atemo-nos à estes exemplos para que estes sirvam como um “*cautionary tale*”. Em um ambiente acadêmico estudantil é fácil o Professor resignar-se e “seguir as normas” da escola, a palavra do coordenador ou até mesmo os grilhões de sua própria corrente de pensamento. O que buscamos, além de mapear nosso público, é um convite: um convite à reflexão, um olhar interior que permita uma continua reavaliação não somente do indivíduo no seu estado de Professor, mas como um ser humano.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. M. et al . Conhecimento e interesse em ética médica e bioética na graduação médica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 437-444, Dec. 2008.

AMORIM, K. P. C.; ARAUJO, E. M. Formação ética e humana no curso de medicina da UFRN: uma análise crítica. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 138-148, jan./mar. 2013.

ARENDT, H. **Responsibility and Judgment**. Shocken: New York, 2003.

ARTES, A; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881, Dec. 2015 .

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

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

_____. **Ética na formação do Psicólogo: teoria e prática**. 2001. 102 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. 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, abr. 2010.

_____. A Construção da Competência Moral na Formação Superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação: temas e pesquisas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? - As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. In: TOGNETTA, L. R. P.; VIENTIN, V. F. (Orgs.). **Esses adolescentes de hoje...: O desafio**

de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. 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 em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G. **The Moral Judgement Test Extended (MJT-xt)**. Cracóvia, Polônia, Jagiellonian University, 2003 (Comunicação Oral)

BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999.

_____. **Psicologia do Desenvolvimento**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. reflex. crit**, v. 10, n. 1, p. 47–69, 1997.

_____. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de kohlberg na educação superior. **Rev. Lasallista Investig.** Caldas, v. 8, n. 1, Jan. 2011.

_____. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação Superior**. Brasília: EdUCB, 2013.

CAPES. GEOCAPES – **Sistema de Informações Georreferenciadas**. Disponível em <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DURIEZ, B. A research note on the relation between religiosity and racism: The importance of the way in which religious contents are being processed. **International Journal for the Psychology of Religion**, v. 14, n. 1, p. 175-189, 2004.

DURIEZ, B.; HAUTSEBAUT, D. The relation between religion and racism: the role of post-critical beliefs. **Mental Health, Religion and culture**, v. 3, n. 1, p. 85-102, 2000.

DURIEZ, B.; SOENES, B. Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity–morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 31, n. 1, p. 75-82, 2006.

DURIEZ, B. et al. Is Religiosity Related to Better Parenting? Disentangling Religiosity From Religious Cognitive Style. **Journal of Family Issues**, v. 30, n. 9, p. 1287-1307, set. 2009.

FEITOSA, H. N et al. Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, p. 5-14, mar. 2013

GOUVEIA, V. V. A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, p. 431-444, set./dez. 2003.

GOUVEIA, V. V. **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos: Fundamentos, Aplicações e Perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L.; GUERRA, V. M. Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. **Personality and Individual Differences**, v. 60, p. 41-47, apr. 2014.

GOUVEIA, V. V.; et al. Valores, Altruísmo e Comportamentos de Ajuda: Comparando Doadores e Não Doadores de Sangue. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 209-218, abr./jun. 2014.

GRUBBS, F. E. Procedures for Detecting Outlying Observations in Samples. **Technometrics**, v. 11, n. 1, p. 1-21, feb. 1969

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM;IBAPP, 1999

HASTE, H. An Interview with Georg Lind. **Journal of Group Tensions**, Bath, v. 31, n. 2, p. 187-215, 2002.

HELKAMA, K. et al. Moral Reasoning and Values in Medical School: A longitudinal study in Finland. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 47, n. 4, p. 399-411, 2003.

HUTSEBAUT, D. Post-Critical Belief: A new approach to the religious attitude problem. **Journal of Empirical Theology**, v. 9, n. 2, p. 48-66, 1996.

_____. Identity statuses and ego-integration, God representation and religious cognitive styles. **Journal of Empirical Theology**, v. 10, n. 1, p. 39-54, 1997.

IBGE. **Censo demográfico**. Disponível em: < www.ibge.gov.br/> . Acesso em: 17 jan. 2016.

JONES, R. **The Third Wave, 1967: an account – Ron Jones**. 1972. Disponível em: <<https://libcom.org/files/The%20third%20wave.pdf>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2016.

KLINK, B. 'Third Wave' presents inside look into Fascism. **The CATAMOUNT**, Palo Alto, p. 3, 21 abr. 1967

KOHLBERG, L. Beds for bananas. **Menorah Journal**, v. 36, p. 385–399, 1948.

_____. **The Philosophy of Moral Development**. San Francisco: Harper & Row Publishers, 1981.

_____. **The Psychology of Moral Development**. San Francisco: Harper & Row Publishers, 1984.

_____. Minha busca pessoal pela moralidade universal. In: BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2006, p. 90-99.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Moral e Ética: uma leitura psicológica. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010.

LANDIM, T. P. et al. Competência de Juízo Moral entre Estudantes de Odontologia. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 41-49, mar. 2015.

LEPRE, R. M. **Raciocínio Moral e Uso Abusivo de Álcool por Adolescentes**. 2005. 190 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIND, G. O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000a.

_____. The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. **Journal of Research in Education**, v. 10, 9-15, 2000b.

_____. Moral regression in medical students and their learning environment. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 24, n. 3, p. 24-33, 2000c

_____. The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: FASKO JR, D. & WILLIS, W. (eds) **Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education**. Creskill: Hampton Press, 2008, pp. 185-220

_____. Thirty years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development. In: HUTZ C. S.; SOUZA L. K., (eds.), **Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade: uma homenagem a Angela Biaggio**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013a, pp. 143-170

_____. The Dual Aspect Model of Moral Behavior: An Experimental Test of Piaget's Theory of Affective-Cognitive Parallelism. **Schème**, Marília, v. 5, p. 4-39, set. 2013b.

_____. The dual aspect theory of moral behavior and development. Disponível em: <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>. Acesso em 01 ago. 2015a.

_____. **Moral education in higher education and the transformation of a concern:** a historical account. Santos, Brasil, 42nd Annual Conference of the Association for Moral Education, 2015 (Comunicação oral). Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/kurse/2015_AME_Santos/Lind-2015_MCT%20Moral_Competence_Test_e4.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015b.

_____. Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a higher education context. **International Journal of University Teaching and Faculty Development**, New York, v. 4, n. 4, 2015c.

LIND, G. & NOWAK, E. Kohlberg's unnoticed dilemma – The external assessment of internal moral competence? In: Zizek, B., Garz, D. & Nowak, E. (eds), **Kohlberg Revisited**. Rotterdam: Sense Publisher, 2015, pp. 139-154

MARTOS, T.; THEGE, B. K.; STEGER, M. 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, n. 8, p. 863-868, dez. 2010.

MEDEIROS, E. D. **Teoria funcionalista dos valores humanos:** testando sua adequação intra e interculturalmente. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MEDEIROS, E. D., et al. Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. **Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 13, n. 3, pp. 18-44, mai./jun. 2012.

MILGRAN, S. Behavioral Study of Obedience. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, v. 67, n. 4, pp. 371-378, 1963

OLIVEIRA, M. S. **Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro**. 2014. 124 p. Tese (Doutorado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, 2014.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

PINTO, E. B. As ciências da religião, a Psicologia da Religião e a Gestalt-terapia: em busca de diálogos. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 14, n. 1, jun. 2008.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RICOEUR, P. SAVAGE, D. **Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation**. Delhi: Motilal Banarsidass Publisser, 2008

SALAR, K. **Sample Size for Correlation Estimates**. 1989. 86 p. Master's Thesis (Master of Science in Operations Research) – Naval Postgraduate School, Monterey, CA. 1989

SANTOS, C. M.. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, Aug. 2003.

SANTOS, W. S. et al. A influência dos valores humanos no compromisso religioso. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 285-292, set. 2012.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez., 2009.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries**. Aachen, Germany: Shaker Verlag, 2006.

SHERIDAN, C. L.; KING JR., R. G. Obedience to Authority with an Authentic Victim. **Proceeding of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association**, v. 7, pp. 165-166, 1972.

SLOVÁČKOVÁ, B.; SLOVÁČEK, L. Moral Judgement Competence and Moral Attitudes of Medical Students. **Nurs. Ethics**, v. 14, n. 3, p. 320-328, mai. 2007.

SPINI, D. Measurement Equivalence Of 10 Value Types From The Schwartz Value Survey Across 21 Countries. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 34, n. 1, p. 3-23, jan. 2003.

TROW, M. Higher Education and Moral Development. **AAUP Bulletin**, v. 62, n. 1, p. 20-27, abr. 1976.

UNESP. **Estatuto Unesp**. Disponível em: <<http://unesp.br/transparencia/legislacao.php>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

UNICAMP. **Estatuto Unicamp**. Disponível em <<http://www.reitoria.unicamp.br/estatuto/list>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

USP. **Estatuto da USP**. Disponível em: < <http://www.leginf.usp.br/?cat=16>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

VELLOSO, A. A pós-graduação no Brasil: legados e Desafios. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 4-15, 2014.

VELOSO, F. A.; VILLELA, A.; GIAMBIAGI, F. Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 221-246, Jun. 2008.

WULFF, D. **Psychology of Religion: Classic and Contemporary**. New York: John Wiley & Sons, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APENDICES

A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

* Required

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro colega,

Estamos realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus Marília intitulada A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador: Um Estudo Sobre A Competência Moral De Estudantes Da Pós-Graduação Em Educação e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é analisar a formação do pós-graduando em educação do ponto de vista da habilidade de refletir sobre problemas ético-morais.

Este levantamento se dará em decorrência do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação, desta universidade, pelo aluno Luiz Augusto Knafelç Ferreira, RG.: 40.294.579-7, sob os auspícios da orientadora Profª Drª Patrícia Unger Raphael Bataglia do Departamento de Psicologia da Educação desta unidade.

Para tal objetivo, aplicaremos quatro questionários que aferirão cada variável estudada, sendo estes:

- 1) Moral Competence Test _xt (MCT _xt – Competência Moral)
- 2) Post-Critical Belief Scale (PCBS – Crenças)
- 3) Questionário de Valores Básicos (QVB – Valores)
- 4) Questionário Sobre Ambiente Formador (QueSAF – Ambiente Formador).

A participação nesta pesquisa é voluntária e o abandono da mesma, em qualquer etapa do processo, não acarretará qualquer forma de prejuízo ao aluno. O anonimato será mantido e os dados da pesquisa serão utilizados na elaboração e publicação de artigos e na elaboração da dissertação de Mestrado, lembrando que haverá absoluto sigilo sobre a identidade dos participantes. Os dados utilizados comporão uma média dos alunos, não sendo utilizado estudo de caso. Concordando em participar desta pesquisa, por gentileza, preencha os dados abaixo:

1. *

Eu,

.....

2. *

Portador do RG:

.....

3. *

Número de Matrícula:

.....

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

Concordo em participar da pesquisa intitulada A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador: Um Estudo Sobre A Competência Moral De Estudantes Da Pós-Graduação Em Educação realizada na UNESP/Marília (CAAE 49583815.5.0000.5406). Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer sorte de prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária, que minha identidade não será revelada e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Logo, autorizo o uso dos dados coletados.

Identificação

4. Sexo *

Mark only one oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

5. Data de Nascimento *

.....
Example: December 15, 2012

B – QueSAF

Questionário Sobre Ambiente Formador

Instruções

Este questionário busca aferir pequenos aspectos de sua vida, tanto dentro da universidade quanto fora dela. Marque a alternativa que melhor corresponde sua experiência.

66. Linha de Pesquisa *

Mark only one oval.

- ☐ 1 - Psicologia da Educação
- ☐ 2 - Educação Especial
- ☐ 3 - Teoria e Prática Pedagógica
- ☐ 4 - Políticas Educacionais
- ☐ 5 - Filosofia e História da Educação

67. Curso de Graduação *

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

68. Possui mais de uma graduação? **Mark only one oval.*

- ☐ Não
- ☐ Sim, porém incompleta
- ☐ Sim

69. Se sim, qual?

(ou quais?)

70. Possui especialização? *

(pós graduação latu sensu)

Mark only one oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim, porém incompleta
- ☐ Sim

71. Possui mestrado? *

(pós graduação strictu sensu)

Mark only one oval.

- ☐ Não
- ☐ Sim, porém incompleta
- ☐ Sim

72. Bolsista? **Mark only one oval.*

- ☐ Não
- ☐ CAPES
- ☐ CNPq
- ☐ FAPESP
- ☐ Other:

73. Ano de ingresso/Prazo de defesa **Mark only one oval.*

- ☐ 2014-2016
- ☐ 2015-2017
- ☐ 2016-2018 (aluno especial)

Questionário Sobre Ambiente Formador

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

74. Você trabalha atualmente? **Mark only one oval.*☐ Sim☐ Não**75. Faz algum tipo de trabalho voluntário? ****Mark only one oval.*☐ Sim☐ Não**Em sua função, você tem oportunidade de:**

- 0 - Nunca
- 1 - Raramente
- 2 - Algumas vezes
- 3 - Frequentemente

(caso não trabalhe ou seja voluntário, selecione 0)

76. **Mark only one oval per row.*

	0	1	2	3
Tomar decisões que envolvam discussão com seus colegas?	☐	☐	☐	☐
Definir por si mesmo os rumos de ação do seu trabalho?	☐	☐	☐	☐

77. Você participa de atividades religiosas? **Mark only one oval.*☐ Sim☐ Não**Com que frequência você**

- 0 - Nunca
- 1 - Raramente
- 2 - Algumas vezes
- 3 - Frequentemente

(caso tenha respondido não na questão anterior, selecione 0)

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

78. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Participa das reuniões religiosas? (culto, missa, etc)	☐	☐	☐	☐
Auxilia na organização ou participa ativamente de grupos religiosos?	☐	☐	☐	☐

79. **Você participa em atividades políticas?** **Mark only one oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

Com que frequência você

- 0 - Nunca
- 1 - Raramente
- 2 - Algumas vezes
- 3 - Frequentemente

(caso tenha respondido não na questão anterior, selecione 0)

80. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Participa das reuniões do grupo ou conversa com conhecidos suas perspectivas?	☐	☐	☐	☐
Trabalha ativamente em prol de sua escolha política (panfletagem, cabo eleitoral, etc)?	☐	☐	☐	☐

Questionário Sobre Ambiente Formador

Dentro da universidade, como avalia sua participação em

- 0 - Nenhum
- 1 - Interessado mas não ativo
- 2 - Participo um pouco
- 3 - Participo ativamente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

81. *

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Conselho estudantil	☐	☐	☐	☐
Agremiações políticas	☐	☐	☐	☐
Atividades oferecidas (yoga, atividades culturais, etc)	☐	☐	☐	☐
Esportes	☐	☐	☐	☐
Grupos de apoio religiosos	☐	☐	☐	☐

Questionário Sobre Ambiente Formador

Ainda dentro da universidade, você

0 - Nunca

1 - Raramente

2 - Algumas vezes

3 - Frequentemente

(caso a resposta seja não, assinale 0 nas questões subsequentes)

82. **Participa de pesquisas que não são referentes ao seu projeto? ****Mark only one oval.*☐ Sim☐ Não

83. *

Nestas pesquisas, você

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Participa de reuniões?	☐	☐	☐	☐
Tem possibilidade de colocar em prática o tema da pesquisa?	☐	☐	☐	☐

84. **Foi monitor de alguma matéria? ****Mark only one oval.*☐ Sim☐ Não

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

85. *

Você

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Pôde discutir os conteúdos com o professor?	☐	☐	☐	☐
Atuou sem supervisão direta?	☐	☐	☐	☐

86. **Fez estágio de docência?** **Mark only one oval.*

☐ Sim

☐ Não

87. *

Você pôde

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Discutir o plano de aula com o professor?	☐	☐	☐	☐
Ministrar aulas?	☐	☐	☐	☐

Questionário Sobre Ambiente Formador

88. **Você pretende cumprir mais créditos/já cumpriu que o mínimo necessário (30)?** *

(seja por necessidade do tema, para aproveitar no doutorado, etc)

Mark only one oval.

☐ Sim

☐ Não

89. **Quantos seminários de pesquisa você participou?** **Mark only one oval per row.*

	0	1	2
	☐	☐	☐

90. **Quantos ou quantas vezes você** **Mark only one oval per row.*

	0	1	2	3+
Apresentou trabalhos em congressos	☐	☐	☐	☐
Publicou artigos	☐	☐	☐	☐
Participa de grupos de estudo (número de grupos, não de reuniões)	☐	☐	☐	☐

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

91. Com que frequência você recorre a professores/orientadores para *

0 - Nunca 1 - Raramente 2 - Algumas vezes 3 - Frequentemente

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
Sanar dúvidas do seu projeto	☐	☐	☐	☐
Sanar dúvidas sobre matérias cursadas	☐	☐	☐	☐
Buscar indicações de revista para publicação	☐	☐	☐	☐
Sugestões de grupo de pesquisa	☐	☐	☐	☐

92. Em relação à sua autonomia, como você classificaria *

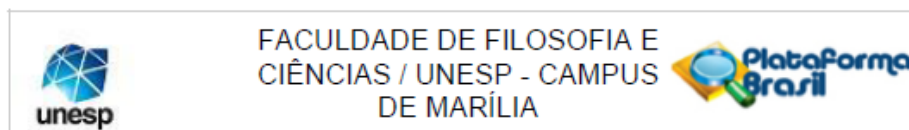
0 - Nunca 1 - Raramente 2 - Algumas vezes 3 - Frequentemente

Mark only one oval per row.

	0	1	2	3
A escolha das matérias que cursou	☐	☐	☐	☐
A escolha da pesquisa que desenvolve atualmente	☐	☐	☐	☐
A escolha dos grupos de pesquisa que se associa	☐	☐	☐	☐
A escolha sobre quais eventos apresentar pesquisas	☐	☐	☐	☐

ANEXOS

A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres humanos



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO ENTRE CAPACIDADE REFLEXIVA, CRENÇAS, VALORES E AMBIENTE FORMADOR: UM ESTUDO SOBRE A COMPETÊNCIA MORAL DE ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

Pesquisador: Patricia Unger Raphael Bataglia

Versão: 1

CAAE: 49583815.5.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 097709/2015

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

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

B – Post Critical Belief Scale

Post Critical Belief Scale

Instruções

Post Critical Belief Scale

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 clicando no número que melhor representa o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação de acordo com a orientação abaixo:

- 1 significa – discordo totalmente;
- 2 significa – discordo;
- 3 significa – discordo um pouco;
- 4 significa – neutro;
- 5 significa – concordo um pouco;
- 6 significa – concordo;
- 7 significa – concordo totalmente.

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

15. 01 *

A Bíblia possui uma verdade profunda que somente pode ser revelada por meio da reflexão pessoal.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

16. 02 *

Se você quiser entender o significado dos milagres da Bíblia você deve sempre colocá-los em seu contexto histórico (na época em que aconteceram).

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

17. 03 *

A vida só faz sentido se você tiver fé.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

18. 04 *

Deus é eterno e imutável e isso é inquestionável.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

19. 05 *

A fé é como um sonho já que os dois, quando diante da dureza da vida, são apenas ilusões.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

20. **06 ***

A Bíblia é um guia repleto de símbolos para o acesso a Deus.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

21. **07 ***

Mesmo considerando que isso vá contra a racionalidade moderna, acredito que Maria era verdadeiramente uma virgem quando deu a luz a Jesus.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

22. **08 ***

Muitos seres humanos foram e têm sido oprimidos em nome de Deus por isso não é possível continuar a ter fé.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

23. **09 ***

Qualquer entendimento dos homens sobre Deus é determinado pela época vivida.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

24. **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.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

25. **11 ***

Apenas algumas religiões garantem o acesso a Deus.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

26. **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.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

27. **13 ***

Enfim, a religião é um comprometimento sem certeza absoluta.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

28. **14 ***

A religião é a única coisa que dá sentido para a vida em todos os aspectos.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

29. **15 ***

A maneira como as pessoas experienciam seu relacionamento com o que chamam "Deus" é sempre influenciada pelo tempo em que elas vivem.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

30. 16 *

Mesmo que as histórias bíblicas não tenham acontecido como está descrito, a minha fé em Deus se mantém.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

31. 17 *

Existe apenas uma resposta correta para cada questão religiosa.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

32. 18 *

Deus é apenas um nome para o que não podemos explicar.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

33. 19 *

As afirmações religiosas sempre permanecerão relativas porque elas são transmitidas por pessoas de acordo com a época vivida.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

34. 20 *

O mundo das histórias bíblicas é tão distante de nós que tais histórias têm pouca importância nos dias de hoje.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

35. **21 ***

Apenas a Bíblia pode dar respostas sobre questões religiosas fundamentais.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

36. **22 ***

A compreensão científica da vida humana e do mundo transforma a compreensão religiosa em algo ultrapassado e sem utilidade.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

37. **23 ***

Deus (como uma criação humana) se transforma junto com a evolução da história da humanidade, portanto é mutável.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

38. **24 ***

Tenho plena consciência de que a minha forma de compreender o mundo não é melhor nem pior do que tantas outras possibilidades.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

39. **25 ***

Eu penso que as histórias da Bíblia devem ser entendidas literalmente, do jeito que foram escritas.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

40. **26 ***

Apesar das muitas injustiças feitas pelo cristianismo, a mensagem original de Cristo ainda é valiosa para mim.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

41. **27 ***

Afinal, a fé é somente uma fuga dos medos humanos.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

42. **28 ***

Tanto as interpretações religiosas quanto as não religiosas fornecem respostas importantes para as questões essenciais da vida.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

43. **29 ***

Para analisar de fato o que uma religião é, você tem que estar de fora e não fazer parte dela.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

44. **30 ***

Somente as pessoas fracas possuem fé.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

45. 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.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

46. 32 *

A fé das pessoas, frequentemente, é usada como meio para obter poder, isso faz da religião algo duvidoso.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

47. 33 *

Ainda me considero Cristão(ã), apesar de não concordar com muito do que foi feito no passado e ainda se faz pelo cristianismo.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Discordo Totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo Totalmente

C – Questionário de Valores Básicos

Questionário de Valores Básicos

Instruções

Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta abaixo, selecione o número de cada valor para indicar em que medida o considera importante como um princípio que guia sua vida.

- 1 Totalmente não Importante
- 2 Não Importante
- 3 Pouco Importante
- 4 Mais ou menos Importante
- 5 Importante
- 6 Muito Importante
- 7 Extremamente Importante

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

48. 01 *

Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

49. 02 *

Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

50. 03 *

Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

51. 04 *

Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

52. 05 *

Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

53. 06 *

Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

54. 07 *

Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

55. 08 *

Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

56. 09 *

Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

57. 10 *

Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

58. 11 *

Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

59. 12 *

Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

60. 13 *

Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planificada.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

61. 14 *

Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, religioso, esportivo, entre outros.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

62. 15 *

Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

2/5/2016

A Relação Entre Capacidade Reflexiva, Crenças, Valores E Ambiente Formador

63. 16 *

Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

64. 17 *

Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante

65. 18 *

Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	7	
Totalmente não Importante	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente Importante