

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

MARIANA LOPES DE MORAIS

**VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIDADE MORAL NO CONTEXTO  
BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM VALORES MORAIS**

MARÍLIA

2024

MARIANA LOPES DE MORAIS

**VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIDADE MORAL NO CONTEXTO  
BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO COM VALORES MORAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

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

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Patrícia Unger Raphael Bataglia.

MARÍLIA

2024

M827v

Morais, Mariana Lopes de  
VALIDAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE IDENTIDADE  
MORAL NO CONTEXTO BRASILEIRO E SUA RELAÇÃO  
COM VALORES MORAIS / Mariana Lopes de Moraes. -- Marília,  
2024  
102 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Desenvolvimento Moral. 2. Identidade moral. 3. Teste de  
identidade moral. 4. Escala de valores morais. I. Título.

MARIANA LOPES DE MORAIS

**Validação de um instrumento de identidade moral no contexto brasileiro e sua  
relação com valores morais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Unger Raphael Bataglia  
UNESP – Campus de Marília  
Orientadora

Prof. Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes (examinadora)  
UNESP – Campus de Marília

Prof. Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre (examinador)  
UNESP – Campus Bauru

Prof. Dr.<sup>a</sup> Luciana Aparecida Nogueira da Cruz  
(examinadora)  
UNESP- Campus São José do Rio Preto

Prof. Dr.<sup>a</sup> Carmen Lucia Dias (examinadora)  
UNOSTE - Campus Presidente Prudente

Marília, 13 de março de 2024

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que em sua infinita bondade permitiu que pudesse chegar tão longe, onde meus pés jamais imaginariam.

A minha família por compreender minhas constantes ausências e ainda assim, continuarem torcendo e vibrando com os meus sucessos. Ao meu amor, Ronaldo Sales pelo apoio incansável e por cuidar de mim, dando todo o suporte necessário. Ao longo de nossa jornada juntos, você tem sido minha rocha, meu apoio e minha fonte constante de amor e inspiração.

Aos meus companheiros de jornada da pós-graduação, Matheus (por sempre promover insights acadêmicos fantásticos), a Priscila, pela parceria com os desafios das aulas no ensino superior, a Bruna Sasso pela bondade e risadas, aos membros do GEPPEI, com discussões sempre empolgantes e profícuas.

A minha orientadora, Patrícia Unger Raphael Bataglia, pela orientação excepcional, e por toda a paciência ao deste processo. Agradeço também por ter compartilhado sua vasta experiência e conhecimento, que foram uma fonte inestimável de aprendizado para mim. Sua paixão pela pesquisa e seu compromisso com a excelência acadêmica serviram como um exemplo a seguir em minha jornada acadêmica.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, especialmente a professora Alessandra de Moraes pelo encorajamento e por acompanhar o meu percurso e estar presente em meus momentos mais importantes.

A professora Rita Melissa, por dedicar seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho e por seus comentários construtivos que contribuíram para a qualidade final da tese.

A professora Luciana Nogueira por avaliar meu texto e prontamente aceitar participar desse momento, agradeço a imensa generosidade.

A professora Carmem Lucia, que também aceitou prontamente avaliar meu trabalho e sempre está disposta a ajudar, agradeço a gentileza.

As crianças que com toda sua alegria e disposição, aceitaram embarcar comigo nessa jornada de coleta de dados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A identidade pode ser entendida como um conjunto de conteúdos, seja de natureza religiosa, ideológica política, que aparecem como parte da representação que o sujeito elabora sobre si mesmo. É indispensável que o sujeito reconheça esses conteúdos como centrais para o seu senso de si mais básico e o unifique de modo coerente. Muitos autores tem discutido sobre a presente temática, como Augusto Blasi; Colby e Damon e Puig. Há poucas pesquisas no Brasil sobre a identidade moral, sobretudo com crianças, por isso, buscou-se trabalhar com o constructo identidade moral e validar para o Brasil uma escala de mensuração desse constructo, o Moral Identity Test (MIT). Entendemos que seria importante utilizar um outro instrumento de avaliação moral, já validado no Brasil, para assim, estabelecer relações que corroborariam para a validação de novo instrumento. O objetivo geral foi relacionar a identidade moral ao nível de adesão aos valores sociomoraes de justiça, respeito e convivência democrática. Utilizando-se uma amostra de 503 crianças de 8 a 10 anos de escolas públicas escolhidas por conveniência, aplicou-se o MIT e a escala de valores morais. Com a análise exploratória, realizamos o teste de alfa de cronbach para os dois fatores descobertos na análise estatística, os fatores extra escolares e os escolares. O alpha de cronbach para a escala foi de  $\alpha=0.601$ , IC95% [0.531, 0.658]. Os autores estatísticos sugerem a interpretação dessa medida como moderada. As duas correlações se mostraram significantes do ponto de vista estatístico e quanto maior a centralidade do valor (MIT) melhores as respostas de adesão a valor na escala de valores, não separados por valor, mas consideramos o resultado como um todo. Os resultados referentes ao tipo de ambiente, nas situações escolares as crianças respondem com menor centralidade na moral do que nas situações extra escola, podendo ser levantada hipóteses dos motivos, como por exemplo, a autoridade do ambiente escolar ser tão proeminente que os estudantes parecem não sentirem que devem se importar tanto com seu envolvimento em tais situações, também levantamos a hipótese de que seria a ligação afetiva das relações extra escola mais significativas e por isso a moral seria mais central nessas situações. Dessa forma, é urgente pensarmos em um ambiente escolar que auxilie na construção de um ambiente ético em que o estudante experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, desenvolvendo assim, sua autonomia.

Palavras-chave: Identidade Moral. Valores morais. Teste de identidade Moral.

## ABSTRACT

Identity can be understood as a set of contents, whether of a religious or political ideological nature, that appear as part of the representation that the subject creates about himself. It is essential that the subject recognizes these contents as central to their most basic sense of self and unifies it in a coherent way. Many authors have discussed this topic, such as Augusto Blasi; Colby and Damon and Puig. There is little research in Brazil on moral identity, especially with children, so we sought to work with the moral identity construct and validate a measurement scale for this construct, the Moral Identity Test (MIT), for Brazil. We understand that it would be important to use another moral assessment instrument, already validated in Brazil, in order to establish relationships that would corroborate the validation of the new instrument. The general objective was to relate moral identity to the level of adherence to sociomoral values of justice, respect and democratic coexistence. Using a sample of 503 children aged 8 to 10 from public schools chosen for convenience, the MIT and the moral values scale were applied. With the exploratory analysis, we performed the Cronbach's alpha test for the two factors discovered in the statistical analysis, the extra-school and school factors. Cronbach's alpha for the scale was  $\alpha=0.601$ , 95% CI [0.531, 0.658]. The statistical authors suggest interpreting this measure as moderate. The two correlations proved to be significant from a statistical point of view and the greater the value centrality (MIT) the better the responses of adherence to value on the scale of values, not separated by value, but considering the result as a whole. The results regarding the type of environment, in school situations children respond with less centrality in morality than in extra-school situations, and hypotheses can be raised as to the reasons, such as, for example, the authority of the school environment is so prominent that students seem not to If they feel that they should care so much about their involvement in such situations, we also hypothesized that the emotional connection of extra-school relationships would be more significant and therefore morality would be more central in these situations. Therefore, it is urgent to think about a school environment that helps in the construction of an ethical environment in which students experience situations that lead them to build their moral values through mutual respect, thus developing their autonomy.

Keywords: Moral Identity. Moral values. Moral identity test.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Distribuição das respostas nos itens do MIT</b> .....	61
<b>Figura 2 – Hull Method with PAF estimation and CAF</b> .....	67
<b>Figura 3 – Resultados da análise Exploratória dos itens do MIT</b> .....	69
<b>Figura 4 – Correlação entre 'escolar' e EV' (n=503)</b> .....	70
<b>Figura 5 – Correlação entre 'extra_exp' e 'EV' (n=503)</b> .....	71
<b>Figura 6 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Convivência Democrática</b> .....	73
<b>Figura 8 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Justiça</b> .....	75

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Reflexões sobre a identidade moral (Blasi, 1983) e a personalidade moral (Puig, 1998) .....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 – Artigos brasileiros encontrados sobre identidade moral.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 3 – Itens do Fator 1 e Fator 2 .....</b>	<b>68</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Caracterização da amostra por sexo .....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 2 – Caracterização da amostra por idade .....</b>	<b>60</b>
<b>Tabela 3 – Distribuição das respostas nos itens do MIT .....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 4 – Correlações entre os itens do MIT (Spearman).....</b>	<b>62</b>
<b>Tabela 5 – Alpha de Cronbach, Confiabilidade Composta e variância media extraída no MIT considerando sub-escalas .....</b>	<b>63</b>
<b>Tabela 6 – Índices de qualidade de ajuste para a análise fatorial confirmatória no MIT .....</b>	<b>64</b>
<b>Tabela 7 – Validade considerando as subescalas .....</b>	<b>64</b>
<b>Tabela 8 – Média, Desvio padrão, assimetria e curtose das subescalas do MIT .....</b>	<b>65</b>
<b>Tabela 9 – Analise Exploratória.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabela 10 – Cargas fatoriais dos itens .....</b>	<b>67</b>
<b>Tabela 11 – Análise Exploratória dos itens do MIT .....</b>	<b>68</b>
<b>Tabela 12 – Resultados da análise para a escala Ambiente escolar e extra-escola .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabela 13 – Resultados da análise de correlação .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabela 14 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Convivência Democrática .....</b>	<b>74</b>
<b>Tabela 15 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Justiça.....</b>	<b>75</b>
<b>Tabela 16 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Respeito .....</b>	<b>76</b>
<b>Tabela 17 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Respeito .....</b>	<b>76</b>
<b>Tabela 18 – Correlação dos valores mensurados pela Escala de Valores e o MIT .....</b>	<b>77</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1. Objetivo geral .....	14
1.2. Objetivos específicos.....	14
<b>2. DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA RETOMADA CONCEITUAL.....</b>	<b>16</b>
2.1. Cognição e ação.....	21
<b>3. CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE MORAL.....</b>	<b>34</b>
<b>4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA MORALIDADE.....</b>	<b>45</b>
4.1 Escala de valores morais.....	47
4.2. Moral Identity Test (MIT) .....	50
4.3. Construção e validação da escala para o contexto brasileiro.....	54
<b>5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>	<b>60</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>89</b>
Apêndice I – Versão brasileira do Moral Identity Test (MIT) .....	89
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	84
Apêndice III – Termo de Assentimento para a criança.....	85
<b>ANEXOS.....</b>	<b>87</b>
Anexo I – Escala de Valores Sociomorais.....	87
Anexo II – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa .....	92

## 1. INTRODUÇÃO

Singer (2010) chama a atenção para o fato de que uma educação integral precisa ser pensada para contemplar o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral do estudante, incluindo as dimensões físicas, políticas, estéticas, entre outras. Quando se pensa em desenvolvimento moral, nos remetemos à orientação de como devemos e queremos ser e viver, o modo como lidamos com o outro, com os costumes, normas e regras estabelecidas em nossa sociedade/cultura, ou crenças que nos recomendam sobre algo que é certo, bom ou justo. Portanto, falamos de valores ligados ao dever moral que ultrapassam a simples obediência às leis, como aponta Menin e Tognetta (2017).

Muitos autores brasileiros têm discutido sobre a “crise de valores” notada em escala global, na sociedade em geral. Essa crise é percebida como ausência ou falência do que antigamente era muito valorizado, como por exemplo, a justiça, o respeito, a cooperação, a honestidade e a honra. Assim como La Taille e Menin (2009), questionamos se atualmente há uma ausência de valores, e, portanto, uma anomia na qual os interesses pessoais se sobrepõem constituindo os critérios de ação ou se há “valores em crise” interpretado como uma transformação de valores já existentes. Dessa forma, os valores anteriormente consagrados passam a ser vistos por outro ângulo ou com novas formas de interpretação e, assim, tornam-se mais importantes para as gerações atuais.

Se pensarmos o contexto atual da sociedade, com destaque ao processo capitalista, possivelmente esse sistema legitima posturas individualistas e hedonistas, assim como aponta as alterações que os sujeitos têm vivenciado em seus valores, essa crise é validada pela fala das pessoas que apontam para valores mais narcisistas, relacionados à fama, à aparência, à posse, à força, do que em outros valores relacionados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo (Tognetta; Menin, 2017).

Portanto, pode-se concluir que não há uma falência nos valores morais; há uma mudança na forma como estão sendo vivenciados, inclusive como estão se dando as relações interpessoais. Justamente por entender a contemporaneidade deste tema, os valores devem ser objeto permanente de reflexão e trabalho da escola de forma geral, apontando uma educação para a autonomia moral nas escolas, elencando os aspectos como dignidade, solidariedade, respeito mútuo, justiça, de modo que as aprendizagens sejam vivenciadas, exploradas, discutidas e refletidas.

Quando se fala em educação moral (La Taille; Menin, 2009, Tognetta; Menin, 2017; Araújo; Puig; Arantes, 2007) e a crise dos valores, devemos levar em consideração que além da socialização da criança com a família, a escola aparece como uma instituição muito importante para a manutenção ou mudança de valores. Pois, é lá que a vida coletiva se passa e promove a discussão das normas e os valores que são considerados importantes naquela comunidade.

É necessário refletir a respeito do papel da educação na construção da identidade moral, diante das barbáries vividas em nosso tempo, em que valores como a justiça social, a diversidade e a democracia têm sido desacreditados e infringidos, sendo necessária a ampliação de estudos que nos auxiliem a compreender o funcionamento moral e, por consequência, subsidiar a formação de sujeitos e instituições comprometidos com os referidos valores, sendo a utilização da escola um importante mecanismo de cristalização de valores morais.

Durante o meu percurso no curso de Pedagogia, senti grande entusiasmo em estudar os autores da Psicologia da Educação, fazendo-me buscar experiências acadêmicas de pesquisa. No segundo ano, minha afinidade com o universo da pesquisa, levou-me a aprofundar os estudos na psicologia moral, sob orientação da Alessandra de Moraes. Quando fui questionada por ela sobre o tema com o qual mais me identificava, relatei meu interesse em trabalhar com a Psicanálise, uma vez que foi assunto que mais gostei durante aquele ano. Aliando meu interesse e ao campo de pesquisa da professora Alessandra, chegamos ao tema: “A constituição da moral na Psicanálise freudiana: um olhar sobre os limites e alcances da educação” (Moraes, 2015), que posteriormente foi submetido para obtenção da bolsa de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Com a aprovação em concurso público para a Educação Básica, atuei por um tempo no Ensino Fundamental I e percebi que necessitava de mais esclarecimentos no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Buscando subsídios, a professora Alessandra me apresentou as técnicas da Aprendizagem Cooperativa. Desde então, tenho me debruçado também sobre as metodologias ativas e no quanto ela pode ser frutífera no âmbito educacional, ainda refletindo sobre os aspectos do desenvolvimento moral na criança. No mestrado, a professora Patrícia Bataglia me auxiliou a estudar Aprendizagem Cooperativa objetivando apontar possíveis relações com a teoria da Psicologia Genética.

Ainda durante o mestrado interessei-me pelos diferentes tipos de instrumentos de pesquisa e o aprofundamento na área da Psicologia Moral, bem como sua relação intrínseca com a sala de aula (Moraes, 2019). O interesse pelo tema surgiu por uma conversa informal

com um amigo da pós-graduação, Matheus Estevão, em que relatei o desejo em trabalhar algum instrumento, mais especificamente, escalas de valores e aplicação com crianças, visto que a realidade da sala de aula exige cada vez mais estudos e práticas que auxiliem na compreensão do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do educando e isso exige uma ferramenta para a avaliação dos resultados alcançados. Realizando pesquisas e estudos me deparei com o artigo dos pesquisadores turcos Kerem Coskun e Cihan Kara sobre a identidade moral. Em sua pesquisa, os autores desenvolveram um teste, o *Moral Identity Test* (MIT) que mensura a identidade moral de crianças do Ensino Fundamental I. Esse foi o primeiro contato que tive com o instrumento (Coskun; Kara 2019).

A recém aprovada Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) preconiza que a Educação Básica propicie a formação e o desenvolvimento humano integral dos estudantes, de forma que os mesmos sejam hábeis em construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária. Dessa forma, podemos perceber que há muitas dimensões a serem consideradas quando se pensa na formação integral dos sujeitos cidadãos, contemplando os aspectos cognitivos, sociais e valorativos. Portanto, as habilidades e competências dos estudantes, segundo a Base, também parece abarcar a educação em valores sociomoraes, tais como respeito, generosidade, justiça e solidariedade, uma vez que isso faz parte do desenvolvimento completo do ser humano.

A identidade moral pode ser entendida como um conjunto de conteúdos (seja de natureza religiosa, ideológica, política ou moral) que aparecem como parte da representação que o sujeito elabora sobre si mesmo. É indispensável que o sujeito reconheça esses conteúdos como centrais para o seu senso de si mais básico e o unifique de modo coerente.

Ainda há poucas pesquisas no Brasil sobre identidade moral, com crianças então, são praticamente inexistentes. Para trabalhar com o constructo identidade moral e validar para o Brasil uma escala de mensuração desse constructo, entendemos que seria importante utilizar um outro instrumento de avaliação moral, já validado no Brasil, para assim, estabelecer relações que corroborariam para a validação de novo instrumento. Escolhemos trabalhar com a Escala de Valores Sociomoraes, que visa averiguar a adesão de valores em crianças do Ensino Fundamental e adolescentes do Ensino Médio. Essa escala foi validada no Brasil por um grupo de pesquisadores de várias universidades e financiada pela FAPESP e pelo Conselho Nacional

de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>1</sup>. A escala mensura o nível de adesão a quatro valores: respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática.

A escolha de trabalhar com a escala de valores morais se deu pelo fato de haver possivelmente uma relação entre a forma de adesão aos valores sociomoraes e a centralidade da moral na identidade do sujeito. Já o *Moral Identity Test* (MIT) nos apresenta breves situações hipotéticas em diversos temas, entretanto, não explora tanto os argumentos morais da criança, por isso pretende-se trabalhar com as duas escalas relacionando os resultados, validando a escala MIT para o contexto brasileiro e buscando contribuir para a elaboração do constructo identidade moral.

Defenderemos a seguinte tese: Quanto mais central a moral na identidade do sujeito, maior o nível de adesão aos valores investigados.

### **1.1. Objetivo geral**

Relacionar a identidade moral ao nível de adesão aos valores sociomoraes de justiça, respeito e convivência democrática.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Validar a escala de identidade moral para crianças para o contexto brasileiro
- Analisar os resultados da aplicação do instrumento em crianças do ensino fundamental I
- Correlacionar os resultados do instrumento *Moral Identity Test* (MIT) com os resultados com a Escala de Valores Morais desenvolvida e validada no contexto brasileiro.

A tese está organizada da seguinte forma: no segundo capítulo tratamos do desenvolvimento moral realizando uma retomada conceitual, com os expoentes estudiosos da área Jean Piaget e Laurence Kohlberg, bem como a relação entre cognição e ação moral na perspectiva da psicologia evolutiva. No terceiro capítulo trazemos a construção do conceito de identidade moral, com os autores-base. No quarto capítulo perpassamos pelos instrumentos de avaliação da moralidade presentes no contexto brasileiro, como por exemplo a escala de valores

---

<sup>1</sup> Pesquisa com equipe composta pelos pesquisadores Marialva R. Tavares (Fundação Carlos Chagas); Maria Suzana S. Menin (UNESP); Carolina A. E. Marques; Luciene P. Tognetta (UNESP); Patrícia U. R. Bataglia (UNESP); Telma Vinha (Unicamp); Raul Aragão Martins; Maria Cecília B. Braga; Izabela A. da Silva; José M. A. Martinez, Rafael P. Daud; Cesar Augusto A. Nunes; Lívia Maria dos Campos Vivaldi; Adriano Moro.

morais e o Moral Identity Test (MIT) e o percurso do processo de validação do MIT para o Brasil. Também referenciamos como ocorre a validação de um instrumento estatístico.

No quinto capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos, evidenciando os aspectos legais e o modo de aplicação do instrumento.

No sexto capítulo são apresentados os resultados e análises estatísticas e suas interpretações e por fim tecemos as considerações finais.

## 2. DESENVOLVIMENTO MORAL: UMA RETOMADA CONCEITUAL

A moral sempre foi motivo de preocupação por parte dos estudiosos e, desde a Antiguidade, ela tem sido tematizada. A grande questão colocada é: quais são os mecanismos psicológicos subjacentes às condutas morais?

Antes de adentrarmos ao constructo da identidade moral, cabe-nos refletir sobre o desenvolvimento da moralidade que inclui juízos, sentimentos e ações morais. Nessa tese priorizaremos a integração das três esferas e explicaremos como cada uma se desenvolve na formação do sujeito.

Começemos por entender o juízo moral. Piaget (1932/1994), em seu livro “O juízo moral na criança”, mostra ao leitor a evolução dos critérios empregados pela criança para julgar o certo e o errado, o bem e o mal. Para tal, o autor atribui grande importância ao papel da racionalidade, e, segundo La Taille (2006), Piaget não teria dedicado todo um conjunto de pesquisas à dimensão racional da moralidade se pensasse que tal dimensão tem pouco peso nas ações morais do sujeito. Ainda nessa obra, Piaget concorda com a abordagem de Émile Durkheim (1902/1974) ao explicar uma das razões pelas quais, na fase de heteronomia, a criança obedece cegamente às autoridades por amor e medo, no entanto, discorda quando da sociologia durkheimiana por defender uma Pedagogia que é um modelo de educação tradicionalista e conta com métodos fundamentalmente autoritários para atingir a liberdade interior da consciência. Por outro lado, Piaget afirma sua inspiração kantiana, tanto na teoria do conhecimento quanto na moral, uma vez que assumem que o dever moral, portanto, é assimilado a uma necessidade lógica, ou seja, “a sede da moral autônoma está na razão” (La Taille, 2006, p. 17).

Dentre os estudos que embasam os trabalhos sobre valores morais, destacamos Piaget (1932/1994) que, em seu terceiro capítulo, trata de um valor em particular: a justiça.

Ainda na obra “O juízo moral na criança”, Piaget (1932/1994) encontra, no jogo de regras, um momento propício para observar como as crianças lidam com as regras do jogo e como os indivíduos as transmitem de geração a geração devido ao respeito que alimentam por elas. Por essas regras serem construídas essencialmente pelas próprias crianças e sem intervenções adultas, Piaget estuda como o sujeito constrói o respeito pela regra e estabelece uma relação com a construção de valores e com as regras morais.

Quando Piaget estuda a construção da moralidade infantil, descobre que o desenvolvimento das crianças demonstra duas tendências essencialmente opostas de moral: a

heteronomia (“moral do dever”, governado pelos outros), e a autonomia (“moral do bem”, governo de si mesmo), e que a segunda sobreviria à primeira se dada as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Na moral heterônoma, uma criança segue as normas fixadas pelas autoridades que a cercam (pais, irmãos mais velhos, professores, etc.) e as obedece por temor à perda de afeto ou ao castigo; é uma moral fruto de um tipo de relação social em que predomina o respeito unilateral e que Piaget chamou de coação. Para Piaget, a educação pautada no autoritarismo fortaleceria essa moral heterônoma. De maneira oposta, e como resultado da formação na qual a criança pode se libertar de autoridades e se torna capaz de construir normas entre iguais, surgiria a moral da autonomia por meio da qual a criança/adolescente decide pelas normas que quer obedecer porque participou de sua construção e verificou os benefícios que aquela norma pode ter para o seu grupo. Dessa forma, a norma livremente consentida passa a ser respeitada em função de relações de respeito mútuo entre indivíduos iguais entre si e guiadas pelo princípio da reciprocidade, como menciona Menin (2002). Também é importante frisar que quando as crianças começam a seguir essas regras que são acordadas reciprocamente, elas admitem que possam ser mudadas sem que isso seja uma transgressão.

Piaget chamou de autonomia a capacidade do sujeito de propor normas próprias: “Esta noção de autonomia é empregada aqui sem conotação filosófica. Ela designa apenas a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas”, esclarece Piaget (1954/2014, p. 534). O sujeito descobre a sua capacidade de instituir normas, o que configura um primeiro passo em direção à autonomia moral, uma vez que ele compreende, então, que as normas sociais e os costumes, assim como as regras do jogo, variam e transformam-se com o tempo de grupo para grupo etc. O que não quer dizer, é claro, que a criança, a partir desse momento, se conduza apenas por normas que ela mesma elaborou. Contudo, a maneira como ela avalia e aplica os preceitos ditados por seus pais, professores e pela sociedade em geral difere daquela da moral da heteronomia: as faltas morais passam a ser julgadas em função da intenção do agente (e não mais em função de suas consequências) e nem tudo que é determinado pelo adulto é considerado justo. Em síntese, o que queremos assinalar é que Piaget (1932/1992) fez uma importante descoberta: é no interior das relações de simpatia, de amizade, que surge um outro tipo de sentimento de obrigação. Assim como o respeito unilateral gera a obediência, o respeito mútuo não impõe senão a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, de tratar o outro como gostaria de ser tratado, de acordo com Freitas (2002).

Como esclarece Piaget (1932/1994):

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor da regra que lhe propomos (p. 299).

Portanto, quando se pensa desenvolvimento moral, construção de valores e relações sociais, não podemos deixar de mencionar a importância do ambiente em que esses indivíduos estão inseridos, que podem favorecer ou não a construção de sua autonomia moral. Piaget (1932/1994) menciona que a cooperação é condição necessária para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende a autonomia.

Para Piaget (1954/2014), desde o nascimento a criança estabelece relações com o meio (sujeito e mundo externo), que são originados do sistema de regulações energéticas que ocorrem. A partir dessas relações com os objetos, pessoas e consigo mesmo, os valores vão se constituindo gradualmente em outro sistema que, posteriormente, acaba se diferenciando do sistema de regulações energéticas, tornando-se mais vasto e estável. Essas valorações mais estáveis levarão o indivíduo a definir normas de ação que serão organizadas em escalas normativas de valores e acabarão fazendo com que sua consciência aja de acordo com eles.

Entretanto, diferente de Kant, Piaget afirma que a questão da motivações das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade, sem a referência energética, dessa forma, o autor se debruça em entender e explicar as relações entre inteligência e afetividade no desenvolvimento moral.

Em um curso ministrado em Sorbonne (Paris) em 1954, Piaget se volta a questão da moralidade, considerando a hipótese de que há um paralelo entre desenvolvimento intelectual e afetivo, e os dois, objetos de reorganizações ao longo da evolução psicológica. Ele argumenta ao dizer que, sem operações lógicas, o ideal de reciprocidade (típico da autonomia) seria impossível, já que a criança pequena, devido a ausência do pensamento reversível, ainda não concebe operatoricamente a reciprocidade. Piaget também nos lembra que a moral pressupõe conservação de valores e não apenas investimentos afetivos passageiros, ou seja, “que a própria afetividade modifica-se na medida em que se modificam as estruturas do pensamento” (La Taille, 2006, p. 17).

Lawrence Kohlberg contribuiu grandemente com a teoria piagetiana. Vimos que Piaget hipotetizou que o rumo do desenvolvimento moral é o da autonomia e encontrou, em suas pesquisas, indícios dessa autonomia em sujeitos de 12 anos. Porém, Kohlberg percebeu que alguns indícios de autonomia não bastavam para afirmar-se, efetivamente, um pré-adolescente

moralmente autônomo. Ele se convenceu de que a autonomia moral era um fenômeno raro na população.

Kohlberg se baseia nas ideias de Piaget e aprofunda os estudos do desenvolvimento moral. Para ambos os autores, a sequência de estágios em que a pessoa passa é invariante, universal, ou seja, todos os indivíduos de todas as culturas passam pela mesma sequência de estágios, na mesma ordem, embora nem todos atinjam os estágios mais elevados. O autor apresenta uma conceituação precisa e discriminada dos estágios da moralidade, sob os quais também perpassa a dimensão heteronomia-autonomia, segundo Biaggio (2006).

Os seis estágios de desenvolvimento moral apresentado por Kohlberg estão incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6). Para entender os estágios, primeiramente deve-se compreender o significado dos níveis, que serão apresentados e caracterizados a seguir.

É importante ressaltar que iremos exemplificar o tipo de pensamento de cada estágio, referindo-se ao dilema número um indicado por Kohlberg na Avaliação de Entrevista de Julgamento Moral de Kohlberg (o *Moral Judgement Interview*, MJI), o dilema utilizado é o do Heinz, marido que rouba o remédio para salvar a vida da esposa gravemente doente, uma vez esgotadas todas as possibilidades de aquisição do remédio por vias legais.

Kohlberg evidenciava nesse instrumento de mensuração os níveis de julgamento ou raciocínio moral através de dilemas morais, assim outros testes de mensuração desenvolvidos na literatura posteriormente, amplamente estudados por Bataglia, Shimizu e Lepre (2010). Alguns dos principais instrumentos em uso no Brasil estão: a citada entrevista do juízo moral (MJI) de Kohlberg, o *Defining Issue Test* (DIT), o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM), o *Problem Identification Test* (PIT) e o *Moral Competence Test* (MCT). Entraremos em detalhes sobre cada um desses instrumentos nos capítulos subsequentes da presente pesquisa.

Observando as concepções aqui trazidas, que perpassam as de Durkheim, Piaget e Kohlberg, vimos que esses autores trazem um concepção em comum de moralidade: todos concebem como um conjunto de deveres, e então, procuram compreender a gênese do sentimento de obrigatoriedade vivenciado pelo sujeito moral. Segundo La Taille (2006), a pergunta colocada por esses autores é: “como deve-se agir?”

Para melhor compreensão é necessário esclarecer alguns conceitos importantes no interior Da Psicologia Moral. Kohlberg e Piaget sustentam que a ação moral é precedida pelo juízo, que dá condição e sentido a ela (Souza; Vaconcelos, 2009). Estudos como os de Blasi

(citado por Kohlberg, 1992) e o de Milgram (1983), corroboram com a ideia de uma relação monotômica entre ação e juízo moral. Kohlberg (1992) revela, portanto, que a probabilidade de um ato ter coerência com os níveis de juízo aumenta a medida que o estágio em que o indivíduo se encontra também for elevado, pois nos estágios mais altos há maior probabilidade de estarem presentes, na avaliação, juízos de responsabilidade e de cuidado, atribuindo maior importância às implicações das ações para os outros. A razão, nesse sentido, é fundamental e domina a ação moral, ela orienta a tomada de decisões nos raciocínios de níveis mais altos.

A moral estaria além de deveres, obrigações e regras e enriqueceria aspectos do eu (*self*) nas ações e nos juízos, segundo a perspectiva de estudos que surgiram na década de 1980, focando em outras nuances do desenvolvimento moral. No entanto, ainda pensando que o aspecto racional não deve ser negado, mesmo diante do emotivismo que compromete e, diversas vezes, pode ser regulador das ações e juízos morais.

É necessário que os estudos psicológicos da moralidade busquem a integração de todos os aspectos, uma vez que sentir e pensar são ações indissociáveis. Ao ampliar esses aspectos, deve-se contemplar os conteúdos (valores, sentimentos, regras) na elaboração do raciocínio moral, e a relação entre esse raciocínio e a ação moral.

Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1989) no campo da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, constituíram um avanço nos estudos da Psicologia Moral, seus métodos e formulações teóricas foram um marco no referido campo de estudos. O juízo moral foi uma unidade privilegiada do funcionamento moral, salientando a existência de estágios de desenvolvimento do juízo moral e postulando que as condutas morais resultariam da capacidade do sujeito compreender autonomamente a relevância de princípios morais universais, como, por exemplo, a justiça (Silva, 2020, p. 1).

Foram identificados por estudiosos, a partir da metade da década de 1980, algumas fragilidades e lacunas no paradigma kohlberguiano, sendo exploradas outras perspectivas teóricas e metodológicas. Uma dessas críticas se refere às pesquisas de Kohlberg que aferiam um juízo moral abstrato, desvinculado das situações concretas em que vivem os sujeitos, de seus contextos culturais e também dos valores e necessidades que constituem a personalidade (Silva, 2020; Gilligan, 1982; Blasi 1983; Hardy e Carlo, 2011). Bem como argumenta Pinheiro (2018), a ótica kohlberguiana de moralidade aponta para um sujeito cognoscente e ideal, desvinculada do *self*, funcionando em estágios independentes ao desenvolvimento identitário.

Kohlberg (1992) revela, portanto, que a probabilidade de um ato ter coerência com os níveis de juízo aumenta a medida que o estágio em que o indivíduo se encontra também for

elevado, pois nos estágios mais altos há maior probabilidade de estarem presentes, na avaliação, juízos de responsabilidade e de cuidado, atribuindo maior importância às implicações das ações para os outros. A razão, nesse sentido, é fundamental e domina a ação moral, ela orienta a tomada de decisões nos raciocínios de níveis mais altos.

Os novos estudos no campo da Psicologia Moral têm se inclinado sobre a compreensão dos valores como parte integrante da identidade, ampliando as possibilidades teóricas e metodológicas. Nesse sentido, buscamos elucidar nesse tópico alguns conceitos centrais sobre o desenvolvimento da identidade moral no sujeito.

## **2.1. Cognição e ação**

Retomando uma crítica tecida pelos teóricos da identidade moral, referente à possível discrepância entre pensamento moral e ação moral, analisemos a contribuição de Lourenço (2002) no tocante a esse tema. O autor busca compreender quando, como e em que circunstâncias é que a pessoa faz, “ação moral, aquilo que acha que deve ser feito, pensamento moral” (p. 183).

Sobre a consistência e a inconsistência moral, apesar de Kohlberg defender que quem conhece o bem faz o bem, a questão colocada é a de maior ou menor consistência entre cognição ou raciocínio moral e ação moral.

Entretanto, apesar da forte influência da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg e de Piaget, surgiram diversas críticas a esse modelo. Foi mencionado que as perspectivas eram muito simplificadas e generalistas para um conceito complexo como julgamento moral. Ademais, as pesquisas não encontraram fortes relações entre o estágio moral e o comportamento moral, o que sugere, segundo Porto e Resende (2017), a existência de outros fatores além do raciocínio moral.

Desde abordagem de Piaget, é inegável que outros fatores como valores, crenças, os sentimentos também estão envolvidos no funcionamento psíquico e nas ações morais, embora o autor construa sua moral nos alicerces da racionalidade, segundo Souza e Vasconcelos (2009) e Silva (2024).

Tanto Kohlberg (1992) quanto Piaget (1932/1994) argumentam que a ação moral é precedida pelo juízo, que dá condição e sentido a ela, reforçando a ideia uma forte relação entre ação e juízo moral.

Segundo Lourenço (2002), Kohlberg sugere então que a probabilidade de um ato ter consistência com os níveis de juízo aumenta quanto maior for o estágio em que o indivíduo se encontra, porque nos estágios mais altos há maior probabilidade de estarem presentes, na avaliação, juízos de responsabilidade e de cuidado, conferindo maior importância às implicações das ações para os outros (Souza; Vasconcelos, 2009; Lourenço, 2002). Diferentemente de Piaget, que entende que a ação antecede o juízo, pois possibilita a tomada de consciência e o alcance de níveis de moralidade mais altos.

A identidade moral envolve a construção de uma noção pessoal de certo e errado, e está relacionada ao modo como a pessoa avalia e toma decisões éticas em diferentes situações. Abrange também a percepção de si mesmo como uma pessoa moralmente responsável e a maneira como essa responsabilidade reflete em suas ações e escolhas. A identidade moral é influenciada por diversos fatores, como a socialização, os valores culturais, a educação, as experiências pessoais e as interações sociais. À medida que a criança cresce e se desenvolve, ela constrói sua identidade moral através da reflexão, do diálogo e da internalização dos princípios éticos.

De forma geral, a Psicologia Moral estuda como os indivíduos se desenvolvem, mantêm e modificam sua identidade moral ao longo do tempo. Ela examina os processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos na formação da identidade moral, bem como os impactos dessa identidade nas decisões e comportamentos éticos de uma pessoa. Vemos, então, a importância dos processos educativos na construção e modificação da identidade moral no indivíduo ao longo do tempo.

Traremos agora uma outra dimensão da moralidade, a saber: os valores sociomoraís. Entende-se que os valores e contravalores vão sendo construídos e se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade do indivíduo e na representação que faz de si.

Há muitos tipos de valores que se inclinam sobre diferentes objetos (acontecimentos ou ideias) e com divergentes finalidades. Dessa forma, os valores podem ser: estéticos (a harmonia, o belo, o feio); religiosos (sagrado, pureza, santidade); políticos (cidadania, imparcialidade); vitais (saúde, força) e morais (solidariedade, respeito). Eventualmente, um mesmo objeto pode ser valorado de formas diferentes, quando, por exemplo, admiramos um quadro por sua beleza e vimos o seu preço, o julgamos pelas expressões religiosas que possuem ou pela mensagem moral que passaria (Menin; Tognetta, 2017).

Absolutamente tudo o que fazemos está revestido de valores e faz parte da nossa cultura. Os valores estão nos hábitos e costumes das pessoas que nos antecedem, que nos são familiar e são utilizados como exemplos, nos rituais que nos cercam e as rotinas das instituições a que nós pertencemos.

Menin e Tognetta (2017) nos trás um exemplo simples: um adolescente que vai à academia todos os dias para manter o corpo forte e bonito (valores de saúde e estético); vai à igreja todos os domingos (valores religiosos); participa da organização de um jornal na escola que visa orientar sobre a preservação do meio ambiente (valores cívicos e morais). Ou seja, todos os seus hábitos e preferências revelam valores de diferentes tipos.

Complementando as ideias de Piaget (1954/2014), Araújo e Puig (2007) assumem o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista quando mencionam que os valores são construídos nas interações cotidianas, nessa concepção, os valores não estão nem predeterminados nem são simples internalizações, mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo que o cerca.

Portanto, essa ideia de sujeito ativo nos leva a compreender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas realizadas nas interações com o mundo, opondo-se à ideia de simples valores internalizados, sofrida por sujeitos “passivos”, modelados pela sociedade e pela cultura em que estão inseridos. É a ação do sujeito (representada pelo princípio de projeção afetiva) que nos ajuda a entender o motivo pelo qual duas pessoas que vivem num mesmo ambiente podem construir valores tão divergentes uma da outra. Se fosse apenas uma simples internalização, concluiríamos que haveria uma maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que, de fato, não ocorre.

Baseado nas ideias de Araújo (2007), que redefine os estudos piagetianos, afirma-se que os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre os objetos e/ou pessoas ou relações e/ou sobre si mesmo. Então, o sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre objetos, como, por exemplo, a escola; pessoas, como, por exemplo, amigos ou pai; relações, como a forma carinhosa que um casal se trata, ou mesmo um professor com seus estudantes e, finalmente, de si mesmo: vemos aí a base da auto estima.

Portanto, se valor diz respeito àquilo que uma pessoa gosta e valoriza, a valência positiva dos sentimentos torna-se fundamental para que o alvo da projeção seja considerado um valor pelo sujeito. Então, uma pessoa ou uma ideia se tornará um valor para o indivíduo se ele projetar sobre ela sentimentos positivos, e, ao contrário, se se projeta sentimentos negativos sobre objetos/pessoas/ideias/si mesmo, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva, é o

que o autor denomina de contravalores. Desse modo, os contravalores se referem àquilo de que não gostamos, que temos raiva ou sentimento de ódio.

Para exemplificar melhor esse processo de construção de valores, Puig e Araújo (2007) nos instiga a imaginar a relação de uma criança com seu cuidador, a pessoa que a abraça, a alimenta, lhe dá carinho e oferece escuta. Há uma grande possibilidade de que a criança projete sentimentos positivos sobre esse adulto, que pode ou não ser sua mãe. Portanto, se essa pessoa tem cuidados especiais com a criança, é possível que ela se torne um valor para a criança, entretanto, se ela a tratar de maneira ríspida, violenta e sem afeto, provavelmente não será alvo de projeções afetivas positivas e não se constitua como um valor para essa criança. Pode-se trazer este exemplo para o contexto da escola: se a criança é respeitada, bem tratada, se vê sentido naquilo que aprende, a escola pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas e um valor para ela. De outro modo, se ela é continuamente humilhada, desrespeitada, questionada em suas capacidades e competências sociais e intelectuais, provavelmente a escola será alvo de projeções afetivas negativas e não se tornará um valor para a criança, mas um contravalor.

Pensando nessa diversidade de valores e o quanto isso pode ser incerto, somos estimulados a pensar em uma nova compreensão do funcionamento do ser humano e dos reflexos profundos nas formas com que concebemos as intervenções educativas que desejam que os estudantes caminhem a construir valores morais. Pode-se refletir sobre a construção de valores, pensando na escola como um local que exerce fortes influências sobre esse processo, desse modo, Puig (1988) nos esclarece e propõe uma educação moral como forma de construir consciências morais autônomas; percepção e controle dos sentimentos e emoções, bem como a competência dialógica (p. 11). A moral não deve ser vista apenas como um tema transversal a ser tratada com os estudantes, mas deve ser algo que permeia todas as relações entre os sujeitos.

Ainda sobre a construção dos valores morais, podemos perceber que também há valores e contravalores do ponto de vista social, como aponta La Taille (2006) exemplificando como são disseminados na sociedade e como influenciam a construção de valores dos sujeitos. Os jovens em geral estão em uma fase de escolhas para suas vidas, tanto no que diz respeito a projetos de vida pessoal quanto social e precisam tomar decisões sobre que “vida boa”<sup>2</sup> vão elencar, sobre quem são e o que farão.

Devido ao aumento da violência e incivilidade, consumo de drogas, crescente taxa de suicídio, o desinteresse pelo saber e a atividade intelectual, tem se revelado indícios de um mal-

---

<sup>2</sup> Termo citado por La Taille (2006) na definição da perspectiva de Paul Ricoeur, a saber a busca de uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas.

estar ético. Nesse sentido, La Taille (2006) realiza uma pesquisa comprovando o mal-estar ético em relação a vários aspectos da vida desses jovens, tanto para compreender as suas causas como para direcionar políticas públicas para educação de crianças e jovens.

Em linhas gerais, o perfil traçado pelo autor dos jovens paulistanos é de jovens que mantém certo otimismo em relação ao progresso da sociedade, além de atribuírem grande confiança para as pessoas de seu círculo privado (pais e amigos) e se sentirem influenciados pelos valores deles mais do que pela escola, entretanto, demonstram desconfiança em relação ao espaço público, sobretudo para com as instituições políticas e seus representantes. De maneira coerente, elegem a moral como essencial para a sociedade e elencam os valores justiça, honestidade e humildade como sendo importantes.

Para a escola, os jovens atribuem um papel social importante aos professores e neles tendem a confiar e acredita que, nesse local, aprende coisas relevantes para o enfrentamento de problemas sociais e desenvolvimento pessoal.

Questionamos se esse jovem realmente sofre de “vazio de sentido”, como menciona o autor, e concordamos quando este argumenta que apesar dos jovens apresentarem otimismo em relação ao progresso pessoal e do mundo, não podemos deixar de enfatizar que eles parecem distanciar-se do espaço público recolhendo-se no espaço privado por desacreditar nas instituições de poder, assim como também parece não confiar no outro, que é sempre visto como agressor e adversário. Assim sendo, o mundo parece um ambiente ameaçador e indigno de confiança, mas como explicar que para o progresso da sociedade e da realização pessoal dependem das esferas públicas e dos demais membros da sociedade? Podemos inferir, portanto, um mal-estar no jovem atual. Como aponta La Taille (2006, p. 189):

Se tomarmos a definição [...] da uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas, temos um jovem que valoriza a justiça, mas pensa viver em um mundo injusto e violento; temos um jovem que pensa “para e com outrem” essencialmente no círculo íntimo de suas relações; temos um jovem, portanto, que se julga privado das regulações morais essenciais aos projetos éticos.

Temos observado que a sociedade, de maneira geral, tem baseado suas vidas em valores individualistas e narcisistas, prezando mais a aparência, a fama, o sucesso e posses do que em valores ligados a uma vida harmônica com os outros e consigo mesmo, demonstrando a tendência pós-moderna amplamente discutida no primeiro capítulo desse texto. A escola, assim como já evidenciado por La Taille nos resultados de sua pesquisa com os jovens, possui uma responsabilidade, sobretudo no que tange à formação moral e ética do estudante, sendo este tipo de formação deveria ser priorizado. Concordamos com Marques e colegas (2017) que o que encontramos na escola atualmente é o fortalecimento, inconscientemente, de valores vinculados

ao desrespeito, à violência, à injustiça e que ferem o modo de convivência democrática, em que o diálogo é uma ferramenta de grande importância para a resolução de conflitos (p. 11).

Menin e Bataglia (2017) discorrem sobre o valor justiça percorrendo todo o caminho de pensadores gregos para auxiliar na construção do conceito justiça. Para Polemarco, restituir a cada um o que lhe é devido significa restituir o bem ao amigo e o mal ao inimigo (Menin; Bataglia, 2017).

Nesse pensamento, vemos a importância que a reciprocidade adquire, pois ação envolvida é fazer ao outro o que queremos que ele nos faça. Entretanto, Sócrates o confronto desse pensamento e evidencia que Polemarco entende as relações humanas num sentido puramente mercadológico, ou seja, a justiça serve para fins práticos e egoísticos, na qual posteriormente Kohlberg denominará de nível pré-convencional.

Piaget (1932/1994), na terceira parte de seu livro, aborda o tema justiça. Ela é concebida com duas acepções: a retributiva e a distributiva. A retributiva se baseia na necessidade ou não de aplicação de sanção e a dose de cada aplicação. A distributiva é a consideração a respeito do que é justo ou injusto, quando pensamos na repartição de bens ou vantagens, direitos ou deveres, ou mesmo tarefas entre pares (Menin; Bataglia, 2017).

Iniciemos pelo valor respeito, entendendo-o como o respeito mútuo que é proporcionado pelas relações de cooperação. É necessário o entendimento do respeito como um sentimento moral, porque aponta o quanto o dever está legitimado pela pessoa que sente ou não. Deve ser pensado não como algo exterior, mas no interior o sujeito, em que as fontes morais, portanto, encontram-se no bem de si e no bem do outro. O conhecimento do bem não consiste apenas em compreender uma regra, mas compreender e levar em conta as próprias inclinações.

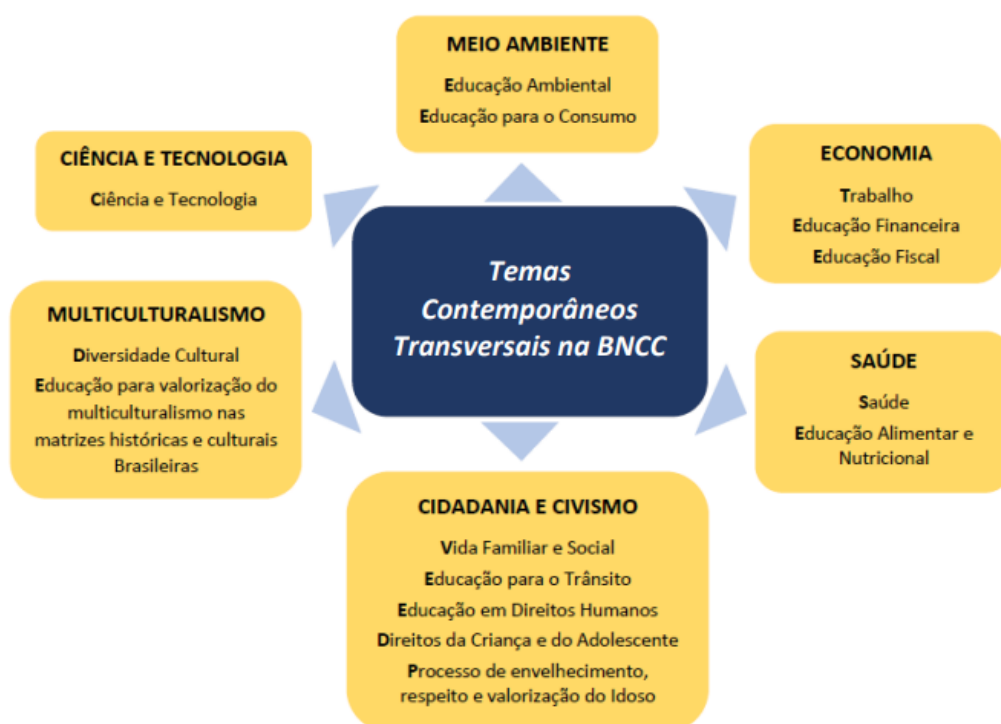
Sabemos que as instituições que educam são a escola e a família e que o trabalho com a educação moral significa a possibilidade de desenvolver uma formação pautada na atitude crítica, da problematização das ações e relações e dos valores e regras que norteiam os sujeitos. Não há dúvidas de que a formação dos valores morais é função da família, da escola e da sociedade em geral, no entanto, a escola é um espaço de convivência por excelência e, portanto, possui maior probabilidade dessa convivência ser mais democrática, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento dos valores morais.

O direcionamento do ensino no Brasil é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que é documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No Brasil, apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e na etapa do Ensino Médio, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Segundo esse documento oficial, outro aspecto relevante é que, contrariamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que os Temas Transversais não eram tidos como obrigatórios, na BNCC eles passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme a BNCC (Brasil, 2017), são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes têm direito.

Em 2017, com a aprovação da BNCC, os diversos temas de grande relevância social, apesar de ainda não detalhados na sua forma de implantação, permaneceram contemplados como assuntos transversais e integradores de uma educação que busca uma sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos. Segue o novo quadro que aponta a nova configuração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs):



Fonte: Brasil (2017)

Entendemos que o novo documento traz uma nova configuração aos temas transversais, buscando uma maior abrangência, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis Temáticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017, p. 19). A incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais, garantir que o espaço escolar seja um espaço comprometido com a construção da cidadania e para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental (Brasil, 1997, p. 15).

Entretanto, essa nova iniciativa do Ministério da Educação (MEC), que visa a relacionar a ética, a cidadania a educação em valores ou em Direitos Humanos, dificilmente chega até a realidade da escola, pois ela geralmente trabalha de forma pouco planejada e superficial. Essa ideia corrobora com os resultados de pesquisas que apontam que apesar de algumas escolas possuírem bons projetos em educação em valores, menos de dois por cento tinham algum projeto formalizado. Demonstrando que esse tipo de projeto ocorre de forma assistemática e com pouca intencionalidade, pautados no espontaneísmo (Menin; Bataglia; Zechi, 2013).

Lourenço (2002) apresenta o contributo crítico em relação a alguns autores, bem como aponta possíveis aproximações com a obra de Kohlberg. Nesse sentido, o autor traz contribuições das teorias de William Damon, Anne Colby e Augusto Blasi a respeito da ideia de motivação moral, que é um dos aspectos estudados na identidade moral.

Para esclarecer as reflexões acerca da motivação no desenvolvimento sociomoral, é inegável que precisemos adentrar a um estudo de Blasi, Colby e Damon, autores que constituíram um ponto de inflexão no campo da Psicologia Moral, até então predominada pela perspectiva kohlberguiana. Os autores propuseram que a integração entre a moralidade e o *self* ou a identidade é um componente fundamental do funcionamento do *self* moral e sua relação com os juízos, emoções e ações morais.

É nesse contexto de mudança de perspectiva na Psicologia Moral que Colby e Damon (1992) realizaram uma pesquisa envolvendo 23 adultos, variando em termos de gênero, idade, etnia, religião ou estatuto sócio-econômico, sendo que o que os unia era o fato de terem sido designados por um conjunto amplo de pessoas que os consideravam exemplos ou modelos morais por suas grandes contribuições a favor de causas ligadas à pobreza, direitos cívicos, liberdade religiosa, paz e etc. Mais especificamente, os autores estavam interessados em

entender as razões que os teriam levado a ser altamente morais e extremamente dedicados com o bem comum.

Foi averiguado pelos autores, três características exemplares comuns:

- certeza: se refere à total clareza de todos eles em relação ao que veem como correto e a sua responsabilidade em agir conforme suas crenças;
- otimismo: se refere ao modo positivo com que encaram a vida, manifestando satisfação em seu trabalho;
- unidade de objetivos pessoais e morais: se refere ao lugar central que as suas preocupações morais ocupam na definição do próprio si. (Lourenço, 2002, p. 227).

Quando avaliados em seu desenvolvimento moral segundo o método de Kohlberg, percebeu-se que alguns sujeitos se centravam em pensamentos morais de estágio 5, outros manifestavam apenas pensamento convencional, em geral estágio 4. De tanto motivados que estavam para a prática do bem que, quando questionados sobre os custos pessoais de suas escolhas, expressavam que elas eram tão importantes na definição de sua própria identidade, “que jamais poderiam desistir dos valores do respeito, justiça e verdade, por muitos custos pessoais que eles implicassem” (Lourenço, 2002, p. 228). A identificação entre os objetivos pessoais e morais é tão marcante que não ser moral seria o mesmo que perder a identidade e o sentido de si.

Portanto, a motivação moral para esses autores (Blasi, Colby e Damon) é algo importante para se notar o por que ser moral é periférico para uns e central para outros. Ademais, como mencionado, o nível de juízo ou raciocínio moral de uma pessoa não determina o papel que ela atribui à moralidade na sua vida. O que justifica que haja alternativas à teoria de Kohlberg onde a motivação e as emoções morais tenham um lugar que ele não lhe atribuiu. Como exemplificado na teoria de Damon (1984), uma ideia força é que o desenvolvimento moral consiste sobretudo na integração de objetivos pessoais e os morais, que inicialmente estão separados. Portanto, pode-se dizer que os objetivos pessoais de uma criança praticamente não tem a ver com a esfera moral. É na adolescência que o domínio de si e da moralidade se unem.

Ainda sobre as críticas do paradigma kohlberguiano, segundo Lourenço (2002) uma das ideias que se distanciam é a de que quem conhece o bem faz o bem, assim com a sua provável redução da Psicologia Moral ao processo cognitivo de juízo moral. Entretanto, Blasi (1983) menciona a importância de um si moral, que traduz a cognição moral em ação moral, uma passagem que, em sua visão, não é tão clara na teoria de Kohlberg. Blasi argumenta que é necessário pensar em uma teoria psicológica que explique como é e por que razão a compreensão moral leva ao desejo de agir moralmente ou não. A sua teoria deseja manter o papel do raciocínio e da razão e articulá-lo com o papel da emoção e da motivação.

Segundo Blasi, essa articulação se dá em transformar o próprio conhecimento, razão ou compreensão moral em objeto dos próprios desejos e motivações, o que ocorre, por exemplo, quando determinado conhecimento moral fica integrado em emoções apropriadas (Lourenço, 2002, p. 229). No que diz respeito ao desenvolvimento, esta integração é praticamente inexistente em crianças de 5-6 anos, que tendem ao chamado “padrão do vitimizador feliz”, cuja característica é reconhecer facilmente, por exemplo, que alguém que rouba faz algo ruim, ela possui uma compreensão moral, entretanto, sente-se bem ao fazê-lo. Vê-se, então, a atribuição de emoção imoral, não integrada e inconsistente com o respectivo conhecimento. A compreensão moral e a emoção é integrada e mais visível por volta dos 8-9 anos, uma fase em que as crianças já possuem a tendência de atribuir emoções negativas (e morais), não positivas (e imorais), a quem rouba, pois ele fez mal e sente-se mal por isso, passando então para o padrão de um transgressor ou vitimizador infeliz.

A integração mencionada anteriormente tem a tendência de aumentar com o desenvolvimento moral, ou da ideia de um si que “tem de ser moral para manter a sua própria identidade” (Lourenço, 2002, p. 231). O autor ainda reitera a ideia de que nos sentirmos obrigados a sermos morais remete ao fato de que há aspectos de motivação por detrás da ação. O que aponta, portanto, para alguém que tem motivos pessoais para agir moralmente, e o que auxilia a compreender o motivo pelo qual ser moral pode ser central para uns e periférico para outros.

No entanto, Lourenço (2002) analisa o significado por detrás da afirmação de Kohlberg de que quem faz o bem escolhe o bem, já que escolher o bem em tal afirmação não significa saber somente o que é correto de um ponto de vista deontico (juízos deonticos), mas sentir-se comprometido a fazê-lo de um ponto de vista da ação moral (juízos de responsabilidade). Pode-se pensar, ainda, que as duas características fundamentais dos modelos morais de Colby e Damon, certeza e integração de objetivos pessoais, são palavras diferentes para os conceitos kohlberguianos de juízos deonticos (certeza) e de responsabilidade (integração de objetivos pessoais e morais).

A ideia de Kohlberg é que a pessoa moralmente mais avançada também é aquela onde há mais integração entre os seus objetivos pessoais e morais e o seu sentido de si, exatamente porque tais objetivos, sendo autônomos e autoescolhidos, fazem parte integrante de si própria, o que nos remete novamente ao conceito de Kohlberg de que quem conhece o bem escolhe o bem.

Tais críticas dirigidas à Piaget e Kohlberg levaram uma perspectiva mais ampla sobre a moral. Os trabalhos posteriores, como aqueles supracitados, segundo Pinheiro (2018), ainda que se relacionassem a uma moralidade desvinculada ao *self*, objetivaram lidar com aspectos que não foram abordados por Kohlberg em seus estudos, focando principalmente o uso de dilemas reais (Díaz-Águado; Medrano, 1999), as diferenças entre convenção e moralidade (Turiel, 1978) e os conteúdos existentes nos contextos morais (Damon, 1997).

Diante desse contexto, evidenciou-se um olhar para a moralidade humana, buscando romper com análises centradas apenas nos aspectos cognitivos, mas abordando a moralidade como integrada à identidade dos sujeitos, dada a complexidade do psiquismo humano, envolvendo, portanto, aspectos afetivos, sociais e físicos.

A personalidade moral proposta por Puig (1998) é mais ampla e envolve traços de caráter e características pessoais que influenciam o comportamento moral de uma pessoa. Ela abrange traços como empatia, responsabilidade, autocontrole e outros aspectos da personalidade que afetam as escolhas e ações morais.

Quando se trata da comparação dos diversos paradigmas da educação moral com o objetivo de encontrar algum ponto em comum entre eles, talvez percebamos que ela é sempre entendida como uma tarefa de ensinar a viver em relação a pessoas que tem necessidades, anseios, pontos de vista, aspirações de felicidade diferentes. Trata-se de ensinar a viver juntos no seio da comunidade que há de ser viável no seu conjunto e convivencial a todos os que a originam.

A personalidade moral é vista como mais dinâmica e influenciada por fatores psicológicos, sociais e contextuais. Puig (1998) se dedica à análise dos elementos e dinamismos que intervêm no processo formativo que converge na construção da personalidade moral e busca também como deve ser a intervenção educativa para que se facilite essa tarefa, assentando, assim, as bases psicopedagógicas de uma concepção da educação moral entendida como construção da personalidade.

Parece-nos que a personalidade moral se relaciona com a identidade moral à medida que ambas se preocupam com o desenvolvimento das capacidades de juízo, capacidade que, de uma maneira natural e quase necessária, encaminham-se na direção de raciocínios mais justos, formando, assim, o caráter que um indivíduo ou coletividade consideram como próprios. No quadro a seguir, apontamos para algumas reflexões sobre a personalidade moral e a identidade moral.

**Quadro 1 – Reflexões sobre a identidade moral (Blasi, 1983) e a personalidade moral (Puig, 1998)**

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Puig</b>	<b>Blasi</b>
<b>Teorias fundamentais</b>	Puig é conhecido por sua teoria do construtivismo ético, que se baseia na ideia de que as pessoas constroem seus valores morais por meio de processos de reflexão e diálogo com os outros.	Blasi, por outro lado, desenvolveu a teoria da “identidade moral”, que enfatiza a integração de valores e princípios em uma identidade pessoal mais ampla, focando também nas emoções e motivações morais.
<b>Ênfase na formação moral</b>	Tanto Puig quanto Blasi se concentram na formação da moralidade e da identidade moral, explorando como as pessoas desenvolvem valores e princípios éticos.	
<b>Construtivismo vs. Identidade</b>	A abordagem de Puig se concentra mais na construção ativa dos valores morais por meio de processos cognitivos e sociais.	Blasi se concentra na integração dos valores na identidade pessoal, incluindo emoções e motivações.
<b>Incorporação de dimensões psicológicas</b>	A incorporação de dimensões psicológicas refere-se à consideração de fatores psicológicos, como emoções, cognição, motivação e desenvolvimento psicológico, na análise e na compreensão da formação da moralidade e da identidade moral. Tanto Puig quanto Blasi reconhecem a importância desses fatores em suas teorias sobre a ética e a psicologia moral. Alguns exemplos dessas dimensões são: emoções e julgamento moral; motivação moral; razão e reflexão ética.	
<b>Ênfase na experiência moral</b>	Puig considera a experiência moral, mas sua abordagem é mais orientada para a construção conceitual, educação moral e a deliberação ética.	Blasi coloca uma forte ênfase na experiência moral e como ela molda a identidade moral.
<b>Construção do autorrespeito</b>	Assim como na identidade moral, na construção da personalidade moral, ter um eu supõe ter desenvolvido uma certa representação de si mesmo em relação ao meio. Sem uma imagem da relação de si próprio com o mundo social, sem uma autoimagem, dificilmente poderão ser elaborados projetos pessoais que mereçam o esforço de autoconstrução. Ou seja, ter um eu significa construir uma identidade, e esta é composta de imagens e representações de si.	
<b>Contexto cultural</b>	Puig enfatiza que a educação moral é uma tarefa que os seres humanos realizam com o auxílio de seus companheiros para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhe permitirão integrar-se de modo crítico ao seu meio sociocultural.	Blasi também considera o contexto, mas sua teoria é mais centrada na individualidade, pois, segundo sua teoria, a identidade moral primeiro se baseia na cotação dada pelo indivíduo a si próprio enquanto ser moral e o segundo pela consistência do indivíduo em agir em conformidade com o self.

<b>Abordagem da moralidade madura</b>	Puig também estuda elementos que promovam a autonomia moral, mas sua ênfase está na construção dos princípios éticos.	Blasi desenvolveu a ideia de uma moralidade madura, que é caracterizada pela autonomia moral e pela integração dos valores na identidade.
---------------------------------------	---	---

Fonte: Elaborada pela autora com base em Puig (1998) e Blasi (1983)

A diferença essencial entre essas duas perspectivas é que a identidade moral de Blasi (1983) se concentra na autopercepção das próprias qualidades morais, ao tentar explicar qual o motivo que leva um indivíduo a praticar uma ação moral. Blasi (1983) considera o papel da cognição, mas, também, das emoções e das motivações. A integração dos juízos e das emoções morais no sistema motivacional favorece a ação moral. Enquanto a personalidade moral aborda uma gama mais ampla de traços de caráter que moldam o comportamento ético. Ambas as abordagens são relevantes para entender a moralidade humana, pois a autopercepção das virtudes morais (identidade moral) pode interagir com a personalidade moral para influenciar as escolhas éticas e o comportamento moral de uma pessoa.

A personalidade moral se concentra nos traços e disposições emocionais que moldam o comportamento ético, a identidade moral está mais relacionada à compreensão consciente dos valores éticos e à autopercepção em relação a esses valores. Em resumo, a personalidade moral pode influenciar a maneira como uma pessoa responde a situações éticas, enquanto a identidade moral está mais ligada à compreensão consciente dos valores éticos que guiam essas respostas.

Podemos dizer que tanto a personalidade moral e a identidade moral não são antagônicas e sim complementares quando se pensa na compreensão do desenvolvimento moral humano, pois ambas dizem respeito à forma como uma pessoa aborda questões éticas e morais, embora enfoquem aspectos diferentes.

### 3. CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE MORAL

Podemos definir a identidade moral como como “o grau em que ser um pessoa moral é importante para a identidade de um indivíduo” (Colby; Damon, 1992). Em outras palavras, se os indivíduos sentem que valores como ser honesto, compassivo, justo e generoso são centrais para definir sua identidade pessoal, eles têm uma forte identidade moral. Os indivíduos com uma forte identidade moral geralmente se envolvem mais na ação moral, como afirmado na teoria de Colby e Damon (1992) em sua pesquisa sobre personalidades morais exemplares.

É notória a ausência de trabalhos brasileiros que versem sobre o tema identidade moral relacionado à Educação, sendo as teses de Silva (2020) e Pinheiro (2013) e o artigo de Resende e Porto (2017) os trabalhos mais evidenciados na presente pesquisa.

A maioria das pesquisas buscavam explorar o conceito da identidade moral e suas variedades teóricas, bem como utilizar o constructo para aportar estudos com adolescentes e jovens. Nenhuma pesquisa se reportava especificamente à aplicação do instrumento que mensurasse a identidade moral (MIT) em crianças do Ensino Fundamental I e relacionasse-o com outros instrumentos de mensuração da moralidade.

As bases de dados utilizadas foram SciELO e Portal de Periódicos da CAPES, relacionando os seguintes descritores: “identidade moral” e “psicologia”, em que foram encontrados 140 artigos; “identidade moral” e “ensino fundamental”, com 163 artigos. As produções levantadas foram referentes aos anos selecionados de 1993 a 2021.

No SciELO, utilizando o descritor “Identidade moral”, apenas 15 artigos foram encontrados, sendo um deles encontrado nas duas bases de dados. Dentre os artigos encontrados, alguns mencionavam os termos “identidade” ou “moral” em outros sentidos que não os que estamos trabalhando aqui. Selecionamos os que mais apontavam para a temática em questão, portanto, foram excluídos os trabalhos que não abordavam a temática em questão.

#### Quadro 2 – Artigos brasileiros encontrados sobre identidade moral

RESENDE, M. M.; PORTO, J. B. Escala de identidade moral: evidências de validade para o contexto brasileiro. <b>Psico-USF</b> , v. 22, n. 1, p. 75-85, 2017.
---

PINHEIRO, V. P. G. Integração da moralidade ao self: perspectivas atuais da psicologia e contribuições para a educação moral. <b>Revista Observatório</b> , v. 4, n. 2, p. 900-930, 2018.
---

SILVA, M. A. M.; ARAÚJO, U. F. Self moral e identidade moral: integração entre perspectivas. <b>Psicologia USP</b> , v. 31, 2020.
---

LINS, M. J. S. C. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. <b>Rev. Diálogo Educ.</b> , Curitiba, v. 9, n. 28, p. 633-649, set./dez., 2009.
--

Fonte: dados da pesquisa

A pesquisa de Pinheiro (2018), ampliada em sua tese de Doutorado (Pinheiro, 2013), buscou compreender a funcionalidade da organização do pensamento de jovens diante de suas projeções para o futuro. O objetivo central foi entender como se dão os processos de integração e regulação de valores e sentimentos que subjazem a elaboração de projetos de vida na juventude. Para isso, a autora se baseou em três eixos teóricos: conceitos de integração (aliando moralidade ao *self*) e a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.

A autora explana em sua pesquisa conceitos centrais que contribuem com a ideia da moralidade integrada ao *self*, de forma a ampliar e obter uma visão menos fragmentada do ser humano. Para isso, perscruta o conceito de identidade moral e os desdobramentos deste para a compreensão acerca da elaboração de valores, bem como as exigências atuais do campo de trabalho e da forma que impacta a educação moral na sociedade.

Resende e Porto (2017) trazem em sua pesquisa evidências de validade da escala de identidade moral para o contexto brasileiro. Participaram do estudo 218 pessoas e a versão traduzida pelos autores foi com base na escala de identidade moral de Aquino e Reed (2002), constituída por 10 itens, sendo orientado aos sujeitos que observassem algumas características que podem descrever uma pessoa: cuidadosa, compassiva, justa, amigável, generosa, prestativa, esforçada, honesta e gentil. Foi solicitado, também, para que tentassem prever como essa pessoa pensaria, sentiria e agiria e responder as questões propostas. Após essa instrução, foi apresentada uma escala tipo Likert de 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

Os resultados da análise fatorial e de confiabilidade apontaram índices satisfatórios para a escala de identidade moral. Os autores finalizam mencionando que as evidências de validade do construto e as correlações com outros construtos demonstram a necessidade de adequação da medida para mensurar a moralidade para os indivíduos e, dessa forma, subsidiar pesquisas futuras na área, enfatizando a contribuição teoria do estudo, que já vem encontrando evidências importantes no contexto internacional.

Os autores ainda acrescentam que apesar de promissores, alguns resultados esperados não foram encontrados, o que provavelmente se deu devido à qualidade dos demais

instrumentos utilizados na rede nomológica. No estudo original que os autores se basearam, a hipótese foi corroborada, porém pode-se apontar para limitações deste estudo pelo fato da coleta de dados ter sido *online* e uma amostra relativamente pequena. Conforme já analisado na literatura, as pesquisas cujos temas versam sobre moral e ética, há forte tendência a desejabilidade social (Resende; Porto, 2017).

As pesquisas futuras necessitam examinar a estrutura fatorial encontrada na escala e averiguar se a estrutura bifatorial com os itens apresentados se confirma, conforme estudo original de Aquino e Reed (2002).

O instrumento que utiliza a abordagem sociocognitiva (Aquino; Reed, 2002) para compreender o fenômeno da identidade moral contribui teoricamente trazendo força à área. Dessa forma, nota-se uma contribuição tanto teórica como metodológica para os estudos de *self* moral no contexto brasileiro. Apesar das limitações, “os resultados são favoráveis à escala e conclui-se que ela pode ser utilizada como uma medida de variável individual sobre moralidade com aplicações para diferentes pesquisas” (Resende; Porto, 2017, p. 83). Portanto, conclui-se que o instrumento se constitui como uma medida relevante para identificação de características pessoais relacionadas à moralidade e à ética.

Silva e Araújo (2020) também trabalham na perspectiva da integração entre moralidade e *self*, o objetivo central do estudo é examinar como o *self* moral e a identidade moral estão interconectados e como esses conceitos podem ser abordados de forma integrada na literatura psicológica. Os autores destacam a importância desses construtos para a compreensão da moralidade e do comportamento ético dos indivíduos.

Os autores revisam diferentes perspectivas teóricas que abordam o *self* moral e a identidade moral e também discutem a teoria psicossocial de desenvolvimento moral de Erikson, que enfatiza a formação da identidade moral como parte do desenvolvimento da identidade global do indivíduo. Além disso, os autores exploram a perspectiva da teoria do domínio moral, que destaca a existência de diferentes domínios morais e a importância de considerar a interação entre o *self* moral e a identidade moral em cada um desses domínios.

Os resultados do estudo sugerem que o *self* moral e a identidade moral são conceitos intimamente relacionados e que a compreensão de um influencia a compreensão do outro. Os autores argumentam que uma abordagem integrada desses construtos pode fornecer uma visão mais abrangente e precisa da moralidade humana.

Os autores concluem que a integração entre as perspectivas teóricas do *self* moral e da identidade moral pode enriquecer a compreensão da moralidade e do comportamento ético. Eles

destacam a importância de futuras pesquisas nessa área para aprimorar ainda mais o entendimento desses construtos e suas implicações na Psicologia Moral.

O objetivo central do estudo de Lins (2009) é analisar como a prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento da maturidade ética e da identidade moral dos alunos. O autor argumenta que a formação ética e moral dos indivíduos é um processo contínuo e complexo que precisa ser cultivado desde a infância até a vida adulta.

Lins (2009) discute a relação entre ética e moral, destacando que a ética está relacionada aos princípios e valores universais, enquanto a moral refere-se aos costumes e normas específicos de uma sociedade. Ele enfatiza a importância de uma formação ética sólida, que promova o desenvolvimento de uma identidade moral autônoma e consciente.

Na análise da prática pedagógica, o autor destaca a importância do exemplo dos educadores, que devem agir de acordo com os valores que desejam transmitir aos alunos. Além disso, Lins (2009) discute a importância de proporcionar aos estudantes oportunidades de reflexão e discussão sobre questões éticas e morais, promovendo o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes.

O autor também discute a relação entre educação e cidadania, enfatizando a importância da educação moral na formação de cidadãos responsáveis e comprometidos com a sociedade. Ele argumenta que a prática pedagógica deve ir além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, buscando promover a formação integral dos indivíduos.

Por fim, o autor conclui que a prática pedagógica desempenha um papel fundamental na construção da maturidade ética e identidade moral dos indivíduos. Ele ressalta a importância de uma abordagem ética na educação, que estimule o desenvolvimento de valores como respeito, justiça e solidariedade.

Após uma breve explanação sobre as produções brasileiras, foi realizada uma busca em periódicos qualificados e em *sites* de universidades americanas/inglesas sendo constatada a concentração de muitas pesquisas no idioma inglês, idioma em que a maioria dos autores-base da teoria de identidade moral pertencem.

Autores de universidades americanas, como Augusto Blasi, Anne Colby e Willian Damon, Daniel Lapsley, Karl Aquino e Americus Reed e Tobias Krettenauer também trabalham com a temática da Identidade Moral sob diferentes perspectivas.

O primeiro expoente, Augusto Blasi foca seus estudos na ação e na motivação moral.

Uma das questões trazidas por Blasi é: por que algumas pessoas tendem a escolher aquelas ações que consideram mais morais, enquanto outras não conservam certa frequência e

constância? Mais especificamente, a moral pode ser explicada por fatores emocionais, particularmente a “moral” emocional? Pois, se certas emoções determinam ou não quais ações são morais, podemos definir o domínio da moralidade.

A relação entre emoções e motivações morais é exposta pelo autor em seu artigo, em que primeiramente é descrito as bases do desenvolvimento das emoções, bem como as relações entre emoção e tendências de ações.

Há dois caminhos que contribuem para o entendimento da motivação moral. De uma forma, uma espontânea e intencional emoção pode já resultar em uma preocupação moral, a emoção e a tendência para agir, podem ter a mesma origem (ou significado). Outro caminho, e emoção seria moldada e direcionada por processos regulatórios, que podem ser guiados por preocupações especificamente morais. Por exemplo, uma pessoa pode ativamente trabalhar na criação ou amplificação da culpa e compaixão, sabendo ou sentindo que, ao fazê-lo, ela teria maior propensão a seguir um curso de ação considerado moral, ou abster-se de uma ação que ela considera imoral.

De acordo com esta proposição, o significado moral das emoções e a sua capacidade de contriuir com a motivação moral, depende da presença prévia do interesse/preocupação moral mesmo quando as respostas, por sua vez, reforçam essas preocupações e a sua eficácia em orientar ações apropriadas.

Em seu artigo, Aquino e Reed (2002) exploram a perspectiva da identidade moral e sua importância para os indivíduos. Eles propõem que a identidade moral é uma parte essencial da identidade global de uma pessoa e desempenha um papel significativo em suas crenças, comportamentos e atitudes morais.

Os autores argumentam que a identidade moral é formada por meio da internalização de normas e valores morais, que são adquiridos principalmente por meio da socialização e da interação com os outros. Eles argumentam que as pessoas têm um desejo inato de se verem como seres morais e de agirem de acordo com suas próprias noções de moralidade.

Aquino e Reed (2002) também destacam a importância da consistência entre a identidade moral e o comportamento moral real. Eles argumentam que quando uma pessoa age de forma inconsistente com sua identidade moral, ocorre um conflito interno que pode resultar em sentimentos de culpa ou remorso. Além disso, os autores discutem como a identidade moral pode influenciar o comportamento moral dos indivíduos, destacando que aqueles que têm uma forte identidade moral são mais propensos a agir de maneira ética e resistir a pressões sociais contrárias.

Em suma, Aquino e Reed (2002) defendem a importância da identidade moral como um componente central da identidade pessoal e argumentam que ela desempenha um papel fundamental na determinação do comportamento moral dos indivíduos.

Assim como Blasi, os autores também se fundamentam na obra de Erik Erickson (*Insight and responsibility*, de 1964), apontando que a identidade moral está enraizada no próprio âmago de um ser, envolve ser fiel a si mesmo em ação e está associada ao respeito pela compreensão da realidade.

Os autores trazem um importante instrumento que utiliza a abordagem sociocognitiva (Aquino; Reed, 2002) para compreender o fenômeno da identidade moral, instrumento utilizado por Resende e Porto (2017) no contexto brasileiro. Dessa forma, nota-se uma contribuição tanto teórica como metodológica para os estudos de *self* moral no contexto brasileiro.

Colby e Damon (1992), como mencionado anteriormente, objetivam trabalhar com o compromisso moral que pessoas dedicam a vida aos seus objetivos e princípios. Em seu célebre estudo, em que 23 pessoas moralmente exemplares foram pesquisadas, os autores encontraram uma forte integração entre o eu e as preocupações morais (Colby; Damon, 1992) e concluíram, a partir disso, que o compromisso moral envolve uma união do eu e da moralidade, pois:

[...] pessoas que definem em termos de seus objetivos morais, provavelmente verão problemas morais em eventos cotidianos, e eles também tendem a se ver como necessariamente implicados nesses problemas. A partir daí, é apenas um pequeno passo para assumir a responsabilidade pela solução (Colby; Damon, 1992, p. 307).

As pessoas diferem no grau em que se definem em termos de preocupações morais e objetivos. Em um estudo citado pelos autores, Walker e seus colegas descobriram que a moralidade tinha diferentes graus de centralidade nas identidades das pessoas: para alguns, as considerações e questões morais foram generalizadas em sua experiência porque a moralidade estava enraizada no âmago de seu ser; para outros, as questões morais pareciam remotas e os valores e padrões morais não eram básicos para seu autoconceito/ autodefinição.

Os autores investigaram o fenômeno da liderança moral, incluindo as relações entre compromisso moral e ideais morais, autorreflexão e gestão intencional de qualidades pessoais moralmente ambíguas e as formas que as ideias e a reflexão moldam as emoções morais. Entre outras coisas, nosso caso estudos mostram como a maioria desses líderes morais começaram a vida adulta não apenas com impulsos morais positivos, mas também com impulsos morais e emoções que tinha um lado mais sombrio. Citando o exemplo de Nelson Mandela, este, quando jovem era destemido em desafiar as autoridades e propenso a raiva descontrolada e imprudência que não só minou a ação construtiva, mas também o colocou e outros em sério risco.

Enquanto Mandela trabalhava para promover seus objetivos morais em face de desafios quase esmagadores na prisão, ele aprendeu para modular e controlar suas emoções para que sua excepcional coragem e o poder servissem a um propósito consistentemente disciplinado (Colby; Damon, 2013).

Narvaez e Lapsley (2009) em seu capítulo denominado “Identidade moral, funcionamento moral e o desenvolvimento do caráter moral” que faz parte do livro “Psicologia da Aprendizagem e Motivação”, exploram a relação entre identidade moral, funcionamento moral e o desenvolvimento do caráter moral dos indivíduos.

O objetivo principal do capítulo é examinar como a identidade moral, entendida como o sentido de si mesmo em termos de valores e princípios morais, influencia o funcionamento moral e o desenvolvimento do caráter moral ao longo do tempo.

Os autores revisam diferentes teorias e perspectivas que abordam a identidade moral e seu impacto no comportamento ético. Eles destacam a importância da coerência entre a identidade moral e as ações e decisões dos indivíduos e como essa coerência contribui para a formação de um caráter moral sólido.

Narvaez e Lapsley discutem também a relação entre a identidade moral e o funcionamento moral, que se refere à capacidade dos indivíduos de agir de acordo com seus princípios morais. Eles exploram como a identidade moral influencia o processo de tomada de decisões morais e a resolução de dilemas éticos.

Além disso, os autores examinam os fatores que podem influenciar o desenvolvimento da identidade moral e do caráter moral ao longo da vida, como a socialização moral, o contexto cultural e as experiências pessoais.

Os resultados apresentados no capítulo destacam a importância da identidade moral na formação do caráter moral e no funcionamento moral dos indivíduos. Os autores concluem que a promoção de uma identidade moral saudável e coerente é essencial para o desenvolvimento de um caráter moral sólido e um comportamento ético consistente.

No artigo escrito por Krettenauer e Hertz (2015), os autores realizam uma revisão crítica da literatura existente sobre o desenvolvimento das identidades morais. O objetivo principal do artigo é examinar e avaliar as teorias e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento das identidades morais e identificar os principais aspectos que se desenvolvem nesse processo.

Krettenauer e Hertz (2015) iniciam mencionando que, desde do início dos anos de 1980, autores como Blasi se debruçaram no tema de identidade moral. É sabido que a ascensão da construção da identidade moral coincide com os estudos que estavam sendo realizados por

Kohlberg (1992) em sua pesquisa sobre a estágios da moralidade. Nesse sentido, a crítica veiculada a tal autor era de que havia uma dificuldade em prever a ação moral do julgamento moral dentro de seu modelo de estágios. Além disso, Kohlberg parece aferir um juízo moral desvinculado das situações concretas em que vivem os sujeitos (Blasi, 1984; 1995; Damon, 1984; Gilligan, 1982). Tais críticas vieram acompanhadas de constatações de que indivíduos de reconhecido compromisso moral nem sempre apresentavam níveis sofisticados de juízo moral e não conserva a mesma consistência quando submetido à diferentes conteúdos e contextos. E isso já se constatava desde o trabalho de Carol Gilligan (1977; 1982), ex-colaboradora de Kohlberg, que argumentava que os dilemas hipotéticos utilizados por Kohlberg, que retratam situações muitas vezes abstratas e longe da realidade, tendem a suscitar raciocínios sobre direitos e justiça, enquanto dilemas da vida real, que retratam situações mais fáceis de já se ter vivenciado na vida ou de se encontrar no cotidiano, tendem a suscitar raciocínios sobre responsabilidade e cuidado com os outros (Silva, 2024).

Não obstante, cabe ainda ressaltar, segundo Silva (2024, p. 18), que Gilligan (1977; 1982) também foi uma autora pioneira na conceituação e relação do eu com o desenvolvimento moral, quando ela, em seus próprios estudos, distingue uma “ética do cuidado” de uma “ética da justiça” que a teoria de Kohlberg se volta exclusivamente: “na orientação para o cuidado a perspectiva é a de um Eu conectado, que se desenvolve em interdependência e preocupação com o bem-estar dos outros. E, por isso, na Ética do Cuidado as decisões morais estão vinculadas aos sentimentos de empatia e compaixão”, enquanto na ética da justiça o eu é separado e autônomo, ligado à racionalidade. Apesar disso, os principais autores da identidade moral, Blasi, Colby e Damon, não citam a autora antecessora que foi pioneira nessa conceituação (Silva, 2024).

Portanto, como também argumentam Silva e Martins (2022), surgiram outras teorias que tentaram sanar essa lacuna kohlberguiana de julgamento *versus* moral, voltando-se, então, a outros aspectos que fazem parte do domínio moral, sendo a construção da identidade moral um dos aspectos que deveriam ser considerados quando se trata de desenvolvimento moral e como um dos preditores da ação moral.

Os autores revisam uma variedade de teorias e perspectivas que abordam o desenvolvimento das identidades morais, incluindo abordagens psicológicas, sociológicas e filosóficas. Eles destacam as diferentes dimensões das identidades morais, como os valores, os compromissos morais e a autodefinição em termos morais.

O desenvolvimento moral integra a cognição moral com emoções, motivação moral e o eu. E, após mais de 25 anos de pesquisa na área da identidade, Krettenauer e Hertz (2015) questionam: o construto cumpriu o que prometeu?

Nos últimos 25 anos, dezenas de estudos foram realizados para investigar a relação entre identidade moral e comportamento moral. Considerando apenas os estudos que avaliam independentemente a identidade moral e o comportamento moral (e não apenas tomam o comportamento moral como um marcador de identidade moral), Hertz e Krettenauer (2015) identificaram alguns estudos experimentais e correlacionais que investigaram uma ampla gama de aspectos pró-sociais, comportamentos éticos e antissociais em relação à identidade moral dos indivíduos. A grande maioria dos estudos relatou efeitos pequenos a moderados da identidade moral consistentes com a noção de que a identidade moral fortalece a prontidão dos indivíduos para se envolver em ações pró-sociais e se abster de comportamentos antissociais ou prejudiciais.

Hertz e Krettenauer (2015) também menciona a popularidade dos estudos da identidade moral como preditora do comportamento real nos campos da Psicologia e fora dela, entretanto, a questão do desenvolvimento da identidade moral tem sido menos estudada. Os estudos relatam mudanças graduadas por idade na adolescência ou no início da vida adulta, mas os achados geralmente não eram significativos, ainda há poucos estudos empíricos sobre o assunto, expondo a realidade de que a promessa inicial de fornecer um ponto de vista para construir uma teoria integrativa do desenvolvimento moral está longe de ser cumprida.

Segundo o autor, a falta de evidências empíricas para mudanças graduais na identidade moral de adolescentes e jovens adultos se deve, pelo menos em parte, a uma lógica de pesquisa de cima para baixo que coloca forte ênfase na construção da identidade moral como um preditor da ação moral e negligencia amplamente suas características de desenvolvimento. Como consequência, conceituações e medidas comuns de identidade moral não são sensíveis para detectar mudanças de desenvolvimento nesse construto.

Considerando que a pesquisa de identidade moral tem sido dominada por abordagens baseadas em traços ou sociocognitivas, argumenta-se que uma abordagem personológica é mais adequada para identificar áreas de mudança de desenvolvimento nas identidades morais. Três áreas foram discutidas detalhadamente pelo autor, ou seja, diferenciação dependente do contexto e integração de valores morais, crescimento da motivação moral interna e o desdobramento de narrativas de responsabilidade moral. É provável que ocorram mudanças em

todas as três áreas na adolescência e além, mas foram amplamente negligenciados por pesquisas anteriores sobre identidade moral.

A revisão crítica da literatura revela que há uma falta de consenso sobre como as identidades morais se desenvolvem ao longo do tempo. No entanto, os autores identificam alguns padrões e temas comuns na pesquisa existente, como a importância da socialização moral, o papel das experiências pessoais e as influências contextuais na formação das identidades morais.

Krettenauer e Hertz (2015) destacam a necessidade de mais pesquisas e estudos longitudinais para compreender melhor os processos envolvidos no desenvolvimento das identidades morais. Eles também enfatizam a importância de uma abordagem multidimensional que leve em consideração a interação complexa entre fatores individuais, contextuais e socioculturais.

Os autores concluem que o desenvolvimento das identidades morais é um processo complexo e dinâmico, influenciado por uma variedade de fatores. Eles destacam a importância de uma abordagem integrada e holística para compreender o desenvolvimento moral humano.

Gonçalves (2015) tem o objetivo de apresentar reflexões sobre o conceito de identidade do eu e seu processo de desenvolvimento, com base em Habermas, relacionando esse conceito com as teorias do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg – com os quais Habermas se conecta para visualizar competências universais na perspectiva de uma lógica evolutiva.

Entende-se identidade moral, nessa perspectiva, como uma dimensão constitutiva da identidade do eu, ou seja, é esta mesma focalizada na relação com as normas e os valores do grupo cultural no qual o indivíduo se insere e que estão na base das interações sociais. Nesse contexto, a identidade moral significa a compreensão de si, envolvendo não somente o modo como uma pessoa se descreve em relação as ações morais, mas também como ela desejaria ser. O eu ideal com valores éticos e morais, incorporados ao longo de seu desenvolvimento se constitui um componente integrante da identidade moral. A consciência moral também é uma dimensão constitutiva da identidade do eu. Dessa forma, Habermas (1990, p. 67) define a consciência moral como a “capacidade de usar a competência interativa para elaborar conscientemente conflitos de ação moral relevantes”.

A autora menciona que no curso do desenvolvimento da identidade do eu, que acontece em diferentes níveis, ocorrem processos de aprendizagem, possibilitados pelo amadurecimento de estruturas cognitivas e por processos motivacionais e afetivos, além da interação do homem com o seu meio social.

Se utilizando de autores que estudam a teoria moral, Habermas retoma os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg, segundo a qual as estruturas de pensamento e ação, que se formam ao longo do desenvolvimento, são compreendidas em diferentes níveis, descritos como pré-convencional, convencional e pós-convencional. O referido autor menciona a importância das teorias de desenvolvimento, no âmbito da Psicologia, comprovando sua tese de que o desenvolvimento do eu passa por estágios.

Com base nas teorias evolutivas, Habermas propõe os estágios de desenvolvimento do eu, sendo eles: a) simbiótico; b) egocêntrico; c) sociocentrico-objetivista e d) universalista.

A identidade moral é uma construção complexa que se refere à maneira como uma pessoa percebe a si mesma em termos de valores, princípios e padrões éticos que guiam seu comportamento. Essa noção tem sido explorada por diversos autores ao longo da história da psicologia moral, sendo que a identidade moral não é estática, mas sim dinâmica e suscetível a mudanças ao longo do tempo, especialmente em resposta a eventos significativos ou a pressões sociais, segundo Aquino e Reed (2002). Munidos do conhecimento de como a criança se desenvolve moralmente e ao elaborar princípios na prática pedagógica, os educadores podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da identidade moral de seus alunos, ajudando-os a se tornarem cidadãos éticos e responsáveis, destacando as relações interpessoais na formação da identidade moral desde a infância.

#### 4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA MORALIDADE

Neste item da tese, abordaremos a escala de valores sociomorais (Tavares et al. 2010), outros instrumentos de avaliação do desenvolvimento moral e nos aprofundaremos no *Moral Identity Moral* (MIT) de Kerem Coskun e Cihan Kara.

Bataglia, Morais e Lepre (2010) realizaram um levantamento dos instrumentos de avaliação de aspectos relativos à moralidade utilizados no contexto brasileiro. As autoras encontraram cinco instrumentos de avaliação do juízo moral e da competência moral em uso no Brasil: o *Moral Judgment Interview* (MJI), o *Defining Issue Test* (DIT) e o *Moral Judgment Test* (MJT), atualizado em 2014 para *Moral Competence Test* (MCT). Há estudos utilizando o *Socio-moral Reflection Objective Measure* (SROM), de Gibbs, Arnold e Burkhart, e o *Problem Identification Test* (PIT), de Hebert, Meslin, Dunn, Buirn e Reid, porém, as autoras decidiram não abordar esses últimos dois instrumentos em seu artigo por ser uso ser muito restrito no Brasil quando comparados ao DIT e a MJI.

Como já mencionado, Colby e Kohlberg (1987) desenvolveram a Entrevista de juízo moral (*Moral Judgment Interview*, MJI).

A MJI é uma entrevista semiestruturada que objetiva avaliar o juízo moral. É uma “conversa” sobre três dilemas morais, sendo composta por três versões paralelas: A, B e C. Em cada dilema hipotético, surgem sempre valores morais em conflito, seja relativo à vida/lei; moralidade/castigo e contrato/autoridade, entre outros.

A análise é realizada com base nas respostas às perguntas que se seguem os dilemas morais, então pode-se inferir qual o estágio predominante de raciocínio moral. O MJI deve ser oral, com duração de em média 60 minutos e é aconselhável a gravação da mesma, para ser transcrita posteriormente. Segundo Bataglia, Morais e Lepre (2010), a avaliação do MJI é bastante complexa. Kohlberg tentou desenvolver uma entrevista nos moldes do método clínico piagetiano, como em “O juízo moral na criança” (Piaget, 1932/1994), entretanto, pressionado pelo mundo acadêmico, Kohlberg e seus colaboradores pensaram em criar um manual de avaliação da entrevista que pudesse oferecer medidas objetivas sobre o julgamento moral.

O MJI permite identificar a norma e o elemento utilizados nas respostas do entrevistado, possibilitando a construção de um perfil moral. Essas problemáticas são estimuladas pelos dilemas, nas quais o entrevistado justifica seu argumento baseado em problemáticas opostas (polaridades temáticas).

É importante destacar que o MJI apresenta limitações no que tange à capacidade de seus dilemas em abranger de forma adequada todos os domínios morais, focando aspectos da macromoralidade, principalmente aqueles relacionados à justiça, negligenciando-se os relacionamentos pessoais mais íntimos e o papel da religião na formação do pensamento moral. Também pode-se mencionar, em reação ao método kohlberguiano, que existem posições de raciocínio na Filosofia Moral que não se enquadram em nenhum dos estágios de desenvolvimento do raciocínio moral escrito pelo autor.

Além disso, também pode-se apontar que há uma certa limitação da explanação verbal como um método válido para a atribuição da estrutura cognitiva de alguém, sendo que a referida metodologia de Kohlberg constata mais a habilidade verbal do sujeito do que seu real conhecimento ou desenvolvimento moral, como também pontuam Flanagan e Jackson (1987).

É mencionado o fato de que esse instrumento é mais dirigido à estrutura do raciocínio, do que ao conteúdo, pois em sua entrevista ele generaliza a explicação e o desenvolvimento das estruturas morais, desconsiderando os conflitos reais e as situações específicas das quais se tomam as decisões morais.

Vários outros instrumentos foram elaborados na tentativa de diminuir o tempo de aplicação para a avaliação do nível de juízo moral e captar outras dimensões do desenvolvimento da moralidade.

Citados por Bataglia, Morais e Lepre (2010), outros dois instrumentos estão sendo utilizados por pesquisadores brasileiros que possibilitam a avaliação do julgamento e/ou da competência moral em diferentes contextos, como escolas, universidades, ambiente de trabalho, sistemas prisionais e etc.

O *Defining Issues Test* (DIT) foi elaborado em sua primeira versão por Rest, em 1979 (Rest, 1986). Foi traduzido em língua portuguesa, inicialmente por Bzuneck, em 1979, em que era denominado “Teste de Julgamento de Situações”, reformulado para o contexto brasileiro por outros autores, passando ser chamado “Opiniões sobre Problemas Sociais”.

O teste é formado por seis dilemas morais (versão longa) ou três dilemas (versão curta) e, para cada um deles, o indivíduo deve avaliar doze alternativas de respostas, possuindo uma escala de cinco graus de importância para a resolução. O avaliado deve escolher hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Assim, é possível obter-se um escore que representa a porcentagem de nível pós-convencional. O teste também mostra os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada estágio.

Kohlberg faz de sua técnica de entrevista seu único instrumento de coleta de dados, já Rest et al (1999) apresentam o DIT como uma nova proposta de investigação, evidenciando algumas vantagens em relação a entrevista: não requer grande habilidade verbal dos sujeitos, oferece maior controle da situação de teste e também oportuniza uma correção objetiva e computadorizada (Bataglia; Lepre; Morais, 2010).

Já o *Moral Judgment Test*, hoje *Moral Competence Test*, foi elaborado por Georg Lind com o objetivo de avaliar a competência do juízo moral. Esse constructo foi formulado por Laurence Kohlberg em 1964 e pode ser traduzido como “a capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (Lind, 1991, p. 1 apud Bataglia; Lepre; Morais, 2010). Kohlberg encaminhou suas pesquisas para a investigação do juízo moral e estágios do desenvolvimento, enquanto Lind se dedicou às investigações a respeito da competência.

Segundo Bataglia (2010), o MJT/MCT possui dois propósitos, primeiro, nos permite testar as modernas teorias de desenvolvimento moral e educação e, segundo, nos possibilita avaliar os métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Dessa forma, o MJT/MCT tem uma validade teórica importante no campo educacional.

#### **4.1 Escala de valores morais**

A escala de valores visa mensurar a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em estudantes e professores da Educação Básica. Tavares et al. (2010) objetivaram construir, testar e validar essa escala em escolas públicas e privadas de São Paulo (10.011 participantes), em crianças do Ensino Fundamental II e em adolescentes do Ensino Médio, de modo a avaliar o modo de adesão a valores sociomorais de crianças e adolescentes.

A primeira etapa para a construção do instrumento de pesquisa foi a elaboração de itens para o questionário, que elaboravam questões em forma de histórias e a partir daí foram definidos uma matriz dos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. A matriz elaborada para o valor “solidariedade” foi embasada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998) em seus cadernos sobre ética e conceitos da Psicologia da moralidade piagetiana e kohlberguiana. Após a definição dos valores, Tavares et al. (2010) explica que contravalores são atitudes que se opõem à adoção dos valores e procuraram

destacaram, também na matriz, contravalores mais específicos para cada valor dentro dos quatro estudados.

A construção dos descritores dos valores e de seus contravalores auxiliaram na construção dos itens em pequenas histórias que compuseram o questionário. Foram escritos cerca de trinta e seis itens para cada um dos valores elencados, que foram construídos baseados em cenas do cotidiano das pessoas e que poderiam acontecer em espaços distintos (seja na família, escola, internet e ambientes sociais diversos). As histórias acabavam com uma frase a completar ou uma pergunta sobre que se deveria fazer diante daquela situação, seguidas de cinco alternativas de resposta. O participante deveria escolher dentre as alternativas, sendo que, três delas apresentavam-se favoráveis ao valor evidenciado e duas contrárias a ele; que seriam os contravalores.

Ademais, além das alternativas em prol aos valores ou contravalores, também foram constituídas em níveis que destacassem o modo de adesão ao valor, compreendido pelos autores do teste como perspectiva social na qual o valor é utilizado.

Dessa forma, dentre as cinco alternativas ofertadas para cada item no questionário, três afirmavam o valor focado na história em perspectivas sociomorais de níveis crescentes de descentração (P1 egocêntrica, P2 sociocêntrica e P3 moral) e duas alternativas afirmavam um contravalor, fazendo também num nível egocêntrico (C1) e sociocêntrico (C2).

A seguir, Tavares et al. (2010, p. 193) ilustram um item com uma história sobre a solidariedade para compreendermos melhor a natureza das alternativas, sendo que todas as alternativas foram sempre randomizadas.

Eugênio é o melhor aluno de Biologia da sala. há, em sua classe, um aluno que acabara de ser transferido e que tem dificuldade nesta disciplina. Como os exames estão próximos, ele pediu ajuda para Eugênio, mas este havia sido convidado pelos amigos para ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de quinta-feira com a turma. O problema é que era justamente quinta-feira. Você acha que Eugênio deveria...

C1 - ir para o futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso.

C2 - ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.

P1 - ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.

P2 - ajudar o aluno novo com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.

P3 - ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina.

Nesse exemplo, C1 e C2 são respostas contravalor nos níveis de perspectiva social egocêntrica e sociocêntrica, respectivamente, e P1, P2 e P3 são respostas pró-valor egocêntrica, sociocêntrica e moral.

Por fim, os itens construídos compuseram questionários que foram aplicados em alunos do Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano, adolescentes do Ensino Médio e professores da Educação Básica, em 75 escolas públicas e privadas, a maioria do estado de São Paulo. O número de participantes foi de 4503 crianças, 4193 adolescentes e 1315 professores, num total de 10.011 pessoas. O questionário sobre os quatro valores foi aplicado em cadernos compostos de duas partes: uma, constituída por questões caracterizando o perfil dos respondentes (características gerais dos participantes e questões sobre relações sociais na escola e na família), e outra, com as questões na forma de pequenas histórias sobre os valores. Os cadernos para as crianças continham 16 questões e focaram dois valores em cada caderno. Os cadernos para adolescentes apresentavam 20 questões, também com dois valores em cada caderno, e os de professores continham 25 questões e focavam três valores por vez (Tavares et al., 2010).

O tema “valores” tem sido debatido por diversos autores brasileiros e estrangeiros, pois atualmente temos nos questionado quais são os valores fundamentais, ou universais, que amparam a pós-modernidade. Valores como generosidade e o respeito mútuo parecem estar em crise (Taille; Menin, 2009), pois há uma mudança na forma como eles estão sendo vivenciados. Tal crise também pode ser notada na escola, dessa forma, há discussões sobre o papel da escola na educação moral. Não podemos negar que as instituições formadoras são importantes quando se pensa no oferecimento de ambientes mais ou menos favorecedores para a constituição de sujeitos autônomos.

Piaget (1932/1994) já havia apontado em sua obra que a cooperação é imprescindível e condição necessária para a reciprocidade, da qual, por sua vez, depende da autonomia. Portanto, valores como a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e a convivência democrática se referem a um compromisso com o coletivo e consigo próprio, no sentido ético relacionado à vida que a pessoa escolhe a viver (La Taille, 2009).

Pensar no tema “valores morais” nos leva a refletir sobre a complexidade do termo. Conforme aponta Vazquez (1993), valores correspondem a atos ou produtos humanos e incluem ações realizadas livre e conscientemente, às quais se possa atribuir uma responsabilidade moral. Também pode ser vista como critérios de orientação que norteiam ações e expressam cognitivamente suas necessidades básicas. Dessa forma, é inevitável que, de acordo com determinantes históricos e culturais, alguns povos escolham como mais importantes alguns valores diferentes. Entretanto, Kohlberg (1981) defende a universalidade, que consiste nas formas hierárquicas de adesão a tais valores evidenciadas pela análise dos juízos morais emitidos frente a dilemas. Esses juízos foram categorizados pelo autor como pré-convencionais,

convencionais e pós-convencionais, e um dos critérios utilizados para caracterizar os juízos nesses níveis foi a análise da perspectiva social adotada (Tavares et al., 2016).

Mas o que seria perspectiva social ou percepção social? Kohlberg (1992, p. 86) o considerou “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”

No instrumento, há histórias hipotéticas com alternativas pró e contravalor em três níveis de perspectiva social, apresentam-se também as classificações dos participantes em níveis estabelecidos por valor para posterior discussão nas implicações educacionais da pesquisa.

O autor ainda descreve três modos de adesão de valores, de acordo com as perspectivas sociais empregadas: uma perspectiva individualista (ou egocentrada), outra focalizada nas relações grupais e em normas sociais convencionais, chamada sociocêntrica, e a perspectiva moral, mais descentrada socialmente e baseadas em princípios universalizáveis, construídos por seres racionais em consonância com a sua própria vontade.

Os valores elencados pelos autores (Tavares et al., 2016) na construção da escala estão presentes nos objetivos dos projetos políticos-pedagógicos e nas falas dos professores, do contexto evidenciado por tais autores. Portanto, mais do que nunca, há uma busca por propostas e projetos que desenvolvam tais valores, entretanto, poucas vezes essas intervenções são realizadas de forma a identificar a eficácia ou as contribuições de determinadas ações. Avaliaram pp e falas de professora, naquela amostra encontraram, mas no geral não é comum a adesão de valores aparecerem no PPP.

#### **4.2. Moral Identity Test (MIT)**

Retomando a tese central da presente pesquisa, que se configura na seguinte afirmativa: “quanto mais central a moral na identidade do sujeito, maior o nível de adesão aos valores investigados”, o nosso objetivo geral é relacionar a identidade moral ao nível de adesão aos valores sociomorais de justiça, respeito e convivência democrática. Os objetivos específicos foram: validar a escala de identidade moral para crianças para o contexto brasileiro; averiguar os efeitos da aplicação do instrumento em crianças do Ensino Fundamental I e comparar com a escala de valores morais desenvolvida e validada no contexto brasileiro.

Para isso, em um primeiro momento traduzimos e validamos a escala MIT e, posteriormente, relacionaremos com a escala de valores morais.

Desde os estudos desenvolvidos por Piaget, tem-se trabalhado em novas formas de avaliação da moralidade. Das várias tentativas, citadas na última seção, as que estão mais em uso no Brasil são a Entrevista de Juízo Moral (MJI), elaborada por Kohlberg (1987), o Defining Issues Test, de Rest (1979), e o Socialmoral Reasoning, de Gibbs (1984), e trabalhando com a competência do juízo moral, o *Moral Competence Test*, de Lind (1977). Mais recentemente tem-se trabalhado com o MIT com adultos (Aquino; Reed, 2002). Nosso objetivo é validar para o uso com crianças no Brasil.

O teste de identidade moral é composto por 10 afirmações a respeito de situações hipotéticas pelas quais a criança poderia passar. Os temas versam sobre roubo, mentira, infração a regras e relações sociais.

O precursor na construção, validação e aplicação do MIT para crianças foi Kerem Coskun e Cihan Kara, pesquisadores turcos cujo trabalho despertou interesse na presente pesquisadora, visto que interessou-se por trabalhar com uma nova escala. O estudo dos autores teve como objetivo desenvolver um teste que avalia a identidade moral de crianças em idade escolar. Segundo os autores, a identidade moral entre adultos e adolescentes tem sido estudada, porém não há nenhuma pesquisa que busque investigar a identidade moral entre crianças que frequentam o Ensino Fundamental. O estudo Coskun e Kara (2019) foi concebido como uma pesquisa de levantamento com 516 crianças turcas do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados com correlação item-total corrigida, análise fatorial exploratória (EFA), análise de consistência, análise de validade convergente e teoria de resposta ao item (TRI).

A pesquisa quantitativa visa generalizar os resultados da pesquisa sobre uma população e o teste visa atribuir pontuações e números a disposições e características comportamentais. Coskun e Kara (2019) desenvolveu um teste de desempenho que produziu resultados confiáveis e válidos na medição da identidade moral entre alunos primários em idade escolar. O desenvolvimento do teste inclui duas fases: construção do teste e normatização e padronização do teste. Relateremos brevemente cada uma das fases.

O processo de construção do teste envolve redação do item, conteúdo do item e resposta do item. Na escrita do item, o autor, partindo de um pressuposto de que regras morais, comportamentos e princípios morais são um dado adquirido no meio sociocultural, realizou entrevistas semiestruturadas com professores e pais de uma escola de Ensino Fundamental a fim de entender as experiências das crianças em determinada faixa etária e como elas se comportam durante eventos que requerem julgamento moral e ação moral em ambientes domésticos e

escolares. A partir dessas perguntas feitas aos pais e professores, situações hipotéticas foram produzidas e como resultado da entrevista e da revisão de literatura, 18 itens foram escritos.

Sobre o conteúdo do item e as alternativas, durante a construção da escala, Coskun e Kara (2019) se pautando em Augusto Blasi, salientam que a identidade moral requer três componentes: de força de vontade, desejo moral e integridade. O autor decidiu que as respostas aos itens teriam três opções (algo semelhante a nossa tradução): 1- “eu acho que devo fazer algo a respeito”, 2- “não sei se é problema meu”, 3- “eu acho que não é problema meu”.

A opção 1 ao item demonstra a existência de força de vontade, desejo moral e integridade. A opção 2 indica a existência de desejo moral, mas revela falta de força de vontade e integridade. Já a opção 3, é um indicador de deficiência de força de vontade, desejo moral e integridade. A resposta de “eu acho que devo fazer algo a respeito” recebeu 1 pontos, a resposta de “não sei se é problema meu ” foi pontuado com 2 pontos, e a resposta “eu acho que não é problema meu” recebeu 3 pontos. Além disso, foi decidido que os desenhos que retratam expressões faciais seriam adicionados às alternativas de resposta por facilitarem a compreensão das crianças. Com a pontuação colocada dessa forma, os índices alcançados foram inversos, ou seja, quanto menor o índice no MIT, maior a consideração da moral como central na personalidade e quanto maior o índice no MIT, menor a consideração da moral como central na personalidade. Da mesma forma, as correlações buscadas foram negativas, ou seja, quanto menor o índice do MIT, maior deveria ser a pontuação na escala de valores e vice-versa.

Determinar clareza na expressão e relevância teórica dos itens com o fenômeno observado e medido é uma etapa fundamental no desenvolvimento do teste. Determinar clareza na expressão dos itens requereu um especialista da língua turca (idioma que o teste foi criado) além de contar com um especialista de educação primária (professores de ensino fundamental) e Educação moral. O rascunho do MIT foi enviado para cinco especialistas em desenvolvimento moral, ensino fundamental I e língua turca para determinar se poderia avaliar as habilidades visadas, incluindo elementos necessários da vida moral, além de ter uma boa clareza do idioma turco. Depois do feedback dos peritos, foram feitas as correções necessárias e o rascunho final do MIT foi criado. O grupo selecionado pelo autor foram de 516 crianças da escola primária e as idades variaram de 7 a 10 anos e a estratégia de amostragem por conglomerados foi usada para coletar dados devido à impossibilidade de amostragem aleatória. Devido a restrições financeiras e de tempo, estratégias de amostragem foram usadas para obter uma amostra representativa da população. A estratégia de amostragem aleatória por cluster foi empregados devido à impossibilidade de listar todos os principais crianças em idade escolar e falta de

inclusão de faixas etárias na amostra o mesmo que a população. Por fim, o autor chegou em 10 itens.

Na análise dos dados, o autor incluiu três estratégias principais de divulgação: a variância de traço latente, a análise estrutural e a teoria da resposta ao item. A análise estrutural foi realizada por meio do *software* SPSS, e a análise da teoria de resposta ao item foi pelo *software* STATA.

A consistência interna é um método de confiabilidade que revela a precisão do teste. O coeficiente alfa de Cronbach indica o coeficiente de confiabilidade com base na consistência interna e como resultado da análise, obteve-se 0,93.

Após as medições estatísticas, os resultados do estudo indicam que o MIT pode render resultados confiáveis e válidos na medição da identidade moral de crianças da escola primária cujas idades variam entre 7 e 10 anos. Os autor esmenciona que, embora a identidade moral tenha sido muito estudada na literatura relevante, há apenas uma escala sobre identidade moral que é para adultos e foi desenvolvida por Aquino e Reed (2002). Como resultado do estudo, o MIT foi desenvolvido para medir a identidade moral de crianças da escola primária.

As respostas do MIT foram foram classificadas de acordo com o modelo de identidade moral construído por Blasi (1984). Essa característica torna o MIT teoricamente orientado. Segundo Coskun e Kara (2019), a identidade moral desempenha um papel fundamental no ajustamento aos ambientes sociais. A adaptação ao ambiente social é um dos principais objetivos do processo de educação formal. Portanto, as escolas têm uma responsabilidade na construção de habilidades morais pelos estudantes, juntamente com as famílias. As escolas fomentam a identidade moral oferecendo oportunidades para o exercício de comportamentos morais, em um ambiente moral que é semelhante às condições da vida real.

O autor finaliza argumentando que em pesquisas futuras, o MIT poderá produzir resultados válidos e confiáveis na avaliação do impacto da situação socioeconômica das crianças da escola primária sobre a identidade moral durante os anos da escola. A limitação do estudo é que o MIT foi concebido e desenvolvido em termos da cultura turca e foi aplciado em crianças turcas da escola primária. O MIT precisa de adaptação a diferentes ambientes culturais em pesquisas futuras.

A identidade moral está intimamente relacionada com variáveis culturais e socioeconômicas. A investigação da correlação entre variáveis culturais e socioeconômicas da identidade moral está além da pesquisa de Coskun e Kara (2019). A investigação futura poderá revelar a variação da identidade moral de acordo com o *status* socioeconômico das crianças da

escola primária e a investigação intercultural poderá comparar a identidade moral entre diferentes países.

Como um dos nossos objetivos foi relacionar identidade moral a adesão de valores, utilizamos a escala de valores sociomoraes, construída e validada por Tavares et. al (2016) que mensurou a presença e o modo de adesão aos valores de justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática em estudantes e professores da educação básica. A metodologia envolveu a elaboração de histórias com alternativas pró e contravalor em tres níveis de perspectiva social, a aplicação de questionário na amostra e o processamento dos dados com o uso da Teoria de Resposta ao Item.

Pautando-se nos referidos valores morais elencados pela escala de valores morais, no MIT relacionamos a um determinado valor, de acordo com a sua temática. Foram observados três valores no MIT, a saber: justiça (MIT 4, 6 e 10) , convivência democrática (MIT 1, 2, 7 e 9) e respeito (MIT 3, 5, e 8).

Em busca de uma maior confiabilidade nos resultados, o teste foi traduzido pela pesquisadora e passou pelo critério da análise de juízes. Nesse momento, o instrumento passou ao crivo de dois experientes pesquisadores da área de Psicologia Moral e de construção e validação de escalas. Os resultados encontrados pelos juízes compuseram um índice de concordância de 70%. Podemos afirmar portanto, que nossos percentuais mostram a confiabilidade e partiremos para as análise que serão apresentadas nos itens subsequentes.

#### **4.3. Construção e validação do MIT para o contexto brasileiro**

A fim de esclarecer sobre os elementos que envolvem a psicometria, pautou-se em Breakwell et al (2006) que versa a respeito da construção de métodos estatísticos em Psicologia. Os autores argumentam que o papel do desenvolvedor de teste é produzir testes que tenham a maior precisão possível e fornecer ao usuário detalhes do grau de precisão que ele pode esperar ao usar o teste em questão.

A primeira teoria de medição psicométrica deriva do trabalho de Charles Spearman, também chamada de teoria clássica do teste, teoria da pontuação verdadeira e teoria da confiabilidade. E uma série de outros modelos psicométricos vem surgindo dessa abordagem clássica, notadamente a teoria da generalização e a teoria da resposta ao item.

O modelo de pontuação verdadeira serve como base para as teorias clássicas de teste, e é um modelo influenciado por dois fatores: a verdadeira extensão da característica que está

sendo medida e o erro aleatório. Isso pode ser representado como:  $\text{pontuação observada} = \text{PONTUAÇÃO VERDADEIRA} + \text{ERRO}$ .

Os autores mencionam sobre confiabilidade teoricamente e mostraram que ela pode ser conceituada como a correlação entre escores verdadeiros e observados. No entanto, na prática, não se sabe o valor das pontuações verdadeiras e, portanto, a estimativa de confiabilidade não é tão simples quanto esta explicação pode sugerir. Para explicar, os autores retomam a consistência entre testes paralelos, cujo argumento recai sobre a existência de um par de testes perfeitamente paralelo, sendo que as diferenças nas pontuações devem ser devidas a erros de medição, uma vez que a pontuação verdadeira será a mesma para ambos os testes.

Segundo Breakwell et al. (2006), ao estimar a confiabilidade de um teste, estamos examinando sua viabilidade como um dispositivo de medição. Se encontrarmos uma confiabilidade baixa, temos que assumir que o teste não mensura com credibilidade. A confiabilidade de um teste não é específica da característica que está sendo medida, ou seja, podemos ter um teste altamente confiável, mas descobrir que ele não mede o que pensamos. Isso nos leva ao problema da validade, que pode ser colocado como a questão: quão bem o teste mede o que se propõe a medir?

Como a confiabilidade pergunta se um teste mede alguma coisa, deve ficar claro que a confiabilidade precede logicamente a validade. Podemos ter um teste confiável que não seja válido, mas não podemos ter um teste válido que não seja confiável. Em outras palavras, a confiabilidade é uma propriedade necessária, mas não suficiente para um teste válido.

A confiabilidade e a validade são consideradas as principais propriedades de medida de tais instrumentos. Confiabilidade é a capacidade em reproduzir um resultado de forma consistente, no tempo e no espaço. Validade refere-se à propriedade de um instrumento medir exatamente o que se propõe, ou o que está sendo medido (SOUZA, 2017).

A confiabilidade conferida ao MIT, foi averiguada por Coskun e Kara (2019) e sua validação foi realizada na Turquia. Entretanto, quando pensamos no contexto brasileiro, temos que levar em consideração alguns aspectos, como a cultura e a língua portuguesa. Nesse sentido, o teste foi traduzido pelas autoras, de forma a contemplar a complexidade e mantendo o teor das afirmações contidas no referido teste.

Após a tradução, realizou-se a aplicação do MIT e da escala de valores morais nas escolas. Em um primeiro momento, selecionou-se inicialmente uma amostra de 300 sujeitos de 8 a 10 anos de escolas públicas escolhidas por conveniência. Após nos conectarmos com o Kerem Coskun, um dos autores do teste, para tirarmos dúvidas sobre o instrumento, ele nos

sugeriu que ampliássemos a amostra para pelo menos 500 sujeitos, para podermos validar com maior segurança. A partir daí, aplicamos em mais uma escola, com aproximadamente mais 200 sujeitos.

## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando responder à questão norteadora dessa pesquisa, no que tange na relação entre identidade moral e adesão a valores sociomorais, utilizamos uma pesquisa de correlação, quantitativa que validou um instrumento de mensuração do constructo identidade moral para a realidade brasileira e o correlacionou aos resultados de um outro instrumento construído e validado no Brasil a respeito de valores morais. Seleccionamos inicialmente 300 sujeitos, entretanto, após estabelecer comunicação via *e-mail* com o autor do teste, este sugeriu que aplicássemos em uma amostra de no mínimo, 500, para conseguir validar o instrumento para o contexto brasileiro. Portanto, após variadas aplicações, participaram da pesquisa 503 sujeitos de 8 à 10 anos de escolas públicas escolhidas por conveniência. A amostra foi de ambos os sexos e diferentes origens sócio-econômicas. O MIT foi enviado para dois juízes da área e solicitamos que relacionassem os itens aos valores que constam na escala de valores. Eles relacionaram os itens 1, 2 e 7 referente a Convivência Democrática, itens 3, 5, 6 e 10 referentes a Justiça e itens 4, 8 e 9 referentes a Respeito.

As aplicações nas escolas foram realizadas pela autora no segundo semestre de 2022, consistindo na aplicação primeramente das 15 histórias da escala de valores morais e em seguida o teste do MIT, nas turmas do 3º ao 5º ano. As aplicações ocorreram na parte da tarde, e levava cerca de uma hora em cada turma, pois uma leitura coletiva era realizada e cada um respondia o que pensava sobre aquelas situações, de acordo com as opções presentes. As professoras e professores titulares das turmas permaneciam na aplicação mas não opinavam sobre os assuntos, pois haveria influencia nas respostas das crianças.

Por se tratar de um estudo com coleta de dados realizada em crianças, torna-se importante mencionar os aspectos éticos considerados. Foram utilizados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e às crianças, sendo que utilizamos os dados somente daqueles que permitiram a aplicação dos instrumentos. Além disso, o trabalho foi submetido à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Número do certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE: 56472521.7.0000.5406. Número do parecer: 5.391.354.

Inicialmente caracterizamos a amostra em termos de sexo e idade das crianças participantes. Em seguida, iniciamos a análise dos resultados das duas escalas usadas separadamente e depois da correção entre ambas.

As presentes análises foram feitas através do *software* livre R (R *version* 4.2.2 [2022-10-31 ucrt]) com o apoio da Estatística Isabelle C.I. Carnielli (CONRE: 10734). Foi utilizado como padrão o arredondamento de 2 casas decimais. Os números com menos que 2 dígitos apenas omitem ‘zeros’ à direita, e, portanto, correspondem ao valor exato.

Apresentamos a descrição dos itens das escalas MIT e EV, sendo a segunda discriminada por sub-escalas, por meio de frequências e frequências relativas. A seguir, foi utilizada correlação de Spearman (não paramétrica) para avaliar a correlação entre as somas dos scores obtidos nas escalas e subescalas. A magnitude do efeito foi classificada com Cohen (1992), sendo uma das medidas mais usuais na literatura, que os classifica em ‘grande’ (de 0,50 a 1,00); ‘moderada’ (de 0,30 a 0,49), ‘pequena’ (de 0,10 a 0,29) e ‘irrisória’ (menor que 0,1). Andy Field, Jeremy Miles, and Zoe Field (2012) indica o cálculo de Intervalos de confiança, em que *bootstrap* (BCa) com 1000 reamostragens foi utilizado para o cálculo do IC da correlação de Spearman.

Em seguida, foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória para a escala MIT, com fatores definidos por especialistas que classificaram os itens 1, 2 e 7 como referentes a Convivência Democrática, os itens 3, 5, 6 e 10 referentes a Justiça e os itens 4, 8 e 9 referentes a Respeito. Os índices de ajuste utilizados para avaliar a adequação do modelo foram:  $\chi^2$ ,  $\chi^2/\text{gl}$ , Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean Residual (SRMR) e Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Valores de  $\chi^2$  não devem ser significativos. A razão  $\chi^2/\text{gl}$  deve ser menor que 5 ou, preferencialmente, menor que 3. Os valores de CFI e TLI devem ser maiores que 0,90 e, preferencialmente, acima de 0,95. Quanto ao RMSEA, os valores devem ser menores que 0,08 ou, preferencialmente, menores que 0,06, com o limite superior do intervalo de confiança também menor que 0,10 (Brown, 2015).

Foram calculados também o alpha de Cronbach, com classificação segundo Landis, J.R., Koch, G.G. (1997) e índices de confiabilidade das escalas, como confiabilidade (CR) e Variância Média extraída (AVE). Consideramos também Bagozzi e Yi (1988), que defenderam que CR deve ser maior que 0,6 para todos os construtos e, por fim, Hair et al. (1998), que afirma que o valor de AVE deve satisfazer o critério de valor 0,5 ou superior.

Como o ajuste da Análise Fatorial Confirmatória não teve medidas satisfatórias, foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com o objetivo de avaliar a estrutura fatorial da escala MIT. A análise foi implementada utilizando uma matriz policórica e método de extração Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS) (Asparouhov; Muthen, 2010). A decisão sobre o número de fatores a ser retido foi realizada por meio da técnica da Análise

Paralela com permutação aleatória dos dados observados com a rotação Robust Promin (Timmerman; Lorenzo-Seva, 2011) e pela análise Hull, sugerida por Lorenzo-Seva, Timmerman e Kiers (2011).

A adequação do modelo foi avaliada por meio dos índices de ajuste Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI), com mesmos parâmetros de aceite com relação ao AFC.

## 6. RESULTADOS E ANÁLISES

A amostra selecionada para a pesquisa é composta por 503 crianças do ensino fundamental I, de três escolas municipais do interior de São Paulo, do 3º ao 5º ano, sendo 45,9% crianças do sexo feminino e 53,9% do sexo masculino. A idade varia, sendo 38% das crianças possuíam 8 anos de idade, 16,3% 9 anos de idade e 45,7% possuíam 10 anos de idade.

**Tabela 1 – Caracterização da amostra por sexo**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	1	,2	,2	,2
F	231	45,9	45,9	46,1
M	271	53,9	53,9	100,0
Total	503	100,0	100,0	

Fonte: Dados da autora

**Tabela 2 – Caracterização da amostra por idade**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 8	191	38,0	38,0	38,0
9	82	16,3	16,3	54,3
10	230	45,7	45,7	100,0
Total	503	100,0	100,0	

Fonte: Dados da autora

Apresentaremos os resultados de acordo com os objetivos específicos propostos nesta tese:

O primeiro objetivo foi validar a escala de identidade moral para crianças para o contexto brasileiro.

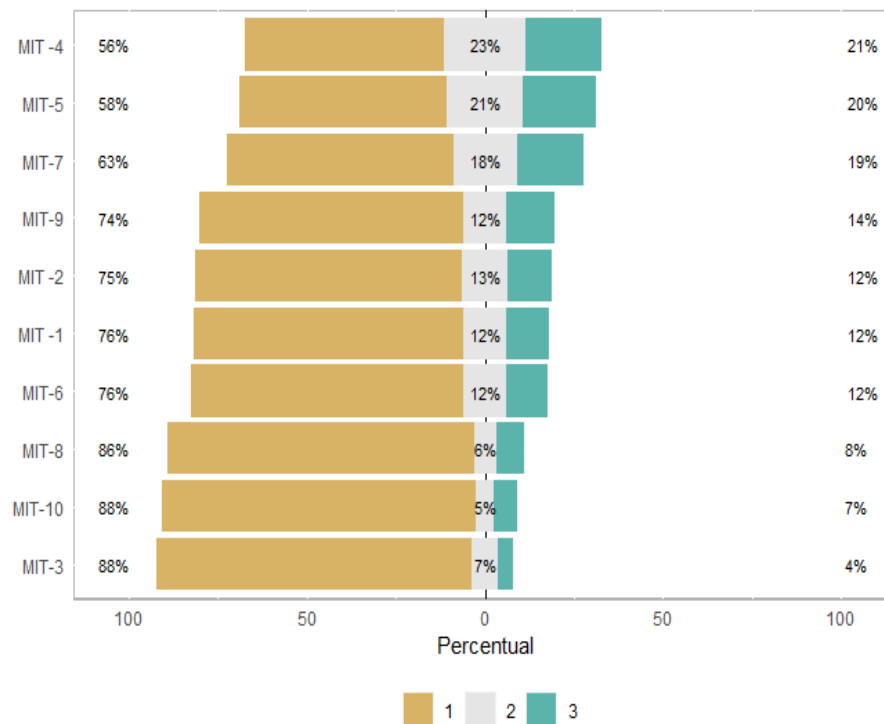
Coskum e Kara (2019) utilizaram três estratégias para revelar o traço latente (identidade moral) a partir do instrumento que elaboraram: variância, análise estrutural, teoria de resposta ao item. Em discussão com a assessora estatística consideramos que para a validação para a língua portuguesa a Teoria de Resposta ao Item não seria necessária, devido aos objetivos da presente pesquisa.

Descreveremos a seguir os resultados obtidos com a aplicação do Teste de Identidade Moral (MIT).

Como foi explicado no capítulo 4, o MIT admite 3 respostas: 1 – eu me importo, 2 – eu fico preocupado e 3 – eu não me importo para cada um dos 10 itens. Iniciamos as análises compreendendo a distribuição de respostas no banco de dados em termos de proporções de cada resposta – 1, 2 e 3. A proporção de respostas foi semelhante, sem apresentar grandes discrepâncias. As respostas foram majoritariamente a resposta “1” para todas as perguntas, sendo que a menor proporção foi na questão “4” (Quando meu melhor amigo mentiu para o nosso professor) e a maior proporção nas questões “8” (Quando meu melhor amigo chutou um gato), “10” (Quando o vendedor não me deu o troco correto) e “3” (Quando uma criança mais velha pegou a caneta que ganhei de presente no meu aniversário).

Aqui começamos a identificar um resultado que será confirmado mais adiante, ou seja, respostas dadas no contexto escolar são relativamente mais baixas do que as dadas fora deste contexto. Voltaremos a isso quando tratarmos das correlações entre as escalas.

**Figura 1 – Distribuição das respostas nos itens do MIT**



Fonte: Dados da autora

O que também pode ser evidenciado na Tabela 3.

**Tabela 3 – Distribuição das respostas nos itens do MIT**

Variável	1	2	3
MIT -1	381 (75.75%)	62 (12.33%)	60 (11.93%)
MIT -2	377 (74.95%)	64 (12.72%)	62 (12.33%)
MIT-3	445 (88.47%)	36 (7.16%)	22 (4.37%)
MIT -4	280 (55.67%)	116 (23.06%)	107 (21.27%)
MIT-5	294 (58.45%)	106 (21.07%)	103 (20.48%)
MIT-6	384 (76.34%)	61 (12.13%)	58 (11.53%)
MIT-7	319 (63.42%)	90 (17.89%)	94 (18.69%)
MIT-8	432 (85.88%)	31 (6.16%)	40 (7.95%)
MIT-9	373 (74.16%)	62 (12.33%)	68 (13.52%)
MIT-10	444 (88.27%)	25 (4.97%)	34 (6.76%)

Fonte: Dados da autora

Em seguida, calculamos as correlações de Spearman (Não paramétrica) entre as questões do MIT. Verificamos correlações positivas, mas em sua maioria classificadas como irrisórias ou fracas segundo Cohen (1992). As correlações moderadas (maiores que 0.3) encontradas foram entre os itens “4” (Quando meu melhor amigo mentiu para o nosso professor ) e “5” (Quando meu colega de classe não contou ao professor que havia encontrado dinheiro na hora do recreio ), e entre os itens “9” (Quando minha mãe não colocou o cinto de segurança dentro) e os itens “8” (Quando meu melhor amigo chutou um gato) e “10” (Quando o vendedor não me deu o troco correto). Com os índices 0.379, 0.306 e 0.304, respectivamente. Novamente, observamos correlações entre os itens relativos ao mesmo tipo de situação (escolar ou não escolar).

**Tabela 4 – Correlações entre os itens do MIT (Spearman)**

	MIT - 1	MIT - 2	MIT- 3	MIT - 4	MIT- 5	MIT- 6	MIT- 7	MIT- 8	MIT- 9	MIT- 10
MIT -1	1.000									
MIT -2	0.207	1.000								
MIT-3	0.120	0.211	1.000							

MIT -4	0.237	0.269	0.094	1.000						
MIT-5	0.218	0.228	0.031	0.379	1.000					
MIT-6	0.176	0.264	0.227	0.176	0.251	1.000				
MIT-7	0.255	0.190	0.103	0.185	0.252	0.281	1.000			
MIT-8	0.150	0.219	0.122	0.047	0.133	0.201	0.216	1.000		
MIT-9	0.208	0.232	0.121	0.138	0.151	0.225	0.295	0.306	1.000	
MIT-10	0.041	0.057	0.147	0.045	0.028	0.175	0.078	0.172	0.304	1.000

Fonte: Dados da pesquisa

Para medir a confiabilidade da escala, calculamos o alpha de Cronbach da escala como um todo. O índice foi de 0,7 indicando uma correlação adequada. Entretanto, ao analisar as sub-escalas que foram definidas de acordo com especialistas solicitados a relacionar cada item do MIT a um dos valores da Escala de Valores (Justiça, solidariedade, convivência democrática e respeito) os resultados foram insatisfatórios. Foram calculados os índices alpha de Cronbach, com seu intervalo de 95% de confiança associado, bem como a confiabilidade composta e variância média extraída de cada uma das variáveis latentes. Os coeficientes alfas foram baixos, sendo classificados como moderado (Convivência Democrática) e razoável (Justiça e Respeito) (Landis, J.R., Koch, G.G., 1997) e a confiabilidade composta menor que 0.8, o que indica valores inadequados de confiabilidade. Além disso, nenhuma Variância Média extraída (AVE) foi maior que 0.6, o que confirma os achados.

**Tabela 5 – Alpha de Cronbach, Confiabilidade Composta e variância media extraída no MIT considerando sub-escalas**

Escala	itens	alpha	IC95%	interpretação	CR	AVE
CD	3	0.461	[0.362, 0.544]	moderada	0.349	0.222
J	4	0.388	[0.261, 0.496]	razoável	0.524	0.185
R	3	0.346	[0.235, 0.434]	razoável	0.305	0.163

\*Confiabilidade da escala; alpha=alfa de Cronbach, CR=Composite reability (Confiabilidade composta); AVE= Average variance extracted (Variância média extraída)

Fonte: Dados da pesquisa

Foi realizada em seguida a AFC – Análise Fatorial Confirmatória – com objetivo de verificar se a classificação dos itens por valor sugeridas pelos especialistas foram encontrados

na estrutura fatorial dos dados. As classificações foram: Itens 1, 2 e 7 referentes a Convivência Democrática, itens 3, 5, 6 e 10 referentes a Justiça e itens 4, 8 e 9 referentes a Respeito.

A adequação do modelo foi avaliada por meio dos índices de ajuste Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI), com mesmos parâmetros de ajuste com relação ao AFC.

O modelo não ficou bem ajustado, com valores de CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker-Lewis Index) menores que 0.95 e Razão de Qui-quadrado por Graus de liberdade maior que 3. Apesar disso, o SRMR (Standardized Root Mean Residual) ficou menor que 0.08 e o valor de RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) ficou ideal, com valor de intervalo superior de 95% de confiança abaixo de 0.10. Podemos observar esses resultados na Tabela 6.

**Tabela 6 – Índices de qualidade de ajuste para a análise fatorial confirmatória no MIT**

Índice	Valor
Qui-quadrado	136.54
Graus de liberdade	32
p-valor	<0.001
Qui-quadrado/GL	4.267
CFI	0.808
TLI	0.730
SRMR	0.060
RMSEA	0.081 (0.067; 0.095)

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise de validade considerando as subescalas, Bagozzi e Yi (1988) defendem que a carga fatorial deve ser maior que 0,6 para todos os construtos e Hair et al. (1998), afirma que o valor de AVE (Variância Média extraída) deve satisfazer o critério de valor 0,5 ou superior. As duas condições foram violadas em todos os itens, sendo a validade considerada crítica.

**Tabela 7 – Validade considerando as subescalas**

	CF	$R^2$
CD_1	0.42	0.17

CD_2	0.51	0.26
CD_7	0.48	0.23
J_3	0.29	0.09
J_5	0.50	0.25
J_6	0.48	0.23
J_10	0.23	0.05
R_4	0.43	0.19
R_8	0.34	0.12
R_9	0.40	0.16

\*Medidas de validade do ajuste para cada item; SFL- standardized factor loadings (Carga fatorial); SMC- squared multiple correlation ( $R^2$ ).

Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, a validade discriminante foi medida estimando a raiz quadrada do AVE para cada subescala e correlação entre elas. As estatísticas da raiz quadrada do AVE devem ser maiores para cada subescala do que sua correlação com outros subescala e correlação entre os as variáveis latentes não devem exceder 0,9 para qualificar a validade discriminante (Hair et al., 2010).

Observa-se que as estatísticas da raiz quadrada de AVE são menores do que as estatísticas de correlação da respectiva subescala. Consequentemente, indica a ausência de validade discriminante entre as subescalas.

Entre todas as subescalas, a correlação máxima de 0.468 foi observado entre CD e R, enquanto a correlação mínima de 0.429 foi observada entre J e CD. Também representamos resultados de estatísticas descritivas sobre cada variável latente, com média, desvio padrão, assimetria e curtose. A assimetria foi levada em consideração para confirmar que os dados utilizados na pesquisa são normais, para os quais o valor dentro da faixa sugerida de +2 e 2 para todos os construtos foi encontrado (Kline, 1998).

**Tabela 8 – Média, Desvio padrão, assimetria e curtose das subescalas do MIT**

	Média	DP	Assimetria	Curtose	CD	J	R
CD	1.430	0.503	1.060	3.318	0.472		
J	1.329	0.377	1.363	5.263	0.429**	0.431	
R	1.423	0.465	0.986	3.350	0.459**	0.468**	0.439

\*\* indica correlação estatisticamente significativa a 1%.

Fonte: Dados da pesquisa

Com esses resultados, temos evidências suficientes de que o modelo não está adequado, pois viola as suposições de qualidade de ajuste, confiabilidade e validade.

Alternativamente, conduzimos uma Análise Fatorial Exploratória, com objetivo de verificar se há uma estrutura fatorial na escala MIT e, se sim, como os itens ficam agrupados nessa estrutura fatorial.

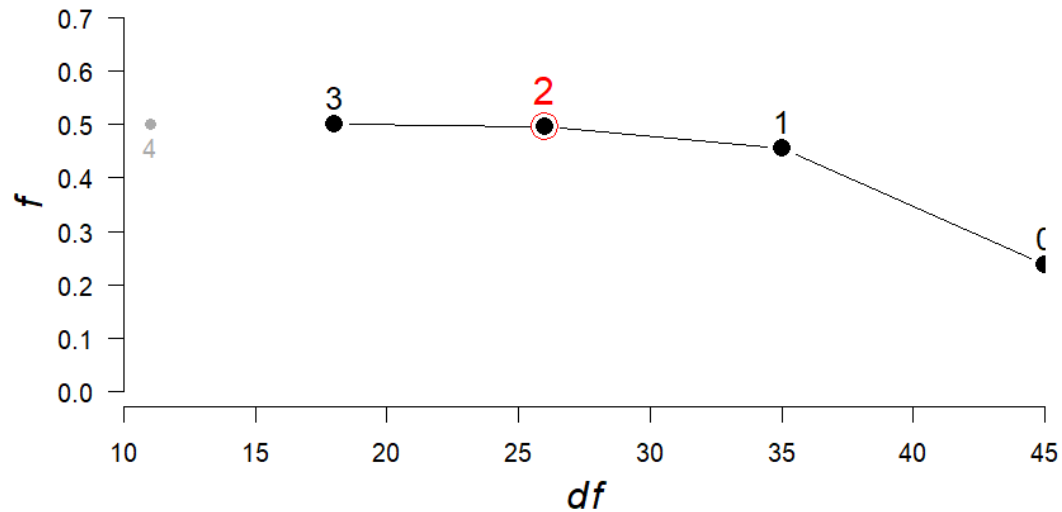
Os testes de esfericidade de Bartlett (583.68,  $gl = 45$ ,  $p < 0,001$ ) e KMO (0,762) sugeriram interpretabilidade da matriz de correlação dos itens. A análise paralela realizada com a matriz de correlação policórica (adequada a dados ordinais) e com método de estimação de ranks mínimos sugeriu 6 componentes ou 2 fatores como sendo os mais representativos para os dados (com valores superiores nos dados originais do que em dados aleatórios).

**Tabela 9 – Análise Exploratória**

Número de fatores	Fatores Originais	Fatores Aleatórios	Componentes Originais	Componentes Aleatórios
1	3.210*	0.430	3.704*	1.235
2	0.980*	0.321	1.428*	1.155
3	0.489*	0.238	0.981	1.105
4	0.330*	0.146	0.810	1.059
5	0.212*	0.096	0.731	1.017
6	0.130*	0.056	0.668	0.981
7	-0.029	0.015	0.528	0.934
8	-0.079	-0.033	0.462	0.892
9	-0.087	-0.058	0.385	0.842
10	-0.140	-0.086	0.303	0.780

Fonte: Dados da pesquisa

Com o mesmo objetivo, foi conduzida a análise pelo método Hull (sugerida por Lorenzo-Seva, Timmerman, and Kiers (2011), como uma forma de análise paralela com permutação dos dados, levando em consideração o índice CAF de bondade do ajuste e os graus de liberdade do modelo, o que resultou na indicação da retenção de dois fatores.

**Figura 2 – Hull Method with PAF estimation and CAF**

Fonte: Dados da pesquisa

As cargas fatoriais dos itens podem ser observadas na tabela a seguir:

**Tabela 10 – Cargas fatoriais dos itens**

Item	FA1	FA2
1	0.455*	0.172
2	0.499*	0.233*
3	0.271*	0.308*
4	0.723*	-0.116
5	0.710*	-0.015
6	0.380*	0.358*
7	0.338*	0.364*
8	0.066	0.633*
9	0.029	0.771*
10	-0.163	0.656*

Fonte: Dados da pesquisa

Os itens apresentaram cargas fatoriais adequadas, com cargas fatoriais elevadas em fatores diferentes (Itens 3, 8, 9 e 10 no segundo fator e os demais no primeiro fator). Apenas

dois itens tiveram um padrão de cargas cruzadas (i.e., itens com cargas fatoriais acima de 0,30 em mais de um fator), a saber: itens 6 e 7.

### Quadro 3 – Itens do Fator 1 e Fator 2

<b>Fator 1: Situações extra escola</b>	<b>Fator 2: Situações escolares</b>
3. Quando uma criança mais velha pegou a caneta que ganhei de presente no meu aniversário	1. Quando vi crianças sujando um escorregador no parquinho
8. Quando meu melhor amigo chutou um gato	2. Quando um bom aluno da nossa sala danificou a sala da biblioteca
9. Quando minha mãe não colocou o cinto de segurança dentro do carro	4. Quando meu melhor amigo mentiu para o nosso professor
10. Quando o vendedor não me deu o troco correto	5. Quando meu colega de classe não contou ao professor que havia encontrado dinheiro na hora do recreio.

Fonte: Dados da pesquisa

Os índices de ajuste do instrumento foram adequados ( $\chi^2 = 35.26$ ,  $gl = 25$ ;  $p = 0.084$ ;  $RMSEA = 0,029$  com  $IC95\%$  [0.000; 0.049];  $SRMR = 0.050$ ;  $CFI = 0,944$ ;  $TLI = 0,900$ ). A correlação entre os fatores foi de 0.300, o que pode ser considerado uma correlação moderada. A fidedignidade composta foi de 0.763 para o primeiro fator e 0.707 para o segundo, portanto aceitável para os dois fatores ( $FC > 0.7$ ).

O item com maior variabilidade explicada foi o item 9, enquanto o com menor variabilidade explicada foi o item 3.

### Tabela 11 – Análise Exploratória dos itens do MIT

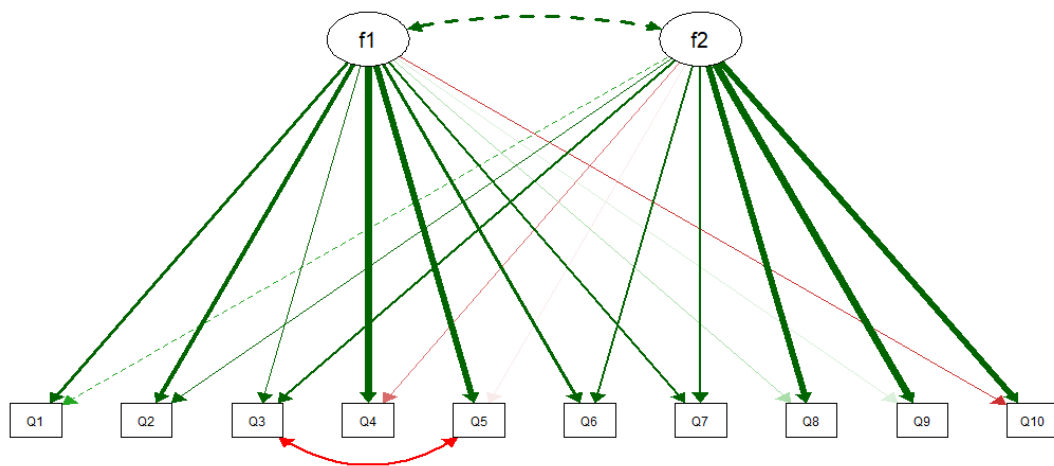
Item	$R^2$
Q1	0.301
Q2	0.398
Q3	0.237
Q4	0.467
Q5	0.495
Q6	0.383
Q7	0.347

Q8	0.439
Q9	0.614
Q10	0.370

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 3 mostra os mesmos resultados.

**Figura 3 – Resultados da análise Exploratória dos itens do MIT**



Fonte: Dados da pesquisa

Realizamos o teste de alfa de cronbach para os dois fatores e também contando com os dois itens que carregaram em ambos. O alpha de cronbach para a escala Ambiente escolar, com 4 itens aplicados em 503 indivíduos:  $\alpha=0.601$ , IC95% [0.531, 0.658]. Landis, J.R., Koch, G.G. (1997) sugerem a interpretação dessa medida como moderada.

Calculamos o alpha de cronbach para a escala Ambiente extra-escola, com 4 itens aplicados em 503 indivíduos:  $\alpha=0.506$ , IC95% [0.41, 0.587]. Landis, J.R., Koch, G.G. (1997) sugerem a interpretação dessa medida como moderada. Calculamos o alpha de cronbach para a escala Ambiente extra-escola expandida, com 6 itens aplicados em 503 indivíduos:  $\alpha=0.59$ , IC95% [0.525, 0.648]. Landis, J.R., Koch, G.G. (1997) sugerem a interpretação dessa medida como moderada.

**Tabela 12 – Resultados da análise para a escala Ambiente escolar e extra-escola**

Escala	n	itens	alpha	IC95	interpretação
Ambiente escolar	503	4	0.601	[0.532, 0.658]	moderada
Ambiente extra-escola	503	4	0.506	[0.394, 0.594]	moderada
Ambiente extra-escola expandida	503	6	0.590	[0.518, 0.648]	moderada

Fonte: Dados da pesquisa

Como o alfa de cronbach foi melhor para o fator extra escola considerando os itens 6 e 7, trataremos a correlação com a escala de valores agora com 2 fatores: o fator 1 que se refere a situações extra escolares e o fator 2 que se refere a fatores do ambiente escolar.

Agora, passamos a analisar as correlações entre as variáveis e a variável EV:

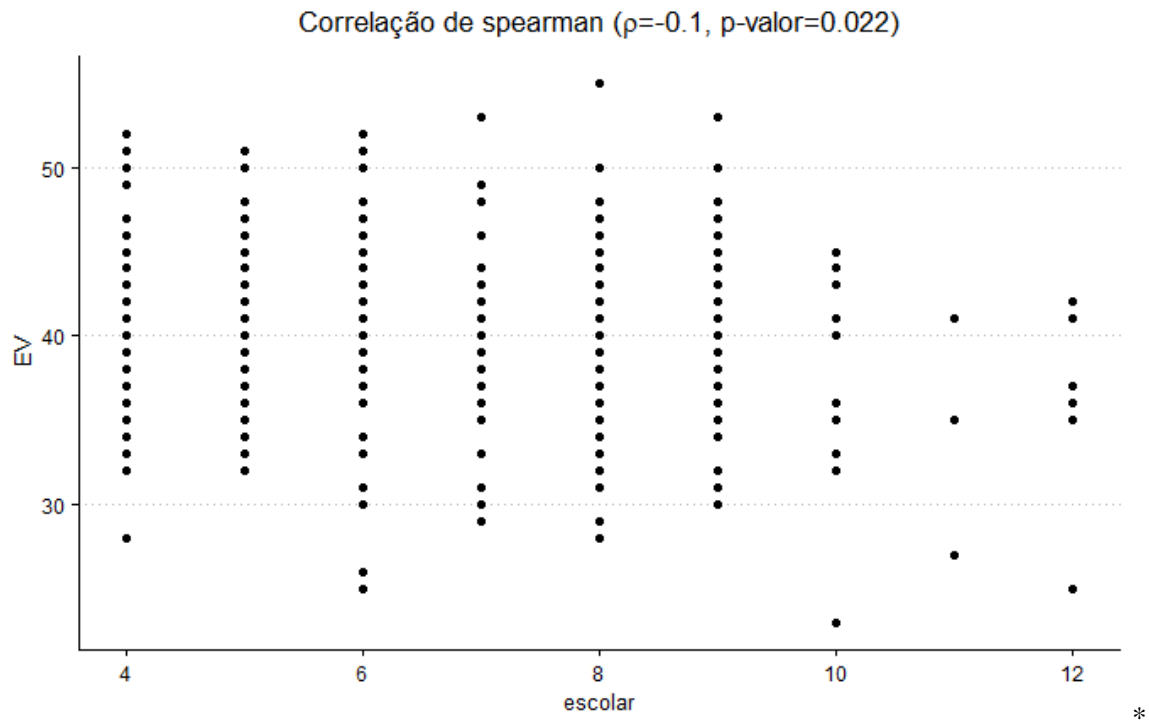
- Encontramos uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre EV e escolar com o teste de correlação de spearman ( $\rho=-0.1$ , p-valor=0.022\*; 95% IC=(-0.19 , -0.01)<sup>[a]</sup>).
- Encontramos uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre EV e extra\_exp com o teste de correlação de spearman ( $\rho=-0.2$ , p-valor=<0.001\*\*\*; 95% IC=(-0.28 , -0.12)<sup>[a]</sup>).

**Tabela 13 – Resultados da análise de correlação**

Variável	p-valor	Estatística	Variância compartilhada	IC (95%)
escolar	0.022*g	-0.1	0.0104	(-0.19 , -0.01) <sup>[a]</sup>
extra_exp	<0.001***g	-0.2	0.0393	(-0.28 , -0.12) <sup>[a]</sup>

Fonte: Dados da pesquisa

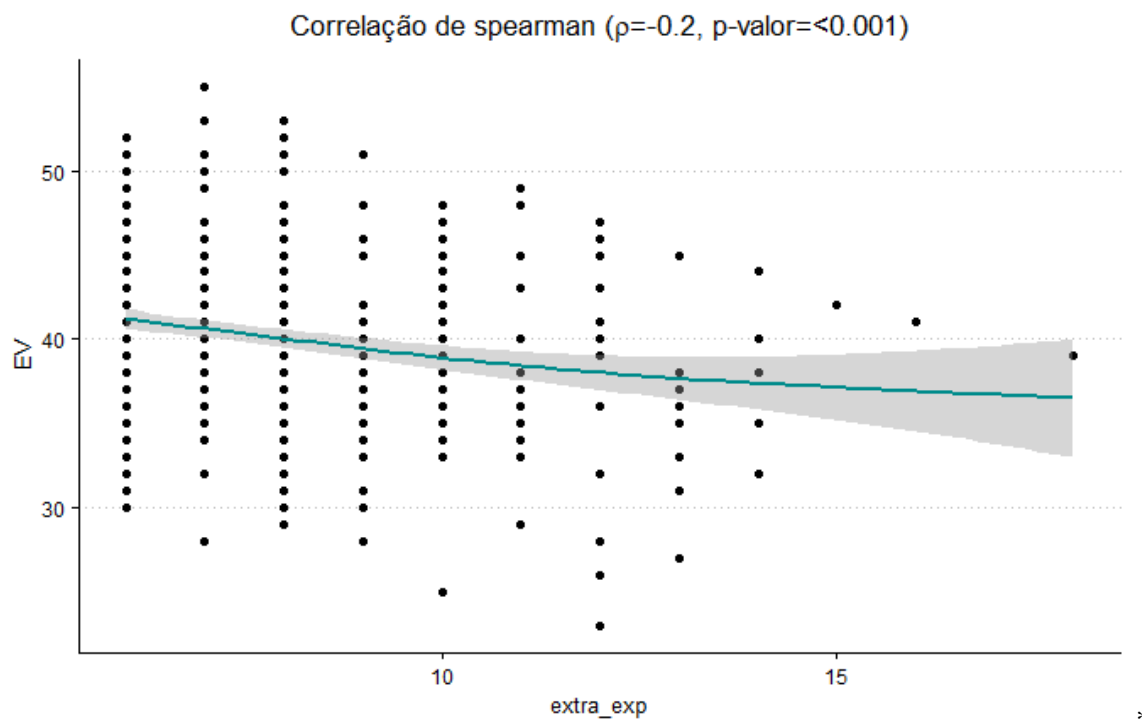
**Figura 4 – Correlação entre 'escolar' e EV' (n=503)**



Fonte: Dados da pesquisa

**escolar:** O teste de correlação de spearman rejeitou a hipótese de nulidade de correlação ( $\rho=-0.1$ , p-valor=0.022\*), indicando uma relação inversa entre as variáveis (nos indivíduos em que uma é maior, a outra é menor). Cohen(1992) propõe esta magnitude de correlação como fraca. Calculamos também o coeficiente de determinação, dado pelo quadrado da correlação  $\rho^2=(-0.1)^2=0.0104$ , que indica 1.04% de variância compartilhada entre os postos (também chamados 'ranks') das duas variáveis. O intervalo de confiança  $(-0.19, -0.01)^{[a]}$  (calculado via bootstrap (utilizando uma aproximação da distribuição normal, com 1000 reamostragens) não inclui o valor '0', indicando que esta é considerada significativa. Reiteramos a importância de avaliar o significado deste resultado na prática. A suposição de normalidade das amostras foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk, que com p-valor menor que 0.05 rejeitou a normalidade da distribuição de escolar -  $W=0.87$ , p-valor= $<0.001^{***}$ , mas não de EV -  $W=0.99$ , p-valor=0.073. Como a suposição de normalidade foi violada, justificamos a utilização do teste não paramétrico de correlação de spearman ao invés da correlação de pearson.

**Figura 5 – Correlação entre 'extra\_exp' e 'EV' (n=503)**



Fonte: Dados da pesquisa

**extra\_exp:** O teste de correlação de spearman rejeitou a hipótese de nulidade de correlação ( $\rho=-0.2$ , p-valor= $<0.001$ \*\*\*), indicando uma relação inversa entre as variáveis (nos indivíduos em que uma é maior, a outra é menor). Cohen(1992) propõe esta magnitude de correlação como fraca. Calculamos também o coeficiente de determinação, dado pelo quadrado da correlação  $\rho^2=(-0.2)^2=0.0393$ , que indica 3.93% de variância compartilhada entre os postos (também chamados ‘ranks’) das duas variáveis. O intervalo de confiança  $(-0.28, -0.12)^{[a]}$  (calculado via bootstrap (utilizando uma aproximação da distribuição normal, com 1000 reamostragens) não inclui o valor ‘0’, indicando que esta é considerada significativa. Reiteramos a importância de avaliar o significado deste resultado na prática. A suposição de normalidade das amostras foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk, que com p-valor menor que 0.05 rejeitou a normalidade da distribuição de extra\_exp -  $W=0.82$ , p-valor= $<0.001$ \*\*\*, mas não de EV -  $W=0.99$ , p-valor=0.073. Como a suposição de normalidade foi violada, justificamos a utilização do teste não paramétrico de correlação de spearman ao invés da correlação de pearson.

As duas correlações se mostraram significantes do ponto de vista estatístico. Quanto maior a centralidade do valor (MIT) melhores as respostas de adesão a valor na escala de valores. Não separamos por valor, mas consideramos o resultado como um todo.

Esses resultados são muito importantes, até porque foram não previstos e fazem sentido se pensarmos que a centralidade da moral responde em grande parte ao tipo de ambiente. Na escola a criança responde diferentemente do ambiente social mais amplo. Nas situações escolares as crianças respondem com menor centralidade na moral do que nas situações extra

escola. Poderíamos levantar hipóteses sobre o porque isso ocorre. Por exemplo, seria a autoridade do ambiente escolar tão proeminente que os estudantes não sintam que devem se importar tanto com seu envolvimento em tais situações? Seria a ligação afetiva das relações extra escola mais significativas e por isso a moral seria mais central nessas situações? São questões a serem investigadas.

Com relação aos itens que couberam nas duas dimensões: 6. Quando minha mãe culpou meu primo por um vaso que quebramos juntos; 7. Quando meu pai passou por um sinal vermelho.

Consideramos que precisaríamos investigar melhor, mas são situações ligadas à família, que envolvem a infração de um adulto e talvez devam ser colocadas juntas ao fator 1.

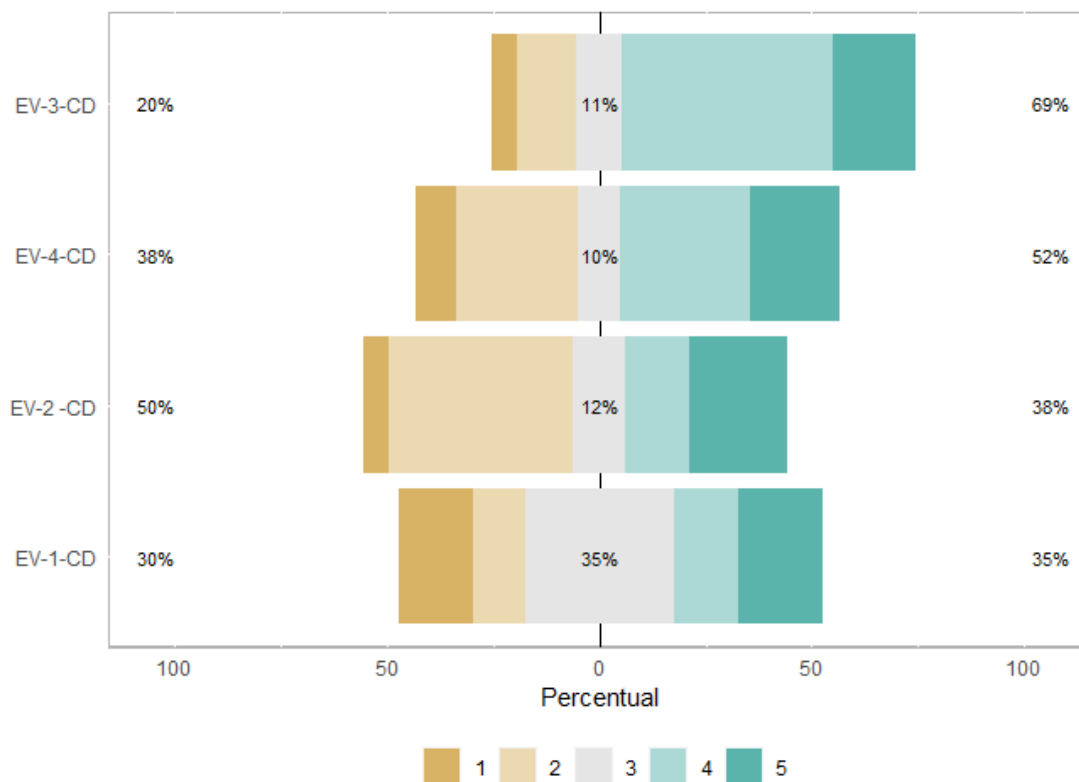
O segundo objetivo específico foi analisar os resultados da aplicação do instrumento em crianças do ensino fundamental I.

Aqui nos reportaremos ao já apresentado. Infelizmente não há publicações de resultados do MIT em outros países e também não no Brasil, o que impossibilita a comparação com outras pesquisas. Em nosso estudo tivemos uma média de 13 pontos entre os 503 estudantes, lembrando que o mínimo (melhor resultado) é 10 e o máximo (pior resultado) seria 30. Isso mostra que as questões morais, nesse grupo são colocadas de modo central.

O terceiro objetivo específico foi comparar os resultados do instrumento Moral Identity Test com os resultados com a escala de valores morais desenvolvida e validada no contexto brasileiro.

A Figura 6 mostra a porcentagem de respostas em cada alternativa e em cada item da Escala de Valores especificamente considerando o valor convivência democrática que foi composto pelos itens 1, 2, 3 e 4.

**Figura 6 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Convivência Democrática**



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao valor Convivência Democrática, encontramos diferentes distribuições para cada pergunta. Ressaltamos uma grande quantidade de respostas P1 para pergunta EV-1 com relação às demais desse valor, uma grande quantidade de respostas P2 para as perguntas 3 e 4 com relação às demais e uma grande quantidade de respostas C2 para a pergunta EV-2, indicando padrões de respostas diferentes.

Podemos ver a distribuição de cada resposta a seguir:

**Tabela 14 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Convivência Democrática**

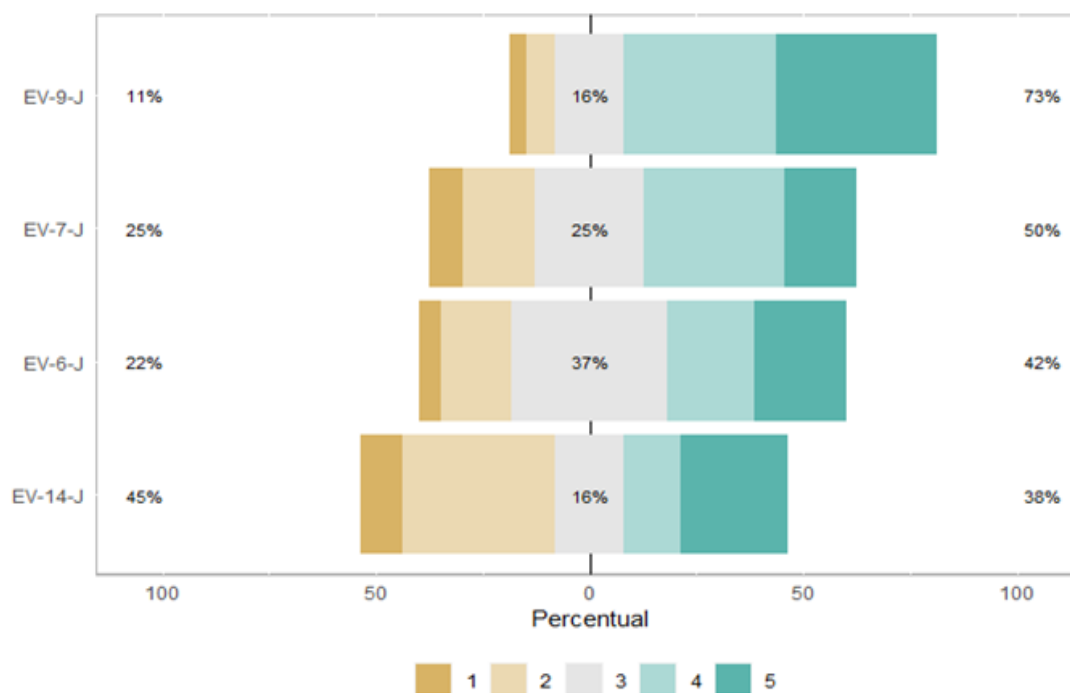
Variável	C1	C2	P1	P2	P3
EV-1-CD	88 (17.5%)	62 (12.33%)	176 (34.99%)	76 (15.11%)	101 (20.08%)
EV-2 -CD	30 (5.96%)	219 (43.54%)	61 (12.13%)	77 (15.31%)	116 (23.06%)
EV-3-CD	30 (5.96%)	71 (14.12%)	54 (10.74%)	250 (49.7%)	98 (19.48%)
EV-4-CD	49 (9.74%)	143 (28.43%)	51 (10.14%)	153 (30.42%)	107 (21.27%)
Total	197 (9,8%)	495 (24,6%)	342 (17%)	556 (27,6%)	422 (21%)

Fonte: Dados da pesquisa

Vemos que considerando o total por nível de resposta, predominam as respostas P2 (pró-valor convencional), mas sem verdadeira expressão porque só se considera expressivo um predomínio acima de 65% no mesmo nível.

Com relação ao valor Justiça, também observamos padrões diferentes de respostas. O item 9, com 37,38% de respostas P3 se destaca com um padrão muito maior que as demais. A pergunta 14 se destaca com maior proporção de respostas C2 e a pergunta 6 se destaca com proporção mais elevada de respostas P1.

**Figura 7 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Justiça**



Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 15 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Justiça**

Variável	C1	C2	P1	P2	P3
EV-6-J	27 (5.37%)	82 (16.3%)	184 (36.58%)	103 (20.48%)	107 (21.27%)
EV-7-J	39 (7.75%)	86 (17.1%)	128 (25.45%)	166 (33%)	84 (16.7%)
EV-9-J	21 (4.17%)	33 (6.56%)	81 (16.1%)	180 (35.79%)	188 (37.38%)

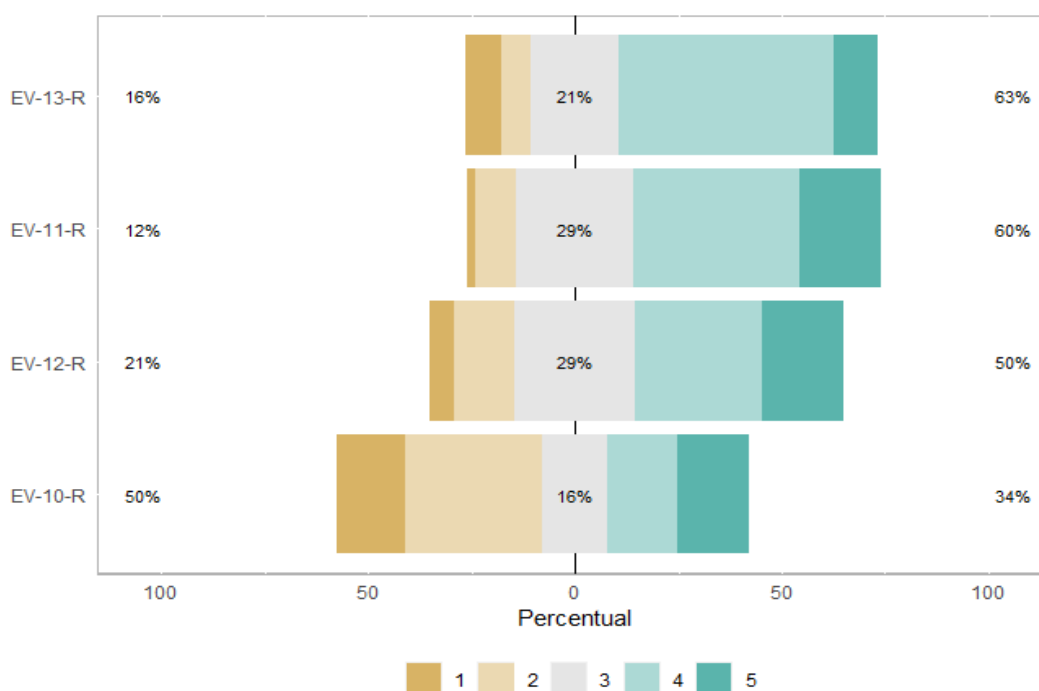
EV-14-J	48 (9.54%)	180 (35.79%)	82 (16.3%)	66 (13.12%)	127 (25.25%)
Total	135 (6,7%)	381 (18,9%)	475 (23,6%)	515 (25,6%)	506 (25,1%)

Fonte: Dados da pesquisa

Da mesma forma, no valor justiça o predomínio foi de respostas P2 (pró-valor convencional), mas sem verdadeira expressão porque só se considera expressivo um predomínio acima de 65% no mesmo nível.

Com relação ao valor respeito, encontramos um padrão muito semelhante para os itens 11, 12 e 13, mas o item 10 se destaca por ter muito mais respostas de contravalor 1 e 2.

**Tabela 16 – Porcentagem de respostas por alternativa e por item do valor Respeito**



Fonte: Dados da pesquisa

**Tabela 17 – Porcentagem de respostas por item e por alternativa do valor Respeito**

Variável	C1	C2	P1	P2	P3
EV-10-R	85 (16.9%)	166 (33%)	79 (15.71%)	86 (17.1%)	87 (17.3%)
EV-11-R	10 (1.99%)	49 (9.74%)	144 (28.63%)	202 (40.16%)	98 (19.48%)
EV-12-R	31 (6.16%)	73 (14.51%)	146 (29.03%)	155 (30.82%)	98 (19.48%)

EV-13-R	44 (8.75%)	36 (7.16%)	108 (21.47%)	260 (51.69%)	55 (10.93%)
Total	170 (8,4%)	324 (16,1%)	477 (23,7%)	703 (34,9%)	338 (16,8%)

Fonte: Dados da pesquisa

Novamente, há um predomínio de respostas P2 também sem índice de 65%.

Calculamos também a correlação entre cada valor mensurado na escala de valores e o MIT. Os resultados foram os seguintes:

- Encontramos uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre MIT e Convivência Democrática com o teste de correlação de spearman ( $\rho=-0.11$ , p-valor=0.012\*; 95% IC=(-0.19 , -0.03)<sup>[a]</sup>).
- Encontramos uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre MIT e Respeito com o teste de correlação de spearman ( $\rho=-0.23$ , p-valor=<0.001\*\*\*; 95% IC=(-0.31 , -0.15)<sup>[a]</sup>).
- Já para EV\_J, não encontramos correlações estatisticamente significativas.

**Tabela 18 – Correlação dos valores mensurados pela Escala de Valores e o MIT**

Variável	p-valor	Correlação de Spearman	Variância compartilhada	IC (95%)
EV_CD	0.012*	-0.11	0.0126	(-0.19 , -0.03) <sup>[a]</sup>
EV_J	0.397	-0.04	0.0014	(-0.13 , 0.05) <sup>[a]</sup>
EV_R	<0.001***	-0.23	0.0544	(-0.31 , -0.15) <sup>[a]</sup>

Fonte: Dados da pesquisa

Explicação \* **EV\_CD**: O teste de correlação de Spearman rejeitou a hipótese de nulidade de correlação ( $\rho=-0.11$ , p-valor=0.012\*), indicando uma relação inversa entre as variáveis (nos indivíduos em que uma é maior, a outra é menor). Cohen (1992) propõe esta magnitude de correlação como fraca. Calculamos também o coeficiente de determinação, dado pelo quadrado da correlação  $\rho^2=(-0.11)^2=0.0126$ , que indica 1.26% de variância compartilhada entre os postos (também chamados ‘ranks’) das duas variáveis. O intervalo de confiança (-0.19 , -0.03)<sup>[a]</sup> (calculado via bootstrap (utilizando uma aproximação da distribuição normal, com 1000 reamostragens) não inclui o valor ‘0’, indicando que esta é considerada significativa.

Reiteramos a importância de avaliar o significado deste resultado na prática. A suposição de normalidade das amostras foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk, que com p-valor menor que 0.05 rejeitou a normalidade da distribuição das duas variáveis (EV\_CD - W=0.98, p-valor=<0.001\*\*\*, MIT - W=0.9, p-valor=<0.001\*\*\*). Como a suposição de normalidade foi violada, justificamos a utilização do teste não paramétrico de correlação de Spearman ao invés da correlação de Pearson.

\* **EV\_J:** Não encontramos evidências através do teste de correlação de spearman para rejeitar a hipótese de nulidade de correlação ( $\rho=-0.04$ , p-valor=0.397). De fato, Cohen (1992) propõe esta magnitude de correlação como insignificante ou irrisória. Calculamos também o coeficiente de determinação, dado pelo quadrado da correlação  $\rho^2=(-0.04)^2=0.0014$ , que indica 0.14% de variância compartilhada entre os postos (também chamados 'ranks') das duas variáveis. O intervalo de confiança (-0.13 ,0.05)<sup>[a]</sup> (calculado via bootstrap (utilizando uma aproximação da distribuição normal, com 1000 reamostragens) inclui o valor '0', indicando ausência de correlação. Reiteramos a importância de avaliar o significado deste resultado na prática. A suposição de normalidade das amostras foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk, que com p-valor menor que 0.05 rejeitou a normalidade da distribuição das duas variáveis (EV\_J - W=0.98, p-valor=<0.001\*\*\*, MIT - W=0.9, p-valor=<0.001\*\*\*). Como a suposição de normalidade foi violada, justificamos a utilização do teste não paramétrico de correlação de spearman ao invés da correlação de pearson.

\* **EV\_R:** O teste de correlação de spearman rejeitou a hipótese de nulidade de correlação ( $\rho=-0.23$ , p-valor=<0.001\*\*\*), indicando uma relação inversa entre as variáveis (nos indivíduos em que uma é maior, a outra é menor). Cohen (1992) propõe esta magnitude de correlação como fraca. Calculamos também o coeficiente de determinação, dado pelo quadrado da correlação  $\rho^2=(-0.23)^2=0.0544$ , que indica 5.44% de variância compartilhada entre os postos (também chamados 'ranks') das duas variáveis. O intervalo de confiança (-0.31 , -0.15)<sup>[a]</sup> (calculado via bootstrap (utilizando uma aproximação da distribuição normal, com 1000 reamostragens) não inclui o valor '0', indicando que esta é considerada significativa. Reiteramos a importância de avaliar o significado deste resultado na prática. A suposição de normalidade das amostras foi verificada através do teste de Shapiro-Wilk, que com p-valor menor que 0.05 rejeitou a normalidade da distribuição das duas variáveis (EV\_R - W=0.98, p-valor=<0.001\*\*\*, MIT - W=0.9, p-valor=<0.001\*\*\*). Como a suposição de normalidade foi violada, justificamos a utilização do teste não paramétrico de correlação de spearman ao invés da correlação de pearson.

É importante notar que correlações negativas significam que quanto maior a centralidade da moral segundo o MIT maior também o nível de adesão a valores morais. Notemos que isso ocorre porque as pontuações nos dois instrumentos são invertidas, ou seja, a melhor resposta no MIT é 1 e a melhor resposta na Escala de Valores é 5. Notamos a correlação significativa nos valores respeito e convivência democrática e não no valor justiça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, realizamos uma retomada conceitual sobre o desenvolvimento moral na criança, perpassando por autores como Piaget, que além de trazer uma compreensão sobre os estágios de desenvolvimento da criança, também foca na importância da construção das relações sociais para a superação da heteronomia, rumo à autonomia moral. Kohlberg se baseia nas ideias de Piaget e aprofunda os estudos do desenvolvimento moral e, para ambos os autores, a sequência de estágios em que o ser humano vivencia é invariante, universal. Apresentamos brevemente os estágios da moralidade kohlberguianos, sob os quais também perpassa a dimensão heteronomia-autonomia, dando sustentação teórica às ideias subsequentes.

Apresentamos outras perspectivas e críticas em relação ao desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg (Lourenço, 2002; Blasi, 1983), tecendo discussões sobre ação e juízo moral, e, em seguida, analisamos outra dimensão da moralidade, que são os valores sociomoraís. Entende-se que os valores e contravalores vão sendo construídos e se organizando em um sistema de valores e se incorporando à identidade do indivíduo e na representação que faz de si.

Alguns autores, como Augusto Blasi (1983), Willian Damon e Anne Colby (1992) teceram suas teorias sobre identidade moral, quando questionaram que a moralidade e o *Self* (Eu) se relacionam reciprocamente. Para essas teorias, de modo geral, a percepção acerca de si influencia o juízo e a ação moral, de modo que, para quem a moral ocupa lugar central nessa sua percepção de si (identidade moral), maiores chances terá de ser moral em situações que enfrentará, por querer preservar sua identidade e ser coerente com seus próprios princípios (Silva, 2024).

Nesse sentido, Blasi (1983), especificamente, propõe um modelo teórico, *self model of moral functioning*, que coloca o raciocínio moral como primeiro determinante da ação moral, embora ressalte que dependa de escolhas pessoais, chamadas de julgamento de responsabilidade pessoal. A partir disso, identifica-se o quanto determinado conteúdo é moral e importante para o sujeito, no qual ocorre a integração da moral aos seus sistemas motivacionais e emocionais. Apesar disso, a concretização da ação moral não depende apenas dessa integração, ainda que a influencie (Silva, 2024).

Para a presente pesquisa, cuja tese é “Quanto mais central é a moral na identidade do sujeito maior o nível de adesão aos valores investigados”, escolhemos trabalhar com o *Moral Identity Test* (Coskun; Kara, 2019), com o objetivo de validá-lo e também aplicar a escala de

valores morais (Tavares et al., 2016) a fim de comparar os resultados e saber se a tese foi comprovada ou não.

A análise dos dados nos apontou informações relevantes para a reflexão no âmbito educacional. Primeiramente soubemos que apesar de termos pensado inicialmente que os valores que inferimos em cada afirmação do MIT se relacionaria com os valores da escala de valores morais, percebemos que o MIT, independente dos valores, se relaciona com a centralidade de valor na escala de valores. Ou seja, quanto mais central é um valor para o indivíduo, melhor ele responde na escala de valores em um nível sociocêntrico ou propriamente moral.

Outra grande surpresa que tivemos foi quando testamos as cargas fatoriais do MIT e percebemos que os resultados foram diferentes dependendo do ambiente em que a criança da história do teste está inserida. As crianças responderam de forma negativa as situações que passaram o universo da escola, e responderam colocando a moral como central quando as situações se vinculavam ao ambiente extra escolar.

Podemos hipotetizar, que a escola sendo essencialmente heterônoma e pelas crianças estarem inseridas nesse ambiente coercitivo, em que não são ouvidas e validadas, não há espaço para que as crianças assumam pequenas responsabilidades, tomem decisões, discutam seus pontos de vista e expressem seus pensamentos e desejos. Muitos estudos (Tognetta; Menin, 2017) confirmam que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam os ambientes sociais nos quais o indivíduo interage (família, escola, amigos...), se é mais cooperativa ou autoritária. É inegável menções que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se pautam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Desta forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, mas, constata-se poucas em direção à autonomia.

Quando refletimos sobre os nossos resultados, inferimos que as crianças respondem pior aos ambientes extra escolares por talvez entender que toda responsabilidade é delegada ao professor, sem que a criança precise atuar reflexivamente.

Nesse sentido, Araújo (2007) aponta para o modelo de sujeito psicológico pressupondo um funcionamento psíquico resultante da interação complexa (o autor se utiliza das teorias da complexidade) entre quatro dimensões: cognitiva, afetiva, sociocultural e biofisiológica, interagindo entre si com as dimensões da consciência e não consciência. O autor relata que na realidade de cada sujeito essas dimensões estão indissociadas e não é possível diferenciá-las.

Nessa perspectiva, o intrapsíquico, nossos pensamento, sentimentos, ações e projeções afetivas são organizados com base na articulação de elementos cognitivos, afetivos, orgânicos e socioculturais, mediados simbolicamente, ou não pela consciência e pelo inconsciente. É nesse contexto conceitual que o autor afirma serem os valores, morais e não morais, que pertencem à dimensão afetiva constituinte do nosso psiquismo.

De acordo com o exposto, os valores são construídos pela projeção de sentimentos positivos que o sujeito faz sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo. E esses valores que são construídos, conforme aponta Arantes (2003), são incorporados na identidade das pessoas e quanto maior a carga afetiva vinculada a determinado valor, mais centralmente ele se “situa” na identidade, e nesse processo de desenvolvimento no decorrer da vida, nossos valores se organizam em um sistema em que alguns deles são mais centrais e outros periféricos, o que acaba por regular o funcionamento psíquico.

Quando pensamos no ambiente extra escolar, entende-se que a criança se compromete mais com aqueles em que tem uma relação afetiva mais forte. Salientamos que há outras perspectivas teóricas que podem explicar esse fenômeno. Existem inúmeras variáveis que podem interferir na nossa capacidade de emitir juízos, como por exemplo a afetividade, se pensarmos que a família é um valor para a criança, em uma situação em que posso beneficiar a minha família, entende-se que esse valor é central para ela, em detrimento de outros que são periféricos. Nesse caso o valor da família vai se sobressair, talvez até acima da coletividade. Há um interferência do valor sobre a capacidade de emitir juízos autônomos baseados em estágios mais altos do sujeito.

Quando pensamos na dimensão afetiva, a consciência permite que as emoções sejam “sentidas” e, portanto, conhecidas na forma de sentimentos. Tal colocação pressupõe a importância que a tomada de consciência dos próprios sentimentos e as emoções tem para a construção de uma vida mental saudável e para a construção da autonomia moral e do pensamento. Nesse sentido, o papel dos valores, como elementos que pertencem à dimensão afetiva e que, se construídos como centrais na identidade das pessoas, sendo de natureza moral, atuarão regulando eticamente seus pensamento e ações.

O ambiente escolar colabora com a busca de estratégias que aumente a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvos de projeções afetivas positivas, contribuindo assim, para a formação ética dos estudantes. É inegável que a escola tradicional, como produtora de heteronomia, com o autoritarismo presente nas relações, dificilmente atinge os objetivos propostos, como a formação de cidadania, consciência crítica e autonomia.

Dessa forma, somente em um ambiente em que o estudante experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidade pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordenações exteriores à sua consciência. O educador, por sua vez, necessita conhecer como o seu estudante se desenvolve e aprende para que possa auxiliá-lo nesse processo, adequando o ambiente escolar no sentido de respeitar essas características e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre no dia-a-dia (Vinha; Tognetta, 2007).

Devido a esse contexto autoritário de escola, as crianças responderam pior em nossa pesquisa, o que nos leva a pensar no quanto esse ambiente carece de procedimentos que busquem construir a sala de aula um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia. Tais pressupostos nos encaminham a defender propostas de uma educação em valores em que a dimensão afetiva, assim como outras, são consideradas no planejamento curricular e nos projetos políticos pedagógicos das escolas (Arantes, 2003).

Dessa forma, a tese foi confirmada, pois, quanto mais central é a moral na identidade do sujeito, maior o nível de adesão aos valores investigados. As reflexões aqui tecidas urge novos estudos e poderão enriquecer esses resultados.

Podemos pensar também como o estudos sobre instrumentos de mensuração da colaboram para a discussão da práxis docente, os instrumentos de mensuração da moralidade são importantes para a prática docente, a medida em que fornecem informações valiosas sobre o desenvolvimento moral dos alunos, orientam o planejamento de intervenções educacionais e contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem ético e inclusivo.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, K. E.; REED, A. The self-importance of moral identity. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 83, n. 6, 1423-1440, 2002.

ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

BAGOZZI, R. P.; YI, Y. On the evaluation of structural equation models. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 16, n. 1, p. 74-94, 1988.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de.; 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 de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 83-91, 2010.

BLASI, A. Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. **Developmental Review**, v. 3, p. 178-210, 1983.

BLASI, A.; GLODIS, K. The development, of identity: a critical analysis from the perspective of the self as subject. **Development Review**, p. 404-443, 1995.

BLASI, A. Moral Identity: its role in moral functioning. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. J. (Org.). **Morality, moral behavior and moral development**. New York: John Wiley & Sons, 1984. p. 128-139.

BLASI, A. The integration of morality in personality. In: BILBAO, I. E. (Org.). **Perspectivas acerca de cambio moral: posibles intervenciones educativas**. San Sebastian: Servicio Editorial Universidad Del Pais Vasco, 1989.

BLASI, A. Emotions and moral motivation. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 29, n. 1, p. 1-19, 1999.

BLASI, A. Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. J. (Org.). **Moral development: an introduction**. Boston: Allyn & Bacon, 1995. p. 229-254.

BLASI, A. The development of identity: more implications for moral functioning. In: NOAM, G. G.; WREN, T. E. (Org.). **The moral self**. New Baskerville: The MIT Press, 1993. p. 99-123.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND; S., FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. (Org.). **Research methods in psychology**. 3rd. ed. Sage Publications, 2006.

BROWN, T. **Confirmatory factor analysis for applied research**. 2. ed. Guilford Press, 2015.

COHEN, J. Statistical Power Analysis. **Current Directions in Psychological Science**, v. 1, n. 3, p. 98-101, 1992.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press, 1992.

COLBY, A.; KOHLBERG, L.; ABRAHAM, A.; GIBBS, J.; HIGGINS, A.; SPEICHER, B. **The measurement of moral judgment**. New York: Columbia University Press, 1987.

COSKUN K.; KARA, C. Moral Identity Test (MIT) for children: reliability and validity. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 32, 2019.

DAMON, W. Self-understanding and moral development childhood to adolescence. In: KURTINES, W. M; GEWIRTZ, J. L. (Org.). **Morality, moral, behavior and moral development**. New York: Willey, 1984. p. 109-27.

DAMON, W.; HART, D. Self-understanding in childhood and adolescence. Cambridge University Press, 1988.

DAMON, W.; COLBY, A. **The power of ideals**. New York: Oxford University Press, 2009.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação**: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Bauru, SP: EdUSC, 1999.

FIEL, A.; MILES, J.; FIELD, Z. **Discovering Statistics Using R**. SAGE Publications, 2002.

FLANAGAN, O.; JACKSON, K. Justice, care, and gender: the Kohlberg-Gilligan debate revisited. **Ethics**, v. 97, n. 3, p. 622-637, 1987.

FREITAS, L. B. de L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar em Revista**, n. 19, p. 11-22, jan., 2002.

GHASEMI, A.; ZAHEDIASL, A. Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. **International Journal of Endocrinology and Metabolism**, v. 10, n. 2, p. 486-489, 2012.

GILLIGAN, C. In a different voice: women's conceptions of self and of morality. **Harvard Educational Review**, v. 47, n. 4, p. 481-517, 1977.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GONÇALVES, M. A. S. **Construção da identidade moral e práticas educativas**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Multivariate data analysis**. 5. ed. Prentice-Hall Upper Saddle River, 1998.

HARDY, S. Identity, Reasoning, and emotion: an empirical comparison of three sources of moral motivation. **Motiv. Emot.**, v. 30, p. 207-215, 2011.

HARDY, S.; CARLO, G. Moral Identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? **Child Development Perspectives**, v. 5, n.3, p. 212-218, 2011.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Ed Summus. 1996.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009

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

LA TAILLE, Y; MENIN, M.S.S (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. **Cognitive assessment system**: interpretive handbook. Itasca, IL: Riverside, 1997.

LOURENÇO, O. **Psicologia do desenvolvimento moral**: teoria, dados e implicações. Coimbra: Almedina, 2002.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Desclée, 1992.

KRETTENAUER, T.; HERTZ, S. What develops in moral identities? A critical review. **Human Development**, v. 58, n. 3, p. 137-153, 2015.

LINS, M. J. S. C. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 633-649, dez., 2009.

MARTINS, R. A.; BRAGA, M. C. B.; SILVA, I. A.; TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org). **Quando ajudar é preciso!** O valor da solidariedade. Americana, SP: Adonis, 2017.

MARQUES, C. A. E., R. A.; TAVARES, M. R. B.; TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (Org). **Valores sociomoraís**. Americana, SP: Adonis, 2017.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MILGRAM, S. **Obediência à autoridade**: uma visão experimental. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

MISHRA, A.; PANDEY, P. Descriptive statistics and normality tests for statistical data. **Annals of cardiac anaesthesia**, v. 22, n. 1, p. 67-72, 2019.

MORAIS, M. L. de. **A constituição da moral na psicanálise freudiana**: um olhar sobre os limites e alcances da educação. 2015. 122 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2015.

MORAIS, M. L. de. **Limites e possibilidades da Psicologia Genética no aspecto do desenvolvimento moral para a Aprendizagem Cooperativa**. 2019. 115 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2019.

NAHM, F. Nonparametric statistical tests for the continuous data: the basic concept and the practical use. **Korean Journal of Anesthesiology**, v. 69, n. 1, p. 8-14, 2016.

NARVAEZ, D.; LAPSLEY, D. K. Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. **Psychology of Learning and Motivation**, p. 237-274, 2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Trad. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. (Originalmente publicado em 1954).

PINHEIRO, V. P. G. **Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens**: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.

PINHEIRO, V. P. G. Integração da moralidade ao self: perspectivas atuais da psicologia e contribuições para a educação moral. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 900-930, 2018.

PUIG, J. M. Quatro éticas para aprender a viver. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

RESENDE, M. M.; PORTO, J. B. Escala de identidade moral: evidências de validade para o contexto brasileiro. **Psico-USF**, v. 22, n. 1, p. 75-85, 2017.

SILVA, M. E. F. da. Desenvolvimento moral, afetividade e complexidade: esgotamento das teorias morais racionalistas a partir de Carol Gilligan. **Psicologia USP**, v. 35, e210021, p. 1-27, 2024.

SILVA, M. E. F. da; MARTINS, R. A. O desenvolvimento moral segundo Piaget, Kohlberg, Rest, Turiel, Gilligan e Lind: limites e potencialidades das principais teorias em Psicologia Moral. **Schème**, v. 14, n. 2, p. 42-86, 2022.

TAVARES, M. R. et al. Construção e validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 186-210, 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org). **Reflexões para a Educação**. 1 ed. Americana/SP: Adonis, 2017. (Coleção: Valores Sociomoraes).

TURIEL, E. The development of morality. In: DAMON, W. (Org.). **Handbook of child psychology**. 5. ed. Nova Iorque: Academic Press, 1988.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.




SOUZA, A. C de; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 649-659, set., 2017.

SOUZA, L. L. de.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 343-352, set., 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1993.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Versão brasileira do Moral Identity Test (MJI)

	<p><b>Querida criança:</b> Existem 10 declarações. Imagine o que você faria se estivesse passando por essas situações descritas abaixo</p>	 <p><b>Eu acho que devo fazer algo a respeito</b></p>	 <p><b>Não sei se é problema meu</b></p>	 <p><b>Eu acho que não é problema meu</b></p>
1	Quando vi crianças sujando um escorregador no parquinho			
2	Quando um bom aluno da nossa sala danificou a sala da biblioteca			
3	Quando uma criança mais velha pegou a caneta que ganhei de presente no meu aniversário			
4	Quando meu melhor amigo mentiu para o nosso professor			

5	Quando meu colega de classe não contou ao professor que havia encontrado dinheiro na hora do recreio			
6	Quando minha mãe culpou meu primo por um vaso que quebramos juntos			
7	Quando meu pai passou por um sinal vermelho			
8	Quando meu melhor amigo chutou um gato			
9	Quando minha mãe não colocou o cinto de segurança dentro do carro			
10	Quando o vendedor não me deu o troco correto			

## APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na escola, intitulada “**Identidade Moral e valores sociomoraís- Um estudo com crianças do Ensino Fundamental séries iniciais**” e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta pesquisa é relacionar a identidade moral ao nível de adesão aos valores sociomoraís; e contará com a aplicação de questionários sobre situações hipotéticas em que as crianças deverão assinalar o que melhor define sua opinião. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum tipo de perda.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) o (a) estudante (a) que o (a) sr. (sra.) é responsável está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar, sistematizar e avaliar os efeitos da aplicação dos instrumentos de pesquisa para fins científicos, em que as crianças irão responder o que pensam sobre algumas situações hipotéticas.
- B) ao autorizar o (a) estudante (a) a participar deste estudo o (a) sr. (sra.) permitirá que a pesquisadora e seus colaboradores contatem os estudantes e peçam a eles para responderem a um questionário sobre situações hipotéticas onde irão assinalar suas preferências. Esse questionário será respondido na escola e o único risco é de quebra de sigilo das informações, apesar das pesquisadoras garantirem a confidencialidade das respostas.
- C) A pesquisa visa gerar conhecimento para futuras intervenções efetivas e práticas na vida educacional dos estudantes.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) participante \_\_\_\_\_ autorizo a participar da pesquisa intitulada “*Identidade Moral e valores sociomoraís- Um estudo com crianças do Ensino Fundamental séries iniciais*” a ser realizada na escola. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones das professoras: (14) 99791-2188 (Mariana) ou (11) 99669-7168 (Patrícia). Universidade Estadual Paulista- Unesp (Rua Hygino Muzy Filho, 737 Marília, SP, 17525-900).

ORIENTADORA RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Autorizo,

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Nome do responsável)

\_\_\_\_\_  
(Nome da criança)

APÊNDICE III – Termo de Assentimento para a criança



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

**Título da pesquisa: Identidade Moral e valores sociomoris- Um estudo com crianças do Ensino Fundamental séries iniciais**

**Pesquisadoras:**

Mariana Lopes de Moraes

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Nome do Pai: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_





Não precisa ficar com medo...Vai ser uma  
aventura incrível!  
As pesquisadoras estão aqui para te ajudar!  
Agora pinte o quadradinho de sua

- Sim, eu quero participar  
 Não, eu não quero participar



### CAMPO DE ASSINATURAS

Nome por extenso do participante de pesquisa

Data

Assinatura

Nome por extenso do pesquisador

Data

Assinatura

Nome por extenso da testemunha imparcial  
(para casos de analfabetos, semi-analfabetos  
ou portadores de deficiência visual)

Data

Assinatura

## ANEXOS

### ANEXO I – Escala de Valores Sociomorais

1. Haverá uma festa na escola. Sempre há um grupo de alunos que não faz nada e só comparece para aproveitar a diversão. Para organizar a festa, o professor Jurandir propõe que
- (A) o diretor mande uma carta de convocação para todos os alunos.
  - (B) só participa da festa quem ajudar.
  - (C) todos os alunos combinem o que cada um fará na festa.
  - (D) fique tudo como sempre foi para que não haja briga.
  - (E) fique tudo como foi, pois não há regra na escola para organizar festas.
2. Vitor estuda numa escola que tem uma pequena quadra esportiva. Na hora do recreio, todos querem usá-la para jogar futebol ou outro jogo, mas somente alguns garotos estão aproveitando a quadra e não permitem que os demais joguem. Vitor deveria
- (A) levar o problema para a diretora para que possa criar uma regra para o uso da quadra.
  - (B) juntar seus colegas e negociar com os garotos o uso da quadra; devemos aprender a dividir o espaço.
  - (C) juntar os colegas e invadir a quadra. Ou todos jogam ou ninguém joga.
  - (D) ir fazer outra coisa, pois se enfrentar os garotos pode ficar com fama de briguento.
  - (E) juntar seus colegas e conversar com os garotos ou resolver invadir a quadra, pois a união faz a força.
- 
3. Durante o recreio, Carlos foi à classe para tentar pegar um jogo que estava no alto do armário. Para alcançá-lo, subiu numa mesinha em que se encontrava o aparelho de som que caiu e quebrou. Carlos, com medo de ser castigado, saiu rapidamente da sala e contou o que tinha acontecido ao seu melhor amigo, Lucas, pedindo para guardar segredo. Quando a professora viu o aparelho de som quebrado, perguntou quem o tinha derrubado, mas ninguém respondeu. Diante disso, Lucas deveria
- (A) ficar quieto para não perder a amizade de Carlos.
  - (B) chamar a professora no canto, explicando o ocorrido e que não foi de propósito.
  - (C) dizer para a professora que foi ele próprio, senão ele poderia se dar mal.
  - (D) ficar bem quieto, pois assim a professora não poderia punir ninguém da classe.

(E) convencer Carlos a contar para a professora o que aconteceu, sugerindo como repor o aparelho.

4. Quatro amigas resolveram limpar o terreno ao lado da casa de uma delas para poder montar uma quadra de vôlei. Combinaram o que cada uma tinha que fazer. Apesar dos combinados, Hortência, uma das amigas, faz corpo mole, deixando suas tarefas para as outras. O que as amigas deveriam fazer?

(A) Como Hortência é boa jogadora, exigir que ela vá a todos os jogos do time.

(B) Conversar com Hortência, dividir novamente as tarefas e ver o que é melhor para todas.

(C) Tirar Hortência do grupo porque ela não está fazendo a parte dela.

(D) Quando a quadra ficar pronta ela não joga, pois havia um combinado que ela não cumpriu.

(E) Conversar com Hortência e lembrá-la que a regra é cumprir os combinados.

---

6. Um pai tem quatro filhos, duas mulheres e dois homens, e todos querem andar de bicicleta na rua. O pai deve deixar

(A) todos andarem de bicicleta, assim evitaria problema de brigas entre meninos e meninas.

(B) as meninas andarem de bicicleta só quando os irmãos pudessem ir, pois cuidariam delas.

(C) todos andarem seguindo as mesmas regras, porque eles têm os mesmos direitos.

(D) os meninos andarem de bicicleta e as meninas não, porque as meninas não ficariam muito bravas com o pai.

(E) todos andarem igualmente de bicicleta, porque poderiam ser malvistas caso fizessem diferença entre os meninos e meninas.

7. Um pai prometeu aos filhos que lhes daria um computador novo no Natal. No entanto, surgiu uma oportunidade de ele ir com os amigos numa pescaria que ele sempre sonhou. Ele não tem dinheiro para as duas coisas. Você acha que este pai

(A) deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, porque vai deixá-los desapontados se não o fizer.

(B) deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, pois é o que se espera de um bom pai.

(C) deveria ir à pescaria, pois ele sempre quis ir a esse passeio e não se sabe quando teria outra oportunidade.

(D) deveria cumprir a promessa que fez para os filhos, porque eles haviam combinado desta forma.

(E) deveria ir à pescaria com os amigos e explicar aos filhos que iria comprar o computador mais para frente porque ele é o chefe da família.

---

8. Um pai tem quatro filhos, duas mulheres e dois homens, e todos querem andar de bicicleta na rua. O pai deve deixar

(A) todos andarem de bicicleta, assim evitaria problema de brigas entre meninos e meninas.

(B) as meninas andarem de bicicleta só quando os irmãos pudessem ir, pois cuidariam delas.

(C) todos andarem, seguindo as mesmas regras, porque eles têm os mesmos direitos.

(D) os meninos andarem de bicicleta e as meninas não, porque as meninas não ficariam muito bravas com o pai.

(E) todos andarem igualmente de bicicleta, porque poderiam ser malvistas caso fizessem diferença entre os meninos e meninas.

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

(A) Deixar as tarefas de casa mais com Lúcia, pois fica mais fácil para a mãe ter a ajuda de uma mulher.

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

C) Dividir igualmente as tarefas entre os filhos, evitando que alguém fique brava com ela.

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

E) Dividir igualmente as tarefas entre eles, porque todos moram juntos e têm os mesmos deveres.

10. O professor Mauro recebe uma resposta malcriada de um estudante. O professor ordena que o estudante saia imediatamente. O estudante se recusa. Se você fosse o professor, sua atitude seria

A) Dar uma advertência para o estudante, pois foi agredido verbalmente.

- B) Levar o caso a direção da escola, pois é responsabilidade dela decidir o que fazer.
- C) Conversar com o estudante para evitar mais complicações futuras
- D) Conversar com o estudante, pois é isso que a maior parte dos professores costumam fazer nesse caso.
- (E) Conversar com o estudante após a aula e combinar as consequências, caso isso volte a acontecer.

11. Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

- (A) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações.
- (B) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela.
- (C) Conversar com os colegas deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma.
- (D) Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos.
- (E) Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.

---

12. Olavo descobriu a senha do e-mail do irmão. Nesta situação, o que ele deveria fazer?

- (A) Entrar no e-mail e matar a curiosidade que tinha sobre os assuntos que o irmão conversava com seus amigos.
- (B) Não entrar no e-mail, porque ele não gostaria que seu irmão fizesse isso com ele.
- (C) Contar para o irmão que descobriu a senha, pedindo para ele mudar para não correr o risco de ele entrar.
- (D) Entrar no e-mail de vez em quando, pois com certeza seu irmão faria o mesmo se tivesse a senha dele.
- (E) Falar para o irmão que sabe a senha e não entrar no e-mail, pois isso é invasão de privacidade.

13- Um grupo de amigos chama Clóvis para pichar os muros de uma fábrica à noite. O que Clóvis deve fazer?

- (A) Explicar aos amigos que não quer se envolver em problemas.
- (B) Explicar aos amigos que não se deve causar danos aos outros.



- (C) Ir ajudar seus amigos porque eles pediram.
- (D) Explicar aos amigos que isso é contra a lei.
- (E) Ir com os amigos, afinal os donos da fábrica são ricos e exploram os funcionários.

14. Sempre que jogava com sua família, Júlia ficava brava quando percebia que seu irmão mais novo não cumpria uma regra do jogo e seus pais não faziam nada para impedir.

Descontente, brigava e chamava o pequeno de 'ladrão', o que deixava os pais muito aborrecidos. Diante da situação os pais deveriam

- (A) explicar que, como seu irmão é mais novo, ele não compreende as regras do jogo e, portanto, ela deve ignorar.
- (B) continuar o jogo para evitar problemas, porém recompensar Júlia dando mais pontos para ela que para o seu irmão.
- (C) acabar com o jogo, assim evitariam discussão e teriam mais harmonia em sua casa.
- (D) conversar com os dois sobre as regras do jogo e o que cada um tem de fazer para que não haja briga.
- (E) ignorar o fato e continuar com o jogo, afinal é uma brincadeira de criança.

## ANEXO II – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

	<b>UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** IDENTIDADE MORAL E VALORES SOCIOMORAIS - UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS

**Pesquisador:** Mariana Lopes de Moraes

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56472521.7.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.391.354

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa "IDENTIDADE MORAL E VALORES SOCIOMORAIS - UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS" sob CAAE: 56472521.7.0000.5406 apresentado para análise do CEP em 02/03/2022 apresenta contextualização e revisão teórica sobre as temáticas da pesquisa. De forma geral está bem redigido, apresentando questões de pesquisa e procedimentos metodológicos que os pesquisadores consideram adequados para responder aos objetivos da pesquisa

**Objetivo da Pesquisa:**

O projeto tem como objetivo geral: Relacionar a Identidade moral ao nível de adesão aos valores sociomora

Justiça, respeito e convivência democrática.

E, como objetivos específicos:

Validar a escala de identidade moral para crianças para o contexto brasileiro

Averiguar os efeitos da aplicação do instrumento em crianças do ensino fundamental I

Comparar com a escala de valores morais desenvolvida e validada no contexto brasileiro.

 **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora, não haverá riscos físicos e/ou psicológicos, a única possibilidade é ter um risco mínimo que é a quebra accidental de sigilo, porém declara que será de responsabilidade

<b>Endereço:</b> Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio de Administração, Sala nº 20	
<b>Bairro:</b> Campus Universitário	<b>CEP:</b> 17.525-900
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> MARILIA
<b>Telefone:</b> (14)3402-1348	<b>E-mail:</b> cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.321.354

dos pesquisadores envolvidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para área de Humanas, especialmente Educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.

A autorização do local onde será realizada a pesquisa foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.

O cronograma está adequado.

O TCLE e TALE estão de acordo com a resolução 466/2012.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 28/04/2022, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "IDENTIDADE MORAL E VALORES SOCIOMORAIS - UM ESTUDO COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES INICIAIS".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1857317.pdf	28/03/2022 14:03:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	28/03/2022 14:02:14	Mariana Lopes de Moraes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	25/03/2022 15:41:46	Mariana Lopes de Moraes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite.pdf	25/03/2022 15:40:10	Mariana Lopes de Moraes	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20  
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
UF: SP Município: MARÍLIA  
Telefone: (14)3402-1348 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 5.391.354

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/03/2022 20:57:20	Mariana Lopes de Morais	Acelto
Folha de Rosto	Folha_rosto_Mariana.pdf	02/03/2022 20:24:20	Mariana Lopes de Morais	Acelto
Declaração de concordância	Concordancia_doc.pdf	15/12/2021 16:57:32	Mariana Lopes de Morais	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/12/2021 16:40:37	Mariana Lopes de Morais	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 05 de Maio de 2022

---

Assinado por:  
MEIRE LUCI DA SILVA  
(Coordenador(a))