

# A formação ética do(a) futuro(a) educador(a): avaliação do juízo moral na graduação em pedagogia

Matheus Estevão Ferreira Da Silva  
Alessandra de Moraes  
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

**Como citar:** SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A formação ética do(a) futuro(a) educador(a): avaliação do juízo moral na graduação em pedagogia. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MIGUEL, Priscila Caroline; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da (org.). **A formação ética do educador em contextos diversos.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.177-202. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-473-8.p177-202>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# A Formação Ética do(a) Futuro(a) Educador(a): Avaliação do Juízo Moral na Graduação em Pedagogia

*Matheus Estevão Ferreira da SILVA<sup>11</sup>*

*Alessandra de MORAIS<sup>12</sup>*

*Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO<sup>13</sup>*

## Introdução

Neste capítulo, abordam-se resultados parciais de uma pesquisa<sup>14</sup>, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018 (SILVA, 2018), que teve como objetivo investigar a formação em gênero e

---

<sup>11</sup> Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

<sup>12</sup> Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

<sup>13</sup> Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br

<sup>14</sup> A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, e realizada sob orientação das Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra de Moraes.

sexualidades de graduandos(as) em Pedagogia e relacioná-la com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST et al., 1999).

Nessa pesquisa, abordamos os temas gênero e sexualidades como um problema da *Educação em Direitos Humanos* (EDH) (BRASIL, 2007; 2012; 2013), política pública educacional em vigência no país desde 2006. Dentre os objetivos da EDH, constados em seus documentos oficiais, está a superação de desigualdades sociais afirmadas na história nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de *gênero*, de *orientação sexual*, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (BRASIL, 2013, p. 21, grifos nossos).

Logo, essa proposta de educação é orientada de modo a contemplar outras temáticas além da homônima direitos humanos, tais como *gênero* e *sexualidades*. Com essa intersecção de temas dentro da EDH, a educação passa, conseqüentemente, a atender demandas de determinados sujeitos e grupos sociais historicamente excluídos da condição de *sujeitos de direitos*, e, neste caso, daqueles grupos que protagonizam as temáticas de gênero e sexualidades: mulheres e as pessoas LGBTQIA+s (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, etc.).

Contudo, tivemos como hipótese de que quando a EDH é acompanhada pelos referidos dois temas, ela tem menos chance de ser efetivada, visto que sua abordagem nas instituições de ensino depende dos conhecimentos e das disposições que professoras(es) mantêm, entre os(as) principais profissionais responsáveis por essa abordagem, para com os temas e seus protagonistas.

Nosso interesse em investigar a formação do(a) professor(a) erigiu da compreensão da posição privilegiada que esse(a) profissional ocupa para a concretização da EDH nas instituições de ensino. Ou seja, o(a) professor(a) é um dos principais atores que se colocam entre o que prevê o campo normativo educacional – então o desenvolvimento da EDH orientada aos temas gênero e sexualidades – e a sua realização na escola. E isso adquire ainda mais relevância quanto ao(a) profissional de Pedagogia, uma vez que a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, níveis de ensino encarregados à(ao) pedagoga(o), destaca-se por ser o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1279). Todavia, sua concretização depende tanto do conhecimento do(a) professor(a) sobre os temas como de sua disposição para com os respectivos grupos que os protagonizam.

Como exemplo, Castro (2016, p. 208, grifos nossos) traz o seguinte relato sobre o posicionamento de professoras perante a expressão da identidade de gênero de um aluno de uma escola de Educação Infantil:

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

*crescesse não escaparia de ser gay.* Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno.

Se formos considerar que os(as) professores(as) vivenciarão cotidianamente situações relacionadas a gênero e sexualidades na escola, a ética na formação desses(as) profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que terão que julgar e intervir nessas situações. Porém, temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, inclusive por parte dos(as) docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão, conforme o campo normativo mencionado (BRASIL, 2007; 2012; 2013), ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida. Foi em relação a essa dimensão ética do trabalho do(a) pedagogo(a) com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa que o presente capítulo decorre se atentou.

Assim, nossa pesquisa buscou investigar a formação inicial em Pedagogia no que tange aos conhecimentos teórico-conceituais que estudantes de graduação teriam sobre os temas – assumindo que suas concepções sobre gênero e sexualidades incidiriam sobre sua futura atuação profissional na escola – e à sua disposição para com eles. Porém, mais do que isso, ela também buscou investigar a capacidade reflexiva que antecede a posição valorativa do(a) docente (se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde os temas), sendo que para tanto recorreu-se à investigação de sua formação moral, seguindo as referidas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana.

Os estudos baseados na teoria do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987) foram responsáveis, a partir da década de 1970, pela consolidação do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral. Esse autor forneceu um modelo de desenvolvimento teórico-explicativo sobre como se dá o respeito às regras ao longo da vida. Estudando a capacidade de emitir juízos baseados na justificação de diferentes pontos de vista, Kohlberg (1992) definiu seu modelo de desenvolvimento moral constituído por *três níveis e seis estágios*, hierárquicos e ausentes de retrocesso, com dois estágios correspondendo a cada nível: o nível *pré-convencional*, caracterizado por raciocínios autocêntricos; o nível *convencional*, por raciocínios sociocêntricos; e o nível *pós-convencional*, por raciocínios baseados em princípios éticos universalizáveis.

Na diferenciação de ética e moral, Bataglia e Bortolanza (2012, p. 127) esclarecem que “é possível considerarmos que, havendo diferentes níveis de desenvolvimento moral, a ética se relaciona a níveis mais evoluídos, uma vez que envolve a reflexão a respeito das regras e não necessariamente o seu cumprimento”, e no caso da teoria de Kohlberg, “os estágios pós-convencionais também permitem que pensemos na ética como uma superação do nível das regras para sua relativização em nome de princípios”. Assim, em síntese, o desenvolvimento moral ocorreria em direção à capacidade de emitir juízos e de manifestar comportamentos éticos (pós-convencionais).

Nas referidas situações em que os(as) pedagogos(as) terão que julgar e intervir, envolvendo gênero e sexualidades, nas quais se depararão ao longo de sua atuação profissional, aqueles(as) que dispõem de um raciocínio moral mais maduro, proveniente de

estágios mais altos de desenvolvimento moral, “serão incapazes de sobrepor suas próprias ideologias em situações que intervirão na individualidade do outro e estarão abertos e receptivos à saberes díspares aos que fomentam, capazes de interpretar, considerar e coordenar diferentes perspectivas”, enquanto aqueles(as) moralmente tardios, “ficarão restritos a concepções unilaterais, individualistas, ‘grupocêntricas’, baseando-se em suas próprias ideologias e interesses, indiferentes se sejam normatizadoras ou não” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1275).

Dito de outro modo, profissionais com pouca capacidade reflexiva, que utilizam de raciocínios pré-convencionais para basearem sua prática, podem se mostrar contrários ao trabalho pedagógico que aborde os temas e não os trabalhar simplesmente porque não condizem com suas crenças pessoais. Ou também podem emitir juízos e colocar em ação práticas que infringem os direitos humanos ou, ainda, omitirem-se diante de situações de discriminação, gerando efeitos negativos sobre a formação e a vida de quem educa. Da mesma forma, podem ser favoráveis e os trabalharem por imposição externa, partindo de um raciocínio convencional, buscando aprovação do outro ou apenas cumprir o que está previsto legalmente pelo campo normativo, sem reconhecer a real necessidade do desenvolvimento desse trabalho, que é tanto a formação ética de seus(suas) alunos(as), para o reconhecimento da dignidade daqueles que são discriminados e da diversidade humana, quanto intelectual, para apreensão de conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas.

Dado o exposto, e compreendida qual foi a proposta de nossa pesquisa, cabe ressaltar que utilizamos de diferentes instrumentos de coleta de dados no cumprimento dos objetivos traçados: grupos

focais, técnica qualitativa de pesquisa; um questionário, instrumento quantitativo, porém que foi elaborado de forma a compor perguntas abertas e dilemas morais na proposta kohlberguiana; e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado de medida do juízo moral. Para este capítulo, diante da impossibilidade de produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados alcançados com todos os instrumentos, decidimos abordar os resultados obtidos com a aplicação do DIT-2, então aplicado para avaliação do desenvolvimento do juízo moral dos(as) estudantes, logo, para avaliação de sua formação ética.

Portanto, delimitada sua abrangência, neste capítulo temos como objetivo analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista.

### **Metodologia**

Foram convidados(as) para participar da pesquisa 120 graduandos(as) matriculados(as) no primeiro ano (inicial) e 120 matriculados(as) no quarto ano (final) de um curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista. Esse curso foi escolhido para participação por critério de conveniência. Aceitaram compor a amostra participante 165 sujeitos (N=165), 68,75% dos(as) 240 graduandos(as) estimados(as), cuja configuração amostral atribuiu à investigação o desenho transversal.

O DIT-2, instrumento elaborado em 1998 por Rest e Narvaez (1998), foi aplicado com os 165 sujeitos, cuja versão utilizada do instrumento foi a validada e adaptada por Shimizu, Bataglia e Lepre (2009) no Brasil.



O DIT-2 baseia-se na chamada abordagem *neo-kohlberguiana* do desenvolvimento moral, que foi erigida por Rest et al. (1999) com base em 25 anos de pesquisa com uma versão anterior do instrumento, o DIT-1. Essa abordagem conserva a essência das principais ideias da teoria de Kohlberg, mas apresenta algumas diferenças elementares. Os autores (1999) traçam o desenvolvimento moral a partir de *esquemas* de desenvolvimento ao invés de estágios: o esquema de *Interesse Pessoal*, que corresponde aos estágios 2 e 3 de Kohlberg, o de *Manutenção das Normas*, derivado do estágio 4 de Kohlberg, e o *Pós-Convencional*, que engloba os estágios 5, dividido nos subestágios 5A e 5B, e 6. Enquanto na abordagem kohlberguiana o desenvolvimento moral ocorre abruptamente de um estágio para outro, na abordagem neo-kohlberguiana ele se dá por meio de mudanças graduais no uso e preferência por pensamentos morais mais desenvolvidos. Assim, não se trata de enquadrar as pessoas em certo estágio, mas de analisar o grau com que utilizam diferentes tipos de raciocínios morais diante das situações com as quais se deparam.

O instrumento é constituído por cinco dilemas morais que abordam problemas sociais. Para cada um desses dilemas, o(a) respondente deve avaliar doze alternativas de respostas aos dilemas, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução, e em seguida avaliar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter-se um escore, denominado Índice P, que representa a percentagem de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) utilizada para a resolução dos dilemas apresentados. O DIT-2 permite, ainda, visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada estágio (2, 3, 4, 5 e 6), assim como discernir, por meio do Índice N2,

o grau com que os itens concernentes ao esquema pós-convencional são priorizados, à medida que tendem a rejeitar itens com argumentações de esquemas inferiores, logo, mensura-se quanto os(as) respondentes optam por utilizar um tipo de pensamento moral, em detrimento de outro, na resolução dos dilemas apresentados.

Para caracterização dos sujeitos participantes, identificamos variáveis da amostra que consideramos relevantes para a pesquisa. Essas variáveis revelaram as seguintes informações: a amostra foi constituída majoritariamente pelo público feminino (n=156; 94,5%); a maior parte era de matriculados(as) no período noturno (n=105; 63,6%) e no primeiro ano do curso (n=92; 55,7%); a maioria relatou a adesão a uma religião, vinculando-se ao Cristianismo (n=113; 85,6%), enquanto em menor número houve referência ao Agnosticismo (n=7; 5,3%) e ao Ateísmo (n=11; 8,3%); e, por fim, a maioria se autodeclarou branca (n=73; 54,9%) e parda (n=46; 34,6%). Ou seja, tratou-se de uma amostra composta, em sua maioria, de mulheres brancas e de religião de base cristã.

## **Resultados e Discussão**

Quanto ao processo de análise dos dados coletados com o DIT-2, teve-se como base o seu manual (REST; NARVAEZ, 1998) junto à literatura de base consultada. No tratamento estatístico dos dados, utilizou-se a medida estatística média para comparação dos escores obtidos entre grupos que foram discriminados segundo as variáveis da amostra (ano de matrícula, período, religião e prática da religião). A Tabela 1, disposta a seguir, apresenta tais resultados em cada um dos índices do DIT-2: o Índice P, N2 score, Interesse Pessoal e Manutenção das Normas. Também se aplicou o teste estatístico *t de*

*Student*, a fim de se verificar se as diferenças entre as médias eram significantes, considerando-se  $p$  menor ou igual a 0,05. De modo geral, foram encontradas diferenças consideráveis e que geram preocupação sobre a formação oferecida pelo curso.

**Tabela 1 – Resultados referentes aos índices do DIT-2 segundo as variáveis da pesquisa e a medida estatística média**

Variável	N. de sujeitos	Pós-Convencional (Índice P)	Interesse Pessoal (estágios 2/3)	Manutenção das Normas (estágio 4)	N2 score
Ano de matrícula					
Primeiro ano	92	31,7174	29,6522	31,7609	30,3432
Quarto ano	73	29,2603	33,5616	29,1781	27,6864
Período (primeiro ano)					
Matutino	32	33,0000	26,5000	33,6875	32,1797
Noturno	60	31,0333	31,3333	30,7333	29,3637
Período (quarto ano)					
Matutino	28	31,4286	32,7143	27,4286	29,3534
Noturno	45	27,9111	34,0889	30,2667	26,6491
Religião					
Possui religião	114	28,5789	32,7193	31,7544	27,7421
Não possui religião	18	39,3333	28,2222	25,3333	35,9233
Prática da religião					
Praticante	86	27,4419	33,2791	32,2326	26,9231
Não praticante	31	32,3871	30,7742	29,5484	30,6474

Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne às diferenças entre as médias dos escores do primeiro e quarto anos, no Índice P (Pós-Convencional), que representa o quanto de esquema de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) foi utilizado para a resolução dos dilemas apresentados no instrumento, o primeiro ano obteve em média um desempenho melhor ( $M1=31,71$ )<sup>15</sup> em relação ao quarto ano ( $M2=29,26$ ) que, ao contrário do que se esperaria da passagem por uma formação de graduação na Educação Superior, obteve desempenho inferior. Porém, a diferença não foi estatisticamente significativa no *t de Student*.

Em coerência ao dado anterior, as turmas de primeiro ano apresentaram uma média menor ( $M1=29,26$ ) de adesão ao esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) que as turmas do quarto ano ( $M2=33,56$ ), o que mostrou significância estatística, com o valor de *p* menor que 0,05 ( $t= -2,134$ ;  $p<0,05$ ). Já no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), o primeiro ano apresentou uma média maior ( $M1=31,76$ ) que o quarto ano ( $M2=29,17$ ), embora sem significância estatística. No Índice N2, também em coerência aos dados anteriores, ainda que sem significância, observou-se uma tendência dos(as) graduando(as) do primeiro ano a apresentarem uma maior adesão ao esquema Pós-Convencional e a rejeitarem mais os argumentos de níveis inferiores do desenvolvimento moral ( $M1=30,34$ ) do que os(as) graduandos(as) do quarto ano ( $M2=27,68$ ).

Em síntese, constatou-se que as diferenças entre as pontuações dos(as) graduando(as) dos primeiro e quarto anos indicaram que a

---

<sup>15</sup> Utilizaremos a abreviação M1 (com a letra M enquanto abreviação do termo “Média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo: ex. primeiro ano/quarto ano, matutino/vespertino, possui religião/não possui religião, praticante/não praticante, todos, respectivamente, grupos M1 e M2.

formação em Pedagogia, no curso investigado, não exerceu influência positiva no nível de desenvolvimento moral de seu alunado e, de um ponto de vista mais pessimista, que houve uma regressão no decorrer do curso.

Na variável período, uma vez que o curso participante dispunha de turmas no período matutino e período noturno, confirmou-se haver disparidade entre as turmas e em ambos os anos, inicial e final, do curso.

Em relação aos sujeitos participantes do primeiro ano (n=92), no Índice P os sujeitos do período matutino demonstraram desempenho superior (M1=33) que os sujeitos do período noturno (M2=31,03), assim como no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), com o período matutino aderindo mais (M1=33,68) do que o período noturno (M2=30,73), embora sem haver significância. Já no Interesse Pessoal, a turma do matutino teve adesão menor (M1=26,50) do que as turmas do período noturno (M2=31,33), havendo significância no *t de Student* ( $t = -2,2$ ;  $p < 0,05$ ). Portanto, no caso dos sujeitos do período matutino, a adesão aos esquemas de níveis superiores aumenta ao mesmo tempo que adesão aos esquemas de níveis inferiores diminui, enquanto com os sujeitos do período noturno ocorre o contrário. E essa hipótese pode ser confirmada com o Índice N2, em que o primeiro grupo apresentou escores mais altos (M1=32,17) em relação ao segundo grupo (M2=29,36), embora sem significância no *t de Student*.

Ainda segundo a mesma variável (período), mas com relação aos sujeitos participantes do quarto ano (n=73), pelo Índice P os sujeitos do quarto ano matriculados na turma da manhã tiveram adesão maior (M1=31,42) ao esquema Pós-Convencional do que os

sujeitos das duas turmas da noite ( $M_2=27,91$ ), ao mesmo tempo que no esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) os sujeitos da turma da manhã tiveram uma adesão menor ( $M_1=32,71$ ) que os sujeitos das turmas da noite ( $M_2=34,08$ ). Com o Índice N2, os(as) participantes do primeiro grupo tenderam a rejeitar os esquemas inferiores e a dar preferência aos de níveis superiores. Dessa forma, considerando os resultados discutidos até o momento, ressalta-se que além dos(as) graduandos(as) do quarto ano terem um desempenho inferior que os(as) do primeiro ano, os(as) matriculados(as) nas turmas da noite demonstraram um desempenho inferior que aqueles(as) na turma da manhã.

Ainda que as diferenças não foram estaticamente significantes em nenhum dos Índices, a oposição e correspondência do Índice P e do esquema de Interesse Pessoal, em que um escore aumenta enquanto o outro diminui positivamente para o período matutino e negativamente para o período noturno, assegura a fidedignidade na assertiva de que os(as) graduandos(as) do matutino tiveram um desempenho melhor.

Para verificar se há implicações do vínculo religioso dos(as) participantes no que se refere ao desenvolvimento do juízo moral – se eles(as) utilizam de esquemas pós-convencionais quando deparados com dilemas morais ou sobrepõem seus interesses pessoais nas suas decisões –, recorreu-se à variável de religiosidade.

No Índice P, os sujeitos que dispõem de adesão religiosa e, mais especificamente, que possuem uma religião específica ( $n=114$ ), tiveram um desempenho menor ( $M_1=28,57$ ) que os sujeitos que não possuem religião ( $M_2=39,33$ ), o restante ( $n=18$ ) do total de

respondentes dessa questão de caracterização<sup>16</sup>. Ressalta-se, então, que os sujeitos que não se vinculam a uma religião específica (ateístas, por exemplo) tiveram um desempenho superior ao desempenho dos sujeitos vinculados a religiões, chegando a atingir dois terços a mais do escore dos sujeitos vinculados a uma delas.

Com relação ao Interesse Pessoal (estágios 2/3), os(as) participantes que possuem religião tiveram um desempenho maior (M1=32,71) que os sujeitos que não possuem religião (M2=28,22), coerentemente com o dado anterior. Sobre isso, o Índice N2 confirmou que aqueles(as) que possuem religião tendem a rejeitar mais os argumentos de níveis superiores e a aceitar mais os inferiores (M1=27,74), enquanto aqueles(as) que não possuem religião apresentam uma tendência inversa, por isso obtêm uma pontuação maior nesse indicador (M2=35,92). Viu-se o mesmo no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), em que sujeitos que possuem religião demonstraram juízos mais legalistas (M1=31,75) do que aqueles que não possuem religião (M2=25,32). No teste t de *Student* houve significância em três dos quatro Índices/esquemas mensurados pelo DIT-2: no Índice P (Pós-Convencional) ( $t = -3,55$ ;  $p < 0,01$ ), no esquema de Manutenção das Normas ( $t = 2,15$ ;  $p < 0,01$ ) e no Índice N score ( $t = -2,93$ ;  $p < 0,01$ ).

Em vista disso, aprofundando-se na variável religião, utilizou-se de uma outra decorrente dela, referente à frequência de prática da religião.

---

<sup>16</sup> Nas perguntas de caracterização dos sujeitos para extração das variáveis amostrais, nem todos (N=165) preencheram a pergunta referente ao vínculo religioso, por isso considerou-se, para essa análise, apenas escores do DIT-2 daqueles sujeitos respondentes (n=132) divididos em duas categorias: possui religião (n=114) e não possui religião (n=18), respectivamente.

Do total de sujeitos que possuem religião e que assinalaram nas perguntas de caracterização do questionário a frequência com que pratica sua religião (n=117)<sup>17</sup>, dividiu-os em dois grupos, praticante (n=86) e não praticante (n=31). O primeiro grupo, de sujeitos praticantes, teve um desempenho menor (M1=27,44) que o segundo grupo (M2=32,38) na adesão ao esquema Pós-Convencional (Índice P): quanto mais o sujeito pratica sua religião, demonstra maior vinculação a ela, menor seu desempenho no uso de argumentos superiores do desenvolvimento moral.

No esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3), os sujeitos praticantes tiveram um desempenho maior (M1=33,27) que aqueles não praticantes (M2=30,77). O mesmo ocorreu com o esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), em que o primeiro grupo obteve um desempenho maior (M1=32,23) que o segundo (M2=29,54). A partir disso, e em correspondência ao dado anterior, extrai-se o resultado de que os sujeitos que praticam sua religião utilizam de um maior uso do esquema de Interesse Pessoal e/ou de níveis inferiores do desenvolvimento moral.

Também sobre isso, no Índice N2 os sujeitos praticantes (M1=26,92) tiveram escores menores que os sujeitos não praticantes (M2=30,64). Além disso, segundo t de *Student*, houve significância no esquema Pós-Convencional (t= -2,04; p<0,05), ou seja, de que é decerto inferir que os sujeitos praticantes aderem menos aos argumentos de nível pós-convencional enquanto os sujeitos não praticantes aderem mais veementemente a eles.

---

<sup>17</sup> Além dos 114 sujeitos que possuem religião, três dos(as) participantes, que embora tenham assinalado que não possuíam religião, optaram por assinalar que são praticantes de sua crença, principalmente no caso dos que se vincularam ao Agnosticismo, que não é considerado uma religião. A decisão dos(as) participantes foi respeitada.



## Considerações Finais

A aplicação do DIT-2 teve como fundamento a investigação da formação ética do(a) professor(a) em estado de formação inicial. A partir de uma investigação empírica transversal, pôde-se analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento do juízo moral, de graduandos(as) de um curso de Pedagogia e, assim, verificar sua progressão ao longo do curso, bem como inferir sobre as possíveis condições de trabalho que essa formação lhes possibilitará em sua futura atuação profissional na escola e na formação ética de seus alunos e alunas. A análise dos dados coletados pelo DIT-2, no entanto, relevou resultados, no mínimo, preocupantes.

A partir das variáveis ano de matrícula e período, os dados sugeriram que o desempenho com relação ao desenvolvimento moral mantém-se estagnado e, até mesmo, sugere certa regressão ao longo do curso, havendo significância estatística atestada pelo t de *Student*. E isso também acontece com as turmas do período matutino, que se sobressaem em relação ao noturno, tanto no primeiro quanto no quarto ano.

Mesmo que somente como um indicativo, trata-se de um preocupante resultado, já que infere que a formação oferecida pelo curso não exerceu influência positiva no desenvolvimento moral de seu alunado e, na verdade, que houve uma regressão no decorrer do curso. Esse indicativo de retrocesso, contudo, dar-se-ia em termos de diminuição da preferência por esquemas superiores, uma vez que o DIT-2 não “nivela” os sujeitos em estágios duros de desenvolvimento (REST; NARVAEZ, 1998) e nem, no âmbito da teoria de Kohlberg (1992), a regressão em estágios ser possível. Encorajamos, em investigações futuras, debruçarmo-nos sobre esse indicativo, aliando

técnicas qualitativas a instrumentos quantitativos, além de um acompanhamento dos mesmos sujeitos ao longo do curso a partir de uma investigação longitudinal e não transversal.

Assim, esse indicativo deve ser encarado como uma hipótese erigida em nossa pesquisa, demandando mais pesquisas para verificar se esse resultado condiz com outras realidades e ambientes universitários de formação ou se são fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

No entanto, esse resultado endossa o que o referido quadro de pesquisas, que também investigaram a formação ética na Educação Superior nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2008; SHIMIZU et al., 2010; BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012; LUCZKIEWICZ, 2015; SANTOS; DINIZ, 2016; MORAIS et al., 2017), tem, em geral, constatado: que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (LEPRE et al., 2014, p. 132).

No caso de nossa amostra de graduandos(as) em Pedagogia, ressalta-se que sem capacidade reflexiva suficiente, esses(es) futuros(as) docentes não terão condições de partir de princípios éticos no exercício de sua profissão. Docentes que aderem a esquemas inferiores de desenvolvimento moral, se deparados com dilemas envolvendo gênero e sexualidades ou outros temas, provavelmente basear-se-ão no hedonismo às suas crenças pessoais ou meramente no legalismo.

No que tange aos períodos, Moraes et al. (2017) também constataram diferenças no desenvolvimento moral de graduandos(as) matriculados(as) nos períodos matutino e noturno de um curso de Pedagogia de uma Universidade pública. As autoras ressaltam que, na Universidade, há participação menor de estudantes do período noturno em atividades curriculares e extracurriculares ocorridas ao longo do dia do que do período matutino, uma vez que que trabalham e/ou residem em outra cidade, não havendo estratégias institucionais que supram suas necessidades. Dessa forma, o usufruto dessas atividades propiciaria uma formação mais sólida no período matutino, compreendendo por “sólida” aquela formação em que há a consolidação de uma estrutura de desenvolvimento moral mais elaborada (KOHLEBERG, 1992), então decorrente das maiores possibilidades de atividades de formação dispostas durante o período diurno (MORAIS et al., 2017).

Outro resultado, igualmente preocupante, e que mostrou significância estatística mais do que em outras variáveis, foi o vínculo religioso dos(as) graduandos(as). Com a análise, percebeu-se que o baixo desempenho dos(as) participantes no desenvolvimento moral esteve fortemente relacionado com seu vínculo religioso e frequência com que praticam sua religião, tornando possível inferir que, no caso da amostra investigada, o vínculo e a formação religiosa podem deslegitimar e coibir sua formação ética. Esse resultado, contudo, não é isolado e endossa a literatura citada quando, em suas amostras, investiga-se a relação entre desenvolvimento moral e religiosidade (SHIMIZU et al., 2010; LEPRE et al., 2014; SANTOS; DINIZ, 2016).

Essa inferência da influência da religiosidade que se tira é grave e corrobora com a análise de Rest et al. (1999), que indicam a necessidade de se considerar a reciprocidade de influências entre o desenvolvimento do juízo moral e a ideologia cultural. Para os autores (1999), do mesmo modo que o juízo moral seleciona e interpreta a ideologia cultural, esta, por sua vez, afeta seu progresso. Com base nisso, sustentam que a Psicologia Cultural e as abordagens neo-kohlberguianas devem se aliar, encetando, assim, diversos tipos de estudos nesse sentido, tal como o grau de influência que a ideologia cultural pode exercer sobre o juízo moral.

Segundo Duriez e Soenens (2006), vários(as) autores(as) que procuram relacionar religiosidade e moralidade ressaltam que esses não são aspectos independentes e têm chegado a resultados que indicam que pessoas com afiliação religiosa demonstram preferências pelo nível convencional do desenvolvimento moral e uma diminuição na preferência pelo nível pós-convencional. Também ressaltam que pessoas religiosas podem apresentar raciocínios morais limitados, por não os basearem em princípios. Contudo, autores(as) (ERNSBERGER; MANASTER, 1981 apud DURIEZ; SOENENS, 2006; SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1276) ressaltam que o raciocínio moral das pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, “em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá”. Logo, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais

pode suplantar a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Duriez e Soenens (2006) demonstram, no entanto, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que exerce influência no desenvolvimento moral é a forma com que se processam os conteúdos religiosos, e salientam que quem os fazem de modo literal e dogmático apresentam níveis morais inferiores em relação a quem emprega mecanismos simbólicos de interpretação.

Tais resultados demonstram-se altamente consideráveis, atuais e de extrema relevância ao contexto político e social contemporâneo, tendo em vista a recente incursão de instituições e grupos religiosos na conjuntura política, inclusive educacional, do país, em que temas como gênero e sexualidade têm sido suprimidos da redação de documentos oficiais de Educação a partir dessa incursão. Esse fato se refere à retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* da redação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), entre 2014 e 2015, e, em tempo mais recente, à supressão dos termos *gênero*, *sexualidades* e quaisquer outras questões que fomentem a cidadania LGBT na redação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), ambos episódios marcados por um polêmico debate e a forte presença de grupos religiosos e setores ultraconservadores.

Segundo Furlani (2016), desse contexto emergiu a narrativa intitulada “ideologia de gênero”, muito presente durante o episódio do PNE, que é sustentada em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero, elaborada por tais grupos para assustar e desinformar a sociedade civil e de deslegitimar e ridicularizar os estudos de gênero e pessoas que se beneficiam e se dedicam ao estudo do tema.

Os resultados com o DIT-2 terem demonstrado que a religiosidade, tanto o vínculo como a prática religiosa, influencia de modo negativo na formação ética dos(as) graduandos(as), atesta esse fenômeno observado no âmbito das políticas públicas educacionais – ou pelo menos contribui para um diagnóstico nesse sentido –, que questiona a qualidade da formação ética dos sujeitos envolvidos na elaboração dessas políticas. No caso de professores(as) em estado de formação inicial, esses(as) podem se sentir legitimados pela conjuntura política e interromperem qualquer possibilidade de desenvolvimento de sua capacidade reflexiva oferecida no curso e, mais do que isso, de sua capacidade reflexiva especificamente sobre os temas gênero e sexualidades.

Como explanam Silva, Brabo e Morais (2017, p. 1268), o que fomenta as mobilizações dos grupos que protagonizam essa incursão nas políticas são fixações com os níveis pré-convencional e convencional, visto que “pessoas que apresentam transcendência, e principalmente afiliação religiosa, dispõem de maior preferência por tais níveis de juízo moral, enquanto a possibilidade de se vincularem ao nível pós-convencional diminui”. Ainda assim, os autores citados (ERNSBERGER; MANASTER, 1981; DURIEZ; SOENENS, 2006) advertem que mesmo que essa relação sócio-legal seja encontrada predominantemente por parte de religiosos, isso se deve a como processam os enunciados de suas crenças e doutrinas e não meramente pelo fato de disporem de transcendência ou afiliação religiosa. Dessa forma, caso seus raciocínios se orientassem por princípios, estariam cientes da possível normatização que sua transcendência/religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença/doutrina, bem como cientes da

liberdade que essas pessoas detêm, então inseridas em uma sociedade democrática e de direito.

Logo, elas não sobreporiam seus próprios interesses e a contemplação de seus ideais religiosos a tais demandas sociais democráticas, nem demonstrar-se-iam indiferentes à opressão que os sujeitos que se beneficiariam pelas ações progressistas das políticas públicas se submetem. Da mesma forma, docentes podem refletir esse cenário da política e mostrarem-se incapazes de propiciar momentos de reflexão ou agirem por princípios quando depararem com temas que não concordam, problemática que decorre do conflito de suas idiossincrasias com a afirmação em dispositivos legais da formação ética comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos.

Esses resultados, portanto, desvelam muitas reflexões e demandam urgência para propostas de mudança na formação de professores(as), considerando a dimensão ética da profissão.

## **Referências**

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes**

**nacionais para a educação em direitos humanos.** CNE/CP: Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** 2. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, UNESCO, 2013.

DURIEZ, B.; SOENENS, B. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, n. 1, p. 76-83, 2006.

ERNSBERGER, D. J.; MANASTER, G. J. Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. **Genetic Psychology Monographs**, v. 104, p. 23-41, 1981.

FURLANI, J. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha". Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao: Editorial Desclé de Brower, 1992.

LEPRE, R. M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LUCZKIEWICZ, D. A. **Desenvolvimento moral e valores culturais de estudantes de graduação em ciências contábeis no Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, 2015.



MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. de; BERVIQUE, J. de A. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, p. 1-17, 2008.

MORAIS, A. de et al. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

REST, R. J.; NARVAEZ, D. **Guide for DIT-2**: a guide using the Defining Issues Test, version 2 (“DIT-2”) and the scoring service of the Center for the Study of Ethical Development. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, 1998.

REST, J. R.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J.; THOMA, S. J. **Postconventional moral thinking**: a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SANTOS, L. da C.; DINIZ, J. A. Um estudo sobre a relação entre a religiosidade e o raciocínio moral dos alunos de Ciências Contábeis. **Enfoque: Rei exão Contábil**, v. 35, n. 3, p. 83-101, 2016.

SHIMIZU, A. de M.; BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M. **DIT-2 – Opiniões sobre Problemas Sociais** – reformulação da tradução e adaptação do Defining Issues Test-2 realizada por Biaggio, A. M. B., Shimizu, A. de M., & Martinez, T. M. (2001). Center for the Study of Ethical Development, 2009.

SHIMIZU, A. de M. et al. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Não-publicado. 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp., p. 1260-1282, 2017.

