



UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

ALEXANDRE DA SILVA **LESSA**, Ten Cel Int

**O Teste de Competência Moral como Indicador de Eficiência do Programa
de Formação de Valores Aplicado na Academia da Força Aérea**

Rio de Janeiro
2022

UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA
PRÓ-RETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

ALEXANDRE DA SILVA **LESSA**, Ten Cel Int

**O Teste de Competência Moral como Indicador de Eficiência do Programa
de Formação de Valores aplicado na Academia da Força Aérea**

Dissertação apresentada em Exame de Defesa no Programa de Pós-graduação em Ciências Aeroespaciais da Universidade da Força Aérea, como requisito parcial para o título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Poder Aeroespacial Brasileiro, Segurança Internacional e Defesa Nacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Barbosa Reis da Silva.

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

Rio de Janeiro
2022

L638t Lessa, Alexandre da Silva

O teste de competência moral como indicador de eficiência do Programa de Formação de Valores aplicados na Academia da Força Aérea / Alexandre da Silva Lessa. – Rio de Janeiro: Universidade da Força Aérea, 2022.

150 f.: il., enc.

Orientadora: Maria Célia Barbosa Reis da Silva.

Coorientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia.

Dissertação (mestrado) – Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2022.

Referências: f. 135-143

1. Competência moral. 2. Julgamento moral. 3. Desenvolvimento moral. 4. Educação moral I. Título. II. Maria Silva, Célia Barbosa Reis da. III. Universidade da Força Aérea.

CDU: 17.022.1:355.354



**MINISTÉRIO DA DEFESA
COMANDO DA AERONÁUTICA
UNIVERSIDADE DA FORÇA AÉREA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AEROESPACIAIS

ALEXANDRE DA SILVA LESSA

**O TESTE DE COMPETÊNCIA MORAL COMO INDICADOR DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
VALORES APLICADO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA**

Dissertação aprovada pelos membros da Banca Examinadora, no dia 08 de junho de 2022, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea (UNIFA).

Rio de Janeiro, RJ, 08 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA CELIA BARBOSA REIS DA SILVA
Data: 28/07/2022 20:29:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. MARIA CÉLIA BARBOSA REIS DA SILVA (CPF: 298.646.827-68) – UNIFA
Presidente da Banca de Defesa

Documento assinado digitalmente
gov.br PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA
Data: 29/07/2022 09:31:11-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (CPF :092.908.848-43) – UNESP
Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDIA MARIA SOUSA ANTUNES
Data: 29/07/2022 11:52:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. CLAUDIA SOUZA ANTUNES (CPF: 907.399.307-53) – UNIFA

Documento assinado digitalmente
**ICP
Brasil** LUIZ ANTONIO GOMES SENNA
Data: 29/07/2022 12:45:43-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. LUIZ ANTÔNIO GOMES SENNA (CPF: 626.280.977-53) – UERJ
Examinador Externo

Aos meus filhos, pela alegria que nutre minha vida.

À minha companheira, pelo carinho, paciência e estrutura que ergueram nossa família.

Aos meus pais, pelo amor reluzido em seus atos e pela verdade e bondade semeadas.

Aos meus irmãos, pelos princípios que fazem nossa união indissolúvel.

Aos meus familiares e amigos, pela grandeza na compreensão de minhas limitações.

AGRADECIMENTOS

Se na elaboração deste trabalho, prevaleceu o aspecto cognitivo, aqui predomina o afetivo.

As pessoas a quem devo gratidão são inúmeras, mas, pela participação neste trabalho, dirijo-me especialmente àquelas que estiveram muito próximas nessa jornada.

Em especial, ao meu amigo Mendes – ou Castilho, ou Chico, ou Mensuai –, *in memoriam*, eternizo, nessa singela homenagem, minha afeição e gratidão pela alegre companhia e pelas conversas sobre dilemas em comum. As suas palavras ‘*não desista!*’ ecoaram ao longo desses três anos e ainda persistem como um mantra, acompanhadas da nítida lembrança de seu riso descontraído. Amigo, foi um prazer conhece-lo. Descanse em paz.

A minha companheira, Fernanda, por tudo que suportou sozinha quando estive dedicado a esse projeto e ainda me suportando nas lamúrias e me dando suporte no esgotamento.

Meus filhos, Pedro e Alice, agradeço e me desculpo pela ausência, pela porta trancada quando me procuraram, mas tenham certeza que todo esse tempo que nos foi subtraído em convivência durante os estudos, frutificou-se em benefício de nossa relação, pois aprendi a compreendê-los mais.

Aos meus amigos do *Charlie November*, vocês acompanham ‘meus debates’ há tantos anos e parece me conhecerem melhor do eu mesmo. Nessa presença, cada um, com seu jeito peculiar, e todos, num conjunto pitoresco, figuram a complexidade que nenhum modelo mental pode abarcar. A grande lição dessa amizade, seja qual for o ponto de vista, é o poder da compreensão.

À Prof.^a Dr.^a Maria Célia, agradeço por ter acreditado neste projeto ainda na seleção, quando o escolheu para orientação, acolhendo-o com aquele brilho no olhar que cintilava durante a entrevista inicial. Agradeço ainda mais por se manter disposta, a despeito de todas as circunstâncias adversas que a acompanharam nesse período.

À Prof.^a Dr.^a Patrícia Bataglia, quem, inicialmente, conheci nominalmente pelas referências bibliográficas, tornou-se minha coorientadora, além de inspiração para meu próprio desenvolvimento pessoal.

À Prof.^a Dr.^a Cláudia e ao Prof. Dr. Pereira Santos, por serem verdadeiros mestres nesse caminho de desafios, sacrifícios e aprendizagem, prestando apoio emocional e oferecendo suas críticas sinceras e assertivas para ampliar minhas perspectivas.

À Prof.^a Bruna Campos, por acudir-me quando o caminho dessa trajetória ainda era um vasto horizonte sem trilhas demarcadas e eu me sentia perdido.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) – com seus encontros virtuais periódicos sob liderança da Prof.^a Dr.^a Patrícia Bataglia e da Prof.^a Dr.^a Cristiane Alves –, sem dúvida tem sua marca registrada nas páginas dessa pesquisa e sempre estará em minhas lembranças, seja pelo conhecimento compartilhado ou pelo ‘respeito ao próximo’ como valor comum do grupo.

Aos Oficiais da DIRENS, Ten Cel Dantas, Ten Cel Jordão, Ten Pâmela Borges, Ten Everton e Ten Ana Moura, gratidão pelas inúmeras contribuições e por me permitirem participar do projeto que conduzem. Recordo-me claramente da Portaria de nomeação do grupo de trabalho da DIRENS que encontrei e como os contatos foram se ampliando até conhecer cada um. Em cada contato, ajudaram-me com muita presteza e gentileza, seja oferecendo informações, indicando leituras e até mesmo realizando tarefas como a crítica à lista de valores deduzidos do Estatuto dos Militares.

Aos professores do PPGCA 2019, agradeço pelo tempo e conhecimentos dedicados nas instruções aos alunos do mestrado, e pela compreensão de nossas limitações para acompanhar os passos no guiamento.

Finalmente, agradeço à coordenação do PPGCA e à Secretaria Acadêmica da UNIFA, pela presteza frequente nos apoios realizados.

À Deus, princípio que rege todos os princípios, não devo gratidão; mas, a minha própria existência. No meu dia a dia, os meus dilemas morais ou existenciais são iluminados e esclarecidos quando a Ele me dirijo em apelo à minha ignorância ou fraqueza.

*“Se for necessário escolher
entre ser um bom soldado
e um bom ser humano,
tente ser um bom ser humano”.*

(Anton Myrer)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a avaliação do Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (PFV) da Força Aérea Brasileira (FAB), voltado à promoção do desenvolvimento moral dos militares dessa Instituição. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo principal a análise da compatibilidade do instrumento de avaliação *Moral Competence Test* (MCT) na mensuração dos resultados do PFV. A pesquisa está delimitada ao universo da Academia da Força Aérea (AFA), onde se realizou um *quasi*-experimento do tipo pré e pós-teste com grupo controle não equivalente, com a aplicação da versão do MCT traduzida e adaptada para o português (MCT-xt), num levantamento de dados em duas medições longitudinais, sobre a amostra composta por cadetes de duas turmas (2019 e 2020) do Corpo de Cadetes da Aeronáutica (CCAer). A inferência estatística se baseia no teste de hipóteses de *Kruskal-Wallis*, considerando-se a amostragem não-probabilística composta por mais de três grupos e ausência de normalidade nos dados. A revisão bibliográfica expõe o conceito Competência Moral de Georg Lind e o situa na abordagem psicológica cognitivo-desenvolvimentista da moralidade, iniciada por Piaget com o estudo do juízo moral das crianças e profundamente ampliada por Lawrence Kohlberg com a teoria dos estágios de desenvolvimento do raciocínio moral. A pesquisa bibliográfica e documental discute o enlace do conceito central do PFV (valores) com cultura organizacional, liderança e ética profissional. Finalmente, sob o método de abordagem hipotético-dedutivo, conclui-se que o MCT-xt é parcialmente compatível para emprego como indicador de eficiência do desenvolvimento da competência moral dos cadetes uma vez que atende requisitos técnico-científicos, contudo não se pode afirmar que atende aos objetivos do PFV, pois os documentos oficiais não definem com clareza o que se entende por desenvolvimento moral e se a competência moral está no escopo desse Programa.

Palavras-chave: Competência Moral; Julgamento Moral; Desenvolvimento Moral. Educação Moral; Programa de Formação de Valores.

ABSTRACT

This thesis has as its object studying the evaluation of the Values Formation and Strengthening Program (PFV) from the Brazilian Air Force (FAB), aimed to promoting the moral development of that institution's military personnel. Therefore, it has been established as its main objective the compatibility of the Moral Competence Test (MCT) analysis in measuring the results from the PFV. This research is limited to the Air Force Academy (AFA) universe, where a pre and post-test quasi-experiment was carried out with a non-equivalent control group, with the enforcement of the MCT version translated and adapted to Portuguese (MCT-xt), in a data survey in two longitudinal measurements, on the sample composed of cadets from two of the Corps of Cadets from the Aeronautics (CCAer) classes (2019 and 2020). The statistical inference is based on the Kruskal-Wallis hypothesis test, considering the non-probabilistic sampling composed of more than three groups and the absence of normality in the data. The literature review exposes Georg Lind's Moral Competence concept and places it in the cognitive-developmental psychological approach to morality, initiated by Piaget with the study of children's moral judgment and profoundly expanded by Lawrence Kohlberg with the theory of developmental stages of moral reasoning. The bibliographical and documentary research discusses the link between the PFV (values) central concept and the organizational culture, leadership and professional ethics. Finally, under the hypothetical-deductive approach method, it is concluded that the MCT-xt is partially compatible for usage as an indicator of efficiency of the cadets' moral competence development as it meets technical-scientific requirements, although it cannot be said that it meets the objectives of the PFV, as official documents do not clearly define what they mean by moral development and whether moral competence is within the scope of this Program.

Keywords: Moral Competence; Moral Judgment; Moral Development; Moral Education; Values Formation Program.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Centralidade dos Valores nos Temas Explorados na Pesquisa..54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atribuições e Produtos do GT Designado pela DIRENS em 2015.	36
Quadro 2 – Valores Institucionais da FAB Descritos na DCA 11-45 (BRASIL, 2018c) e no MCA 909-1 (BRASIL, 2016a).	38
Quadro 3 – Estrutura de Tópicos do Estatuto dos Militares Relacionados ao PFV.	44
Quadro 4 – Modelo de Duplo Aspecto e de Dupla Camada do “eu moral” Segundo Georg Lind (2019).	72
Quadro 5 – Períodos e amostra do levantamento de dados com o MCT-xt nas Turmas 2019 e 2020 em duas medições longitudinais	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação Gráfica com Método de Dunn das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição do escore C_{ij}	111
Gráfico 2 – Representação Gráfica com Método de Dunn das Comparações entre Pares de Idade na Análise de Distribuição do escore C_{ij}	113
Gráfico 3 – Representação Gráfica da Média de Preferência por Estágios (P. Est.) dos sujeitos válidas (N)	117
Gráfico 4 – Representação Gráfica com Método de Dunn das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P. Est. 1	118
Gráfico 5 – Representação Gráfica com Método de Dunn das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P. Est. 2	119
Gráfico 6 – Representação Gráfica com Método de Dunn das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P. Est. 4	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representatividade da amostra de cadetes participantes da pesquisa	103
Tabela 2 – Medidas de Frequência por grupo de N válidos	104
Tabela 3 – Medidas de Frequência por Idade	105
Tabela 4 – Medidas de Frequência por Sexo	106
Tabela 5 – Medidas de Frequência por Naturalidade	106
Tabela 6 – Medidas de Frequência por Religião	107
Tabela 7 – Medidas de Frequência por Praticante	107
Tabela 8 – Medidas Descritivas das Médias de Escores C e OP dos Cadetes Avaliados na Pesquisa	107
Tabela 9 – Resumo de Teste de Hipótese de Amostras Independentes com a Categoria Grupo	110
Tabela 10 – Comparação entre pares de Grupo com a variável escore C _J ..	111
Tabela 11 – Resumo de Teste de Hipótese com a Categoria Idade	112
Tabela 12 – Comparação entre pares de Ano com a variável escore C _J	113
Tabela 13 – Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Sexo ..	114
Tabela 14 – Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Naturalidade	114
Tabela 15 – Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Religião	114
Tabela 16 – Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Praticante	115
Tabela 17 – Medidas Descritivas da Preferência por Estágios (P. Est.) pelos Cadetes	116
Tabela 18 – Resumo de Teste de Hipótese de P. Est. entre as Categorias de Grupo	117
Tabela 19 – Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P.Est.1	118
Tabela 20 – Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P.Est.2	119
Tabela 21 – Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de P.Est.4	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFA - Academia da Força Aérea

EB - Exército Brasileiro

cap. - Capítulo

CCAER - Corpo de Cadetes da Aeronáutica

COMAER - Comando da Aeronáutica

DCA - Diretriz do Comando da Aeronáutica

DEPENS - Departamento de Ensino da Aeronáutica

DIRENS - Diretoria de Ensino da Aeronáutica

DIT - Teste de Julgamento de Situações (*Defining Issues Test*)

e. g. – por exemplo (*exempli gratia*)

END - Estratégia Nacional de Defesa

EMAER - Estado-Maior da Aeronáutica

FAB - Força Aérea Brasileira

FFAA - Forças Armadas

GEPPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral

GT - Grupo de Trabalho

KMDD - Método Konstanz de Discussões de Dilemas (*Konstanz Method of Dilemma Discussion*)

OE - Organizações de Ensino da Aeronáutica

OM - Organizações Militares

PFV - Programa de Formação e Fortalecimento de Valores

PIT - Teste para Identificação de Problemas (*Problem Identification Test*)

PND - Política Nacional de Defesa

PPGCA - Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais

MCA - Manual do Comando da Aeronáutica

MCT - Teste de Competência Moral (*Moral Competence Test*)

MCT-xt - Teste de Competência Moral estendido (*Moral Competence Test extended*)

MJI - Entrevista de Julgamento Moral (*Moral Judgment Interview*)

MJT - Teste de Julgamento Moral (*Moral Judgment Test*)

SRM - Questionário de Reflexão Sociomoral (*Sociomoral Reflection Measure*)

SRM-SF - Questionário de Reflexão Sociomoral – Formato Curto (*Sociomoral Reflection Measure - Short Form*)

SRM-SFO - Questionário de Reflexão Sociomoral – Formato Curto e Objetivo
(*Sociomoral Reflection Measure - Short Form Objective*)

SROM - Questionário Objetivo de Reflexão Sociomoral (*Social-moral Reflection Objective Measure*)

SROM-SF - Questionário Objetivo de Reflexão Sociomoral – Formato Curto
(*Sociomoral Reflection Objective Measure – Short Form*)

TBLL - Teoria de Banda Larga de Liderança

Unesp - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 VALORES, VISÃO E MISSÃO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA	25
2.1 Programa de Formação de Valores da Força Aérea Brasileira	36
2.2 Código de Ética da FAB	41
3 VALORES, MORAL E ÉTICA	47
3.1 Moral e Ética	48
3.2 Valores	50
4 DESENVOLVIMENTO MORAL	56
4.1 Etapas do Desenvolvimento Moral segundo Piaget: Anomia, Heteronomia e Autonomia	59
4.2 Níveis e Estágios de Desenvolvimento Moral segundo Lawrence Kohlberg	61
4.3 A Competência Moral segundo Georg Lind	68
4.5 Educação Moral	73
4.5.1 Comunidade Justa	73
4.5.2 Método Konstanz de Dilemas Morais (KMDD)	77
4.5.3 Considerações de Piaget sobre Educação Moral	79
4.6 Instrumentos de Medição	82
4.6.1 Entrevista de Julgamento Moral (MJI)	82
4.6.2 Teste de Julgamento de Situações (DIT)	84
4.6.3 Questionário Objetivo de Reflexão Sociomoral (SROM)	86
4.6.4 Teste de Competência Moral (MCT)	88
5 METODOLOGIA	94
5.1 Participantes	98
5.2 Ética em pesquisa	102
6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MCT-XT	103
6.1 Descrição da Amostra	103
6.2 Distribuição de Frequências	104
6.3 Escore C	109
6.4 Preferência por Estágios	115
7 ANÁLISE	121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – Código de Ética no Estatuto dos Militares e os Respectivos Valores Institucionais da FAB.....	144
APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Estudantes Participantes da Pesquisa.....	146
APÊNDICE C – Apresentação e Instrução do MCT Adaptado para Pesquisas na AFA.	148
ANEXO A – Conteúdo dos Seis Estágios Morais de Kohlberg.	149

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (PFV) da Força Aérea Brasileira (FAB) é constituído por um conjunto de atividades, como palestras e debates, que visam ao desenvolvimento moral dos militares da FAB, tendo como base um conjunto de valores morais que se pretende formar ou fortalecer (BRASIL, 2016a). Sua execução se dá em duas frentes de atuação, uma voltada à ‘Formação de Valores’, que tem como público-alvo os alunos e cadetes das Organizações de Ensino da Aeronáutica (OE); e outra voltada ao ‘Fortalecimento de Valores’, focada no efetivo das demais Organizações Militares (OM) da FAB (BRASIL, 2016a). Em ambas, as ações perseguem um conjunto de valores listados e descritos no Manual do PFV, que se fundamenta, basicamente, no teor do Estatuto dos Militares, lei que regula a situação, obrigações, deveres, direitos e prerrogativas dos membros das Forças Armadas (BRASIL, 1980).

A implementação desse programa pelo Estado-Maior da Aeronáutica¹ (EMAER) em todas as Organizações Militares da FAB demonstra a alta relevância com que o Alto-Comando da Aeronáutica observa o nível de formação moral de seu efetivo e o esforço que se tem envidado para “fundamentar, em bases sólidas, a convicção nas crenças, a cultura e as tradições inerentes ao papel e missão das Forças Armadas”, frente à inegável existência de um conflito entre “os tradicionais valores militares e os valores hedonistas² da sociedade moderna, voltados para o consumo e o prazer, num contexto de diversidade de interesses e relativismo” (BRASIL, 2016a, p. 8), cenário este que o filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz verifica comum em todo o Ocidente. Para Lima Vaz, a crise da sociedade moderna é resultado do deslocamento do vetor ético que desvia do rumo apontado ao encontro intersubjetivo para uma direção focada no indivíduo, com mentalidade egocêntrica (FONSECA; SILVA, 2017).

Contudo, apenas implementar essas ações sem um recurso para mensurar e acompanhar seus efeitos, oculta os resultados efetivamente alcançados no empreendimento e foi precisamente esse problema que motivou

¹ Órgão subordinado diretamente ao Comandante da Aeronáutica e tem “por finalidade elaborar o planejamento, de mais alto nível, para o cumprimento da missão da Aeronáutica” (BRASIL, 2020, p. 7).

² Que diz respeito a hedonismo, “termo comumente empregado em sentido moral para designar cada doutrina segundo a qual o prazer é o único ou principal bem da existência e sua busca, a finalidade ideal da conduta, embora com divergências no que concerne ao conteúdo desse prazer e aos caminhos para obtê-lo” (HEDONISMO, 2015).

este pesquisador no estudo ora apresentado. Afinal, pode-se mesmo afirmar que o PFV realiza os objetivos traçados pela Instituição?

Sendo assim, partindo da consideração que o Teste de Competência Moral³ (*Moral Competence Test - MCT*) é um instrumento de medição que avalia a Competência Moral, um conceito definido pelo pesquisador alemão Georg Lind como “a capacidade de resolver problemas e conflitos com base em princípios morais universais, apenas por deliberação e discussão, em vez usar a violência, a trapaça ou a submissão aos outros” (LIND, 2019, p. 20, tradução nossa), elaborou-se a hipótese de que a aplicação de tal teste, em medições periódicas, no público-alvo do PFV, poderia fornecer índices que permitiriam avaliar as variações da Competência Moral, consistindo, assim, num indicador do desenvolvimento moral dos participantes do levantamento e, por conseguinte, num recurso para avaliar os possíveis efeitos resultantes do PFV.

Contudo, não seria possível testar essa hipótese tendo como universo de pesquisa todo o público do PFV. Sendo assim, elegeu-se o viés ‘Formação de Valores’ desse Programa da FAB para direcionar a investigação. Delimitou-se ainda mais o universo da pesquisa restringindo às OE ao Corpo de Cadetes da Aeronáutica (CCAer), localizado na Academia da Força Aérea (AFA), onde são formados os oficiais aviadores, intendentes e infantess da FAB.

É nesse contexto que se estabeleceu o objetivo geral do presente trabalho que propõe analisar se o MCT é um instrumento de medição compatível para avaliação do desenvolvimento moral dos Cadetes da AFA, de maneira que se possa adotar esse teste e seus índices como indicadores de eficiência do Programa de Formação de Valores da AFA.

Esse objetivo trouxe questões mais específicas envolvendo o PFV, os valores institucionais, o próprio MCT e o conceito competência moral, tais como: (a) se o MCT mede a competência moral, há compatibilidade deste com o desenvolvimento moral que o PFV pretende promover?; (b) o que seria desenvolvimento moral para a FAB?; (c) como o PFV relaciona a promoção de valores institucionais com o desenvolvimento moral individual?

³ Originalmente, Georg Lind nomeou-o como Teste de Julgamento Moral (*Moral Judgment Test – MJT*), porém, em 2013, redefiniu a nomenclatura para Teste de Competência Moral (MCT), visando alinhar o nome do teste ao constructo Competência Moral que é investigado com a aplicação desse instrumento de medição (LIND, 2015). Em pesquisas sobre esse tema, encontra-se documentos com uma ou outra denominação. Neste trabalho, procurando dar clareza ao texto, utiliza-se, preferencialmente, a sigla MCT, mesmo que na fonte bibliográfica ou documental tenha sido encontrada a sigla MJT.

Com esse escopo, foram traçados os objetivos específicos listados abaixo:

- a) descrever os fundamentos, objetivos, métodos e conteúdo do PFV (OE1);
- b) discutir a importância dos valores-no âmbito da FAB sob a ótica do PFV (OE2);
- c) identificar as características do PFV em termos de educação moral (OE3);
- d) descrever o significado do constructo Competência Moral e os atributos do instrumento de medição MCT (OE4);
- e) analisar se há aspectos compatíveis entre o constructo *Competência Moral* de Georg Lind e o PFV, que fundamentem a utilização do MCT como um instrumento de medição para fornecer indicadores de eficiência do PVF (OE5);
- f) identificar possíveis relações entre o PFV e os resultados do levantamento com o instrumento MCT na coleta de dados junto ao grupo de cadetes ingressos na AFA, analisando a variação da Competência Moral (OE6).

Com esse horizonte de investigação, delineou-se a pesquisa com técnicas adequadas para aclarar todos os objetivos específicos, como pesquisa bibliográfica e documental e uma pesquisa *quasi-experimental*.

A pesquisa documental procurou caracterizar o PFV com dados que informam algo sobre seus pressupostos, objetivos e meios. Com os achados primários dispostos na documentação institucional, foram iniciadas discussões sobre a relação dos valores com temas como cultura organizacional, liderança transformacional e código de ética profissional.

A revisão bibliográfica sobre MCT e a competência moral abrangeu as teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento moral sob a perspectiva cognitivo-estruturalista, percorrendo uma linha que inicia com Jean Piaget (1896-1980), evolui com Lawrence Kohlberg (1927-1987) e alcança Georg Lind (1947-2021). O último propôs a teoria do duplo aspecto da moralidade (LIND, 2019) na qual se insere o conceito competência moral e a fundamentação para o MCT. Essa teoria, por sua vez, tem suas bases na ideia de paralelismo cognitivo-afetivo de Piaget e no conceito 'competência de julgamento moral', originário da teoria de estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg, que expressa "a capacidade para tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e para agir de acordo com tais julgamentos" (KOHLBERG, 1964 apud LIND 1999, p. 3, tradução nossa).

Kohlberg descreveu o desenvolvimento moral em estágios evolutivos, identificando três níveis de julgamento moral em que os indivíduos progredem, havendo dois estágios dentro de cada nível. O segundo estágio dentro de cada nível representa uma mais avançada e organizada forma do primeiro estágio. São seis estágios sequenciais em três níveis da moralidade: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Os níveis representam o desenvolvimento da perspectiva sociomoral dos indivíduos em direção à descentralização crescente, partindo-se do interesse pessoal (egocentrismo/heteronomia), passando pelo dever de manutenção das normas até o pensamento orientado por princípios éticos universais (descentração/autonomia), ponto máximo de maturidade da consciência moral. Cada um desses níveis reflete uma determinada orientação moral e um certo modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as diversas perspectivas ou valores em confronto.

Com esses estágios de desenvolvimento moral como pressuposto teórico, Lind propõe que a competência moral é o aspecto da moralidade que melhor traduz a capacidade de agir moralmente, diferentemente de outros aspectos investigados isoladamente como o raciocínio moral. Com esse escopo, Lind constrói o instrumento de medição MCT para mensurar precisamente a competência moral.

Utilizando-se a versão desse instrumento traduzida para o português (MCT-xt⁴), foi realizada uma pesquisa *quasi-experimental* com levantamento de dados no CCAer da AFA, elegendo-se as turmas de cadetes ingressos em 2019 e 2020 como participantes convidados para o estudo.

Pelo exposto, percebe-se que as teorias centrais desta pesquisa se situam no campo da ciência psicológica. Não obstante, sua pertinência ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais (PPGCA) se justifica pelo caráter multidisciplinar do campo das Ciências Aeroespaciais, que se vale do conhecimento de diferentes áreas da ciência para formular estudos e produtos que sejam aplicáveis ao planejamento e às ações voltadas ao

⁴ Essa é uma variação estendida (xt – *extended*) do MCT, que se refere a versão traduzida para o português e adaptada para a cultura brasileira (BATAGLIA, 2010). Neste trabalho, o uso preferencial da sigla MCT ou ocasional do MCT-xt tem como critério o contexto em que é empregado o termo na redação. Quando este autor se refere ao Teste de Competência Moral por suas qualidades intrínsecas, independentemente de tradução, prioriza-se a sigla MCT. Quando se refere ao teste que é aplicado na AFA, ou seja, a versão do MCT traduzida e adaptada, prefere-se a sigla MCT-xt.

fortalecimento do Poder Aeroespacial⁵ (BRASIL, 2018b). É nesse ambiente que a Psicologia, a Filosofia, a Administração, o Direito e a Pedagogia se encontram com a área da Ciência Política, para fundamentarem as investigações sobre os múltiplos aspectos que se manifestam no fenômeno Poder Aeroespacial. Nesse sentido, constituem-se num conjunto de ciências aplicadas nesse singular foco de pesquisa com multifacetado campo de estudos (SANTOS, 2019), classificado na área de Ciências Políticas e Relações Internacionais por seus objetivos e aplicação.

É pertinente elucidar também que seria um equívoco buscar uma classificação deste trabalho usando como critério apenas o campo da ciência de seu referencial teórico, já que a relevância e justificativa desta pesquisa se assenta, sobretudo, no produto que ela se propõe a apresentar em sua conclusão. Afinal, trata-se de uma pesquisa que atende diretamente aos objetivos da Diretoria de Ensino da Aeronáutica⁶ (DIRENS), declarados numa publicação oficial desta Diretoria, em que designou um Grupo de Trabalho (GT) com o propósito de analisar o MCT, visando sua utilização pela própria DIRENS (BRASIL, 2015). Ou seja, esta pesquisa contribui com a análise da viabilidade de utilização do MCT pela DIRENS⁷.

Outro fator que demonstra a relevância desta pesquisa é o alinhamento com os objetivos estratégicos da FAB (BRASIL, 2018d) e, em última instância, com a Política Nacional de Defesa⁸ (PND) e Estratégia Nacional de Defesa⁹

⁵ Definido no Glossário da Aeronáutica (BRASIL, 2001, p. 117) como a “Capacidade resultante da integração dos recursos de que dispõe a nação para a utilização do espaço aéreo e do espaço exterior, quer como instrumento de ação política e militar, quer como fator de desenvolvimento econômico e social, visando conquistar e manter os Objetivos Nacionais. Os elementos constituintes do Poder Aeroespacial são a Força Aérea Brasileira, a Aviação Civil, a Infra-estrutura Aeroespacial, a Indústria Aeroespacial e o Complexo Científico-tecnológico Aeroespacial”.

⁶ Até 2017, a denominação desse Órgão era Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS).

⁷ Esta pesquisa tornou-se componente de um projeto maior, ora denominado Projeto de Pesquisa FAB/GEPPEI, que fora criado em 2018, numa parceria institucional entre a FAB (representada por membros da DIRENS) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). O Projeto de Pesquisa FAB/GEPPEI, intitulado “Construção da competência moral e valores nos cursos de formação da Aeronáutica”, foi aprovado na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal Faixa B (Processo nº 434600/2018-0) e tem como objetivo “avaliar em que medida os cursos ministrados e a formação dos adolescentes e jovens, favorecem a construção dos valores que são fundamentais aos cadetes, segundo a concepção da FAB” (BATAGLIA, 2018). A integração deste estudo com o Projeto de Pesquisa FAB/GEPPEI ocorreu devido à coincidência entre um dos objetivos específicos dessas pesquisas, já que ambas propõem uma investigação com aplicação do instrumento de medição MCT-xt no mesmo universo de estudantes da AFA para verificar a influência do curso de formação na construção da competência moral dos cadetes. Dessa forma, com esta dissertação, tem-se um dos objetivos específicos do Projeto de Pesquisa FAB/GEPPEI atingido.

⁸ A PND é o “documento de mais alto nível do País em questões de Defesa, baseado nos princípios constitucionais e alinhado às aspirações e aos Objetivos Nacionais Fundamentais (estabelecidos na Constituição Federal de 1988), que consolida os posicionamentos do Estado brasileiro e estabelece os objetivos mais elevados neste tema” (BRASIL, 2018e, p. 4).

⁹ A END fundamenta-se nos posicionamentos estabelecidos na PND e visa “orientar os segmentos do Estado brasileiro quanto às medidas que devem ser implementadas para que esses objetivos sejam alcançados. É, portanto, o vínculo

(END) (BRASIL, 2018d), posto que esses documentos projetam Objetivos Nacionais de Defesa com os quais se relacionam as aludidas ações da Diretoria de Ensino. Por exemplo, a END delineou, como Ação Estratégica de Defesa, a adoção de medidas educativas “no sentido da construção de uma cultura que valorize a cidadania, o patriotismo e o civismo”, visando atingir o Objetivo Nacional de Defesa - previsto na PND - de “contribuir para a preservação da coesão e unidades nacionais” (BRASIL, 2018e, p. 37). Percebe-se, portanto, a estreita relação entre a PND e esta pesquisa, reiterando a pertinência desta ao escopo do PPGCA. Afinal, o PFV é uma atividade engajada no cumprimento de um Objetivo Nacional de Defesa estabelecido na PND, documento de caráter político, voltado para a Defesa Nacional, com a finalidade precípua de orientar o preparo e emprego do Poder Aeroespacial, conceito para o qual se convergem os esforços do PPGCA.

É com o propósito de produzir um produto acadêmico capaz de contribuir com o aprimoramento do Poder Aeroespacial que se elaborou este estudo, pelo qual se apresenta, no tópico a seguir, uma análise sobre o PFV enquanto ferramenta estratégica que promove elementos da cultura organizacional e subsidia a formação dos líderes da FAB. No Capítulo 3, encontra-se uma breve discussão e delimitação proposital dos conceitos ‘valores’, ‘moral’ e ‘ética’. No Capítulo 4 - Desenvolvimento Moral, estão as seções que abrangem a revisão bibliográfica sobre as teorias da psicologia do desenvolvimento moral, na perspectiva adotada nesta pesquisa, e as contribuições na área da educação moral dos mesmos autores do referencial teórico. Finalmente, encerra-se com uma análise estruturada conforme a metodologia projetada, que inclui no arcabouço uma pesquisa *quasi*-experimental com aplicação do MCT-xt em duas turmas de cadetes da AFA.

entre o posicionamento do País nas questões de defesa e as ações necessárias para efetivamente dotar o Estado da capacidade para preservar seus valores fundamentais” (BRASIL, 2018e, p. 16).

2 VALORES, VISÃO E MISSÃO DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

A FAB vem aprimorando seu planejamento estratégico desde 2007, quando iniciou uma série de publicações, até descrever a Concepção Estratégica “Força Aérea 100”, um projeto de futuro almejado para os cem anos de sua fundação (BRASIL, 2018c), sistematizado com base em teorias de planejamento estratégico.

No plano, a FAB declara sua missão e visão de futuro, delineadas em conformidade com a Constituição Federal (1988), a PND e a END (BRASIL, 2018e), dentre outros documentos do âmbito do Ministério da Defesa. Nesse contexto, a FAB ressalva a primazia dos “princípios éticos essenciais, que compõem a filosofia que rege o modo de agir da Corporação” (BRASIL, 2018c, p. 16). Da mesma forma, ela considera os valores como fundamentais para agrupar pessoas em torno de pensamentos comuns e para indicarem às pessoas a direção a seguir diante dos desafios. Nessa esteira, a FAB prega a primazia dos valores institucionais ante às práticas e aos objetivos organizacionais, devendo-se alterá-los sempre que violarem tais valores (BRASIL, 2018c, p. 21). Os mesmos estão definidos pela Força Aérea Brasileira como “crenças e atitudes que dão personalidade a uma instituição e funcionam como uma bússola de suas condutas e políticas adotadas” (BRASIL, 2016a, p. 11). Sendo assim, os valores representam ideais de atitudes, comportamentos e resultados que devem estar presentes em todos os seus integrantes, ou seja, devem ser parte da cultura organizacional da FAB (BRASIL, 2016a).

O conceito cultura organizacional, segundo Schein (2017), é de difícil definição, dada a abstração do primeiro termo e as ambiguidades em torno do segundo. Não obstante, esse autor, na busca de uma conceituação, parte da característica fundamental e comum em todo grupo: qualquer unidade social desenvolve uma cultura no decorrer de sua história compartilhada. Seria como um processo em que as normas compartilhadas e assumidas pelo grupo ao longo de sua história, orientam e limitam o modo de agir de seus membros.

Para Schein (2017, p. 1), a “cultura é um fenômeno dinâmico”, que envolve permanentemente os membros, do mesmo modo que a cultura é constantemente desempenhada e criada por eles nas ocorrências de interações. Nesse contexto, se sobressaem os comportamentos de liderança, porque os

líderes atuam como modeladores da cultura, assim como operam na formação de novos moldes culturais, o conjunto de fatores orientadores e restritivos do comportamento, tais como as estruturas, rotinas, regras e normas.

A fim de compreender essa dinâmica, Schein (2017, p. 6) propõe uma análise da organização sob uma perspectiva cultural, buscando uma percepção e decodificação das forças culturais “que operam nos grupos, organizações e ocupações”.

Primeiramente, Schein (2017) explica que aspectos comuns entre os grupos observados são utilizados para descrever a cultura, tais como regularidades comportamentais (linguagem); normas do grupo (padrões e valores implícitos); valores expostos (valores publicamente anunciados); filosofia formal (políticas e princípios ideológicos orientadores); regras do jogo (regras implícitas e difundidas; macetes); clima (sentimentos e modos de interação); habilidades natas (competências tácitas); hábitos de pensar, modelos mentais e paradigmas linguísticos (modelos cognitivos compartilhados); significados compartilhados; símbolos de integração (formas, conscientes ou não, geradas com o desenvolvimento do grupo e expressos materialmente ou esteticamente); e rituais e celebrações formais. Porém, além de elementos compartilhados, a cultura tem quatro características que entrelaçam esses elementos num tecido com densa trama. São elas: estabilidade estrutural; profundidade; extensão; e padronização ou integração.

A estabilidade estrutural da cultura é a característica que oferece um senso de identidade ao grupo e, por isso, torna difícil uma mudança cultural, mesmo quando alguns membros do grupo são substituídos. A profundidade representa o caráter, geralmente inconsciente – logo, intangível e menos visível – dos elementos manifestados e constatados como cultura de grupos. A extensão exprime qual o alcance da cultura observada, sendo, no estudo de grupos ou organizações, equivalente a todo o horizonte em que eles operam. A quarta característica da cultura, padronização ou integração, representa a vinculação de todos os elementos culturais numa rede ainda mais profunda. Esta “deriva da necessidade humana de tornar nosso ambiente o mais sensível e ordeiro possível” (WEICK, 1995 apud SCHEIN, 2017, p. 14), relacionando-se diretamente com a estabilidade estrutural.

Considerando tais elementos e características, Schein (2017) analisa a cultura em três diferentes níveis (ou graus) em que ela se manifesta.

O primeiro nível é o mais superficial da cultura. Nele estão os artefatos, fenômenos sensíveis e perceptíveis num primeiro contato com o grupo. Exemplos dessa ordem, típicos da FAB, são a farda com suas medalhas, insígnias ou distintivos, os hinos e canções, os patronos, gestos e cerimoniais, dentre outros, menos típicos, como organogramas e fluxogramas processuais. Nesse nível também se encontra a lista de valores explícitos, como os enunciados na Concepção Estratégica como valores-síntese da Instituição: disciplina, profissionalismo, integridade, patriotismo e comprometimento (BRASIL, 2018c). Apesar de os artefatos serem facilmente observáveis, não são simples de serem decifráveis, pois requerem que se viva “no grupo por tempo suficientemente longo”, para se tornarem gradualmente claros (SCHEIN, 2017, p. 25).

Crenças e valores assumidos estão no nível intermediário. Nessa classificação, os valores, morais ou não, dependem de terem sido assimilados ou validados socialmente, ou seja, os valores assumidos são fundamentados em experiências anteriores do grupo e por ele reconhecidos e identificados como próprios do grupo. Isso é o que diferencia os valores assumidos dos valores apenas presentes como artefatos. Schein (2017) acrescenta ainda que os valores assumidos predizem boa parte do comportamento observável no nível dos artefatos, enquanto valores meramente explícitos apenas induzem os membros do grupo na produção discursos convenientes em momentos apropriados, sem correspondência com as práticas do grupo. Essa situação é típica de casos em que há exibição de valores morais, como a integridade, enquanto se pratica imoralidades na gestão de recursos financeiros ou na vida pessoal.

O terceiro nível é o mais profundo. Nele, estão as ‘suposições fundamentais básicas’, conceito que expressa mais que valores assumidos, porque não são valores discutíveis ou questionáveis pelos membros, uma vez que se consolidaram e se tornaram consensual no seio do grupo, adquirindo atributo de verdade, sendo, portanto, bastante difíceis de mudar. Segundo Schein, as suposições básicas estão implícitas, mas são muito influentes no comportamento dos membros, indicando para os membros modos de perceber,

refletir e sentir as coisas (ARGYRIS, 1976; ARGYRIS; SCHÖN, 1974 apud SCHEIN, 2017). Em outras palavras, “a cultura como um conjunto de suposições básicas define a que devemos prestar atenção, o que as coisas significam, como reagir emocionalmente ao que ocorre e que ações adotar em vários tipos de situações” (SCHEIN, 2017, p. 29).

A cultura de um grupo se constitui a partir de sua formação e se baseia nos valores e crenças do fundador individual. O sucesso nas propostas iniciais da liderança é o fator que leva a adesão a essas crenças e valores, até se tornarem suposições básicas. Desse ponto, os próprios membros transferem os elementos culturais para as gerações posteriores. Percebe-se, na descrição desse processo dinâmico de formação da cultura, que a liderança é essencial, mas Schein (2017) também alerta que o líder influencia apenas parcialmente, porque os membros trazem consigo uma aprendizagem cultural formada em grupos que eles integravam antes, como a família ou qualquer outro grupo de socialização. Desse modo, mesmo em grandes corporações com forte cultura organizacional, coexistem culturas significativamente diferenciadas, ainda que estas reflitam, em parte, a cultura maior (SCHEIN, 2003 apud SCHEIN, 2017). Essa condição impõe um desafio adicional à liderança, pois os diferentes contextos requerem análises específicas.

O desafio principal de um líder que deve gerenciar uma cultura consolidada é ele compreender que “a essência de uma cultura está no padrão de suposições básicas prevaletentes”, então poderá “entender facilmente os níveis mais superficiais e lidar apropriadamente com eles” (SCHEIN, 2017, p. 33).

A Força Aérea Brasileira reconhece a importância e os desafios dos seus líderes, de tal modo que elaborou o Manual de Liderança da FAB (BRASIL, 2016b), com vistas a orientar os militares da FAB no exercício do papel de líderes. O conteúdo desse manual descreve diferentes teorias de liderança, discorre sobre competências necessárias num líder, destaca aspectos próprios da liderança militar e, por fim, evidencia a importância dos valores como instrumentos para motivação e inspiração e como eixo para alinhamento entre as necessidades pessoais e organizacionais.

Primeiramente, o Manual esclarece que adota o conceito de liderança enquanto “um processo no qual o indivíduo influencia um grupo de indivíduos

para alcançar um objetivo comum” (NORTHOUSE, 2007 apud BRASIL, 2016b, p.10) e segue afirmando que certas competências são essenciais aos líderes para que se proceda a desejada influência sobre os membros de um grupo. A norma se vale de uma definição de competência que engloba cinco dimensões desse conceito, unidas no acrônimo CHAVE: Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Valores e Entusiasmo¹⁰. Nesse contexto, a dimensão Valores é descrita como a competência que assenta sobre o aspecto ético-moral, cabendo ao líder demonstrar essa competência em atitudes consonantes com os valores institucionais (BRASIL, 2016b).

Quanto às teorias de liderança apresentadas no MCA 2-1, observa-se, inicialmente, que os valores pessoais do líder ou do liderado, bem como os valores que a organização apregoa, são considerados em todos os modelos teórico, seja na integridade do caráter como traço primordial do líder (Teoria dos Traços); seja pelos níveis de profissionalismo e responsabilidade que configuram um nível de maturidade demonstrado pelos membros de uma equipe ao qual corresponde um estilo de liderança situacional (Teoria de Liderança Situacional); seja na capacidade de o líder conciliar os conflitos de valores existentes num grupo, promovendo um processo de adaptação do trabalho às diferentes posições valorativas e focado no resultado (Teoria de Liderança Adaptativa).

Entretanto, o Manual destaca a Teoria de Banda Larga de Liderança¹¹ (TBLL) que consiste numa combinação de modelos de liderança e tal conjunto compõe uma faixa de possibilidades de formas de atuação de um líder. A TBLL contempla os modelos de liderança transformacional, de liderança transacional e o modelo *Laissez Faire*. O último reúne o “tipo de pessoa que evita tomar uma posição, tomar decisões e abdica da sua autoridade” (BRASIL, 2016b, p. 70), logo, foi descartado pela FAB por considerá-lo inadequado ao profissional militar, pois se caracteriza por uma postura de ausência de liderança.

A FAB defende que o uso combinado das lideranças transacional e transformacional potencializam os resultados almejados, porque promove “um ambiente permeado pela motivação intrínseca, crescimento pessoal e

¹⁰ Também estão citados no MCA 2-1: Emoção, Energia e Entorno (BRASIL, 2016b).

¹¹ *Full Range Leadership Theory (FRLT)*

profissional constantes, alinhamento de valores e resultados duradouros expressivos baseados na eficiência e eficácia” (BRASIL, 2016b, p. 47).

Os modelos de liderança transacional e transformacional surgiram em momentos distintos e concebidos por diferentes autores, até que Burns (1978 apud ROSINHA, 2009), numa perspectiva voltada para a interação entre o líder-seguidor, defendeu os dois modelos como mediadores dessa relação, cada qual em seu contexto. Bass (1985 apud ROSINHA, 2009) prosseguiu com a linha de pensamento de Burns, mas afirmou, em contraponto, que os modelos transacional e transformacional não se contrapõem, mas se combinam, e alegou também que os melhores líderes têm essas duas características.

A liderança transacional é basicamente uma relação de troca entre o líder e seus seguidores, cada qual buscando atender seus próprios interesses (BASS, 1999) e o líder recompensa ou pune o liderado em razão do desempenho demonstrado (BASS, RIGGIO, 2006). Esse modelo compreende três formas de relação:

Recompensa contingente em que o líder esclarece ao seguidor por meio de orientação ou participação o que o seguidor precisa fazer para ser recompensado pelo esforço. Pode assumir a forma de **gerenciamento ativo por exceção**, em que o líder monitora o desempenho do seguidor e toma medidas corretivas se o seguidor não cumprir os padrões. Ou pode assumir a forma de liderança passiva, na qual o líder pratica o **gerenciamento passivo por exceção**, esperando que os problemas surjam antes de tomar uma ação corretiva [...]. (BASS, 1999, p. 10-11, tradução nossa, grifo nosso).

Essas formas de atuação de líderes transacionais requerem certos recursos que condicionam o comportamento dos subordinados e Rosinha (2009) ilustra alguns utilizados no meio militar, sendo eles o elogio, o louvor, a recompensa ou ações disciplinares, tidos como procedimentos legítimos para se fazer alcançar os resultados pretendidos pelo líder.

Na liderança transformacional, os líderes incitam ativamente uma transformação das atitudes, crenças e motivações de seus seguidores, fazendo-os cômicos de suas necessidades (BASS, 1985). O êxito nesse processo de influência é modificar a maneira como os seguidores se percebem, enfatizando os aspectos positivos presentes em cada contexto, inclusive tornando os desafios em oportunidades de realização pessoal. Desse modo, os ideais e o nível de maturidade dos seguidores se elevam, da mesma forma que suas

preocupações com o bem-estar coletivo e suas necessidades de realização pessoal (BASS, 1999).

A Liderança Transformacional compreende quatro fatores:

a) Influência Idealizada: esse fator da liderança transformacional é o epicentro da teoria, porque é nessa influência que se trata das questões éticas e morais que envolvem o comportamento do líder e dos seguidores, e destes para com a missão da organização, somando-se nesse aspecto, os valores organizacionais. Centra-se no líder a responsabilidade por conduzir a percepção dos membros do grupo, seja pelo comportamento ético e moral que ele demonstra consistentemente, alinhado com os valores institucionais; seja pela consideração, confiança, respeito e admiração que o líder conquista de seus subordinados, pela forma como ele utiliza o poder e pelos ideais expressos para dar sentido ao que se deve fazer;

b) Motivação Inspiracional: esse conceito expressa a qualidade de os líderes criarem condições para os membros se comprometerem e se responsabilizarem com as propostas e objetivos, procurando motivar e criar significado ao trabalho, apresentando-lhes desafios e promovendo o espírito de equipe;

c) Estimulação Intelectual: provoca a reflexão para inovação e criatividade, discutindo soluções e propostas que extrapolam o habitual; e

d) Consideração Individualizada: esse fator aborda as atitudes da liderança que denotam um tratamento diferenciado para cada elemento do grupo, baseado no reconhecimento das peculiaridades e necessidades individuais.

É a soma dos fatores componentes dos modelos transacional e transformacional que torna a TBLL atraente, porque permite a utilização de medidas disciplinares ou recompensatórias, paralelamente com ações que visem desenvolver moralmente os liderados (ROSINHA, 2009; BRASIL, 2016b).

Entretanto, a ênfase deve ser na liderança transformacional, porque investigações atestam que ela “conduz a elevados níveis de esforço extra, compromisso, satisfação e a melhores desempenhos numa grande variedade de contextos e situações” (AVOLIO, 1999 apud ROSINHA, 2009, p. 75), inclusive no contexto militar (BASS, 1998 apud ROSINHA, 2009).

Rosinha (2009) faz essa afirmação citando estudos realizados nos Forças Armadas americanas, que evidenciaram resultados favoráveis ao estilo de liderança transformacional, em comparação com a liderança transacional:

O estudo com uma amostra de Oficiais do Exército dos EUA mostra que os Oficiais que evidenciam maior liderança transformacional são aqueles que estão mais satisfeitos consigo próprios e vêm-se como mais eficazes relativamente aos que usam um estilo transacional (O'Keefe, 1989, citado por Bass & Riggio, 2006). Num outro estudo (Yammarino & Bass, 1990a; Yammarino & Bass, 1990b), com Oficiais da Marinha dos EUA mostra que a liderança transformacional se relaciona positivamente com a satisfação e realização suplementar conseguida pelos subordinados e com a percepção da eficácia do comandante, comparativamente com aqueles que seguem uma liderança transacional e *laissez faire*. O estudo conduzido na Academia Militar Americana utilizando o Questionário *Multifactor* de Liderança (QML) e um questionário de clima organizacional (Ross, 1990) mostrou que os líderes transformacionais conseguem maior satisfação da parte dos subordinados. Em contexto militar, os líderes transformacionais são avaliados pelos seus subordinados como os mais eficazes e são escolhidos para ocuparem lugares de maior responsabilidade, relativamente aos que apresentam outros estilos de liderança (ATWATER; YAMMARINO, 1992; YAMMARINO; BASS, 1990 apud ROSINHA, 2009, p. 76)

Rosinha cita também um estudo longitudinal e experimental realizado com cadetes do Exército israelense para se observar os efeitos no treinamento conduzido com liderança transformacional (DVIR *et al.*, 2002 apud ROSINHA, 2009), modelo aplicado num grupo experimental, enquanto o grupo controle recebia o treino convencional desses cadetes. Nesse estudo foram medidos o grau de motivação observados em esforço extra, o nível de orientação para o coletivo (moral), a capacidade para elaborar crítica independente (ou pensamento autônomo) e o grau de empreendedorismo, constatando-se um impacto superior no desenvolvimento desses critérios, para o grupo sob treinamento com liderança transformacional. Também se evidenciou a correlação da liderança transformacional com baixos níveis de rotatividade de pessoal, bem como satisfação no trabalho e compromisso organizacional elevados. Por fim, conclui-se “que a liderança transformacional, alcançada pelo treino, pode aumentar o desenvolvimento e o desempenho dos recursos humanos numa grande variedade de contextos organizacionais” (DVIR *et al.*, 2002 apud ROSINHA, 2009, p. 79).

Com base na consistência dos resultados que tantos estudos demonstraram, Rosinha (2009) reafirma a eficácia da liderança transformacional na predição de desenvolvimento e desempenho percebidos na prontidão, na

disponibilidade, no compromisso e na satisfação dos seguidores, em comparação com os efeitos da liderança transacional. Ele ressalta também as implicações da liderança transformacional na cultura organizacional, que é fortemente influenciada por esse modelo de liderança.

Esses efeitos da liderança transformacional nas atitudes dos liderados e as consequências constatadas nas organizações estão em paralelo com os resultados de estudos organizacionais relatados por Robbins (2005) em sua publicação sobre os elementos do comportamento organizacional, tais como valores, motivação, atitudes, percepções, satisfação e comprometimento. Apesar de Robbins não abordar esses elementos sob a perspectiva de teorias de liderança ou cultura organizacional, ele destaca a importância dos valores individuais no contexto corporativo, influenciando as atitudes, a motivação e as percepções das pessoas. Segundo Robbins (2005), se esses valores estão em acordo com os valores expressos nas decisões corporativas ou nas atitudes de seus diretores, a convergência tende a causar aprovação; caso contrário, gera tensões ou repulsas. Esses sentimentos, naturalmente, se refletem nas atitudes do indivíduo em relação ao seu trabalho.

Robbins (2005) explica que atitudes compreendem três componentes: cognição, afeto e comportamento. O afeto é o componente que se refere ao sentimento e às emoções; a cognição é o processo racional que atribui um predicado ao sujeito analisado. E ambos estão necessariamente manifestos nos juízos sobre objetos, pessoas ou eventos. Já o componente comportamento está, apenas potencialmente, em conformidade com os outros dois componentes da atitude, porque uma ação pode ser realizada apenas pelo cumprimento de uma obrigação.

Na área do comportamento organizacional, as pesquisas se concentram em três tipos de atitudes: satisfação com o trabalho, envolvimento com o trabalho e o comprometimento organizacional (ROBBINS, 2005). A satisfação com o trabalho está relacionada com as tarefas que uma pessoa realiza na organização (ROBBINS, 2005). Spector (2012, p. 234) a define como “a extensão na qual as pessoas gostam dele, ao passo que a insatisfação no trabalho é a extensão na qual elas não gostam”. Desse modo, as atitudes no trabalho são positivas quando a pessoa apresenta alto nível de satisfação com ele e as atitudes são negativas se estão insatisfeitas com seu trabalho (ROBBINS, 2005).

Blau (2007 apud SPECTOR, 2012) afirma que estudos revelaram maior probabilidade de funcionários insatisfeitos com o trabalho abandonarem o emprego em relação a funcionários satisfeitos e a rotatividade de pessoal numa organização também tem vínculo com a satisfação no trabalho. Entretanto, investigações demonstram que a relação entre a satisfação no trabalho e o absenteísmo é inconsistente e geralmente irrelevante (SPECTOR, 2012).

A satisfação no trabalho também é correlacionada à satisfação com a vida em geral¹² (BOWLING; HAMMOND, 2008 apud SPECTOR, 2012). Rain *et al.* (1991 apud SPECTOR, 2012, p. 254) relatam que as pesquisas confirmam a hipótese de contaminação como causa dessa correlação, ou seja, “a satisfação ou insatisfação em uma área da vida afeta ou contamina outra área”.

Pesquisas revelam um alto nível de envolvimento com o trabalho em correlação positiva com o desempenho profissional e com redução de absenteísmo e de demissões voluntárias (ROBBINS, 2005).

O comprometimento organizacional é outra variável atitudinal bastante difundida no contexto do trabalho. Esta se relaciona estreitamente com a satisfação, mas o comprometimento é voltado ao “apego do indivíduo à organização e não ao fato de o indivíduo gostar ou não do trabalho” (SPECTOR, 2012, p. 254). Para Robbins (2005), o comprometimento organizacional refere-se à identificação do funcionário com a organização e seus objetivos, sendo, portanto, diferente da identificação com o trabalho é que realizado pelo sujeito na organização.

Esse conceito tem sido estudado sob duas perspectivas. Uma delas é a perspectiva global, que caracteriza o comprometimento organizacional com três fatores: a) aceitação de metas da organização; b) disposição de se empenhar pela organização; c) desejo de permanecer na organização. (MOWDAY; STEERS; PORTER, 1979 apud SPECTOR, 2012). A outra perspectiva foi desenvolvida por Meyer, Allen e Smith (1993 apud SPECTOR, 2012), postulando uma tripla composição nas atitudes de comprometimento organizacional: afetivo, instrumental e normativo.

¹² Satisfação com a vida representa o quanto “uma pessoa se sente satisfeita com as circunstâncias da sua vida. A satisfação com a vida é considerada um indicador de felicidade ou bem-estar emocional em geral” (BOWLING; HAMMOND, 2008 apud SPECTOR, 2012 p. 253).

Segundo Spector (2012, p. 254), o comprometimento afetivo “ocorre quando o funcionário deseja permanecer na organização devido a um vínculo emocional”. As principais influências desse componente têm origem nas condições de trabalho e nas expectativas pessoais satisfeitas, logo, ele é basicamente resultado de experiências favoráveis vivenciadas no trabalho.

O comprometimento instrumental ocorre quando o indivíduo sente que precisa permanecer na organização, porque precisa dos benefícios e do salário e não é capaz de migrar para outro emprego condizente. Os fatores que influenciam comprometimentos dessa natureza são, principalmente, a dificuldade de encontrar um emprego substituto, investimentos no emprego corrente e benefícios já conquistados nele.

Já o comprometimento normativo tem origem num senso de dever, resultantes dos valores da pessoa, que a faz pensar na permanência na organização como uma atitude correta. Um exemplo de fator influenciador das atitudes dessa natureza são favores que a organização tenha feito ao indivíduo.

Num estudo realizado por Cooper-Hakim e Viswesvaran (2005 apud SPECTOR, 2012), verificou-se a relação desses três componentes do comprometimento com outras variáveis. O comprometimento afetivo apresentou estreita e positiva correlação com a satisfação no trabalho, assim como, em relação ao desempenho no trabalho. Já o comprometimento instrumental e o desempenho no trabalho apresentaram índice de relação negativo entre si, ainda que relativamente pequeno.

Após essas citações, Spector (2012) conclui afirmando que esses resultados indicam uma tendência de melhor desempenho no trabalho realizado por pessoas que se vinculam a ele emocionalmente e a tendência no desempenho é pior para aqueles que trabalham com senso de obrigação.

Com isso, é reforçada a ideia de o alinhamento de valores individuais e organizacionais causar reflexos positivos nas atitudes do indivíduo na sua relação com o trabalho.

Após a apresentação dessas teorias sobre cultura, liderança e comportamento organizacionais, fica notória a centralidade dos valores pessoais e organizacionais como critério fundamental para se alcançar patamares superiores do desempenho organizacional e foi justamente com essa percepção e intenção, que a FAB estabeleceu o PFV.

2.1 Programa de Formação de Valores da Força Aérea Brasileira

Originalmente, o Programa de Formação de Valores foi criado e instituído no âmbito da AFA (BRASIL, 2009 apud BRASIL, 2013), como resultado de iniciativas de instrutores que trabalharam na formação dos Cadetes, a qual compreende não apenas o aspecto técnico-militar, mas também a capacidade de liderança e a ética militar. As práticas do PFV na AFA foram aprimoradas ao longo dos anos, até serem adotadas formalmente como um programa oficial em todas as OE subordinadas à DIRENS, envolvendo não apenas cadetes e alunos, mas todo o efetivo dessas Organizações de Ensino (BRASIL, 2013).

Até 2016, o PFV, enquanto programa de formação, estava limitado às OE, contudo, nesse mesmo ano, foi novamente ampliado o âmbito de aplicação dessa atividade, abrangendo todas as OM da FAB, e, desde então, sua denominação foi modificada para Programa de Formação e Fortalecimento de Valores. Ou seja, manteve-se a abordagem *Formação*, específica das OE, e acrescentou-se a abordagem *Fortalecimento*, voltada a todas as OM da FAB (BRASIL, 2016a, 2018a). Essas alterações foram implementadas pelo Manual do PFV, no qual constam o histórico, a finalidade, os objetivos e as ações previstas para o desenvolvimento do PFV. Afirma-se, no MCA 909-1, que as OE promoveram adequadamente o desenvolvimento dos valores junto aos seus Cadetes e Alunos, motivando a decisão de expandir o Programa com a inserção do viés fortalecimento (BRASIL, 2016a).

A elaboração do Manual do PFV foi iniciada a partir da designação do GT da DIRENS já referido, incumbido de realizar seis tarefas (BRASIL, 2015), dentre as quais se destacam as listadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Atribuições e Produtos do GT Designado pela DIRENS em 2015

Atribuições do GT	Produtos do GT
a) Confeccionar o <i>Vade-Mécum</i> de ética militar, conforme já usado no Exército Brasileiro (EB), expandindo e desenvolvendo a conceituação dos valores abordados no Plano Estratégico Militar da Aeronáutica, conjugando-os com os conceitos de ética militar elencados no Estatuto dos Militares.	Manual do Programa de Formação e Fortalecimento de Valores da FAB (BRASIL, 2016a).
b) Elaborar o Manual de Liderança, tendo como base a experiência das demais Forças Armadas, definindo os perfis de liderança que terão ênfase em cada Organização de Ensino (OE), conceituando-os e estabelecendo uma coletânea bibliográfica sobre o tema.	Manual de Liderança da FAB (BRASIL, 2016b).

c) Adquirir conhecimento sobre o <i>Moral Competence Test</i> ¹ (MCT) e adequá-lo às necessidades do DIRENS, visando sua implantação.	Projeto de Pesquisa “Construção da competência moral e valores nos cursos de formação da Aeronáutica” - parceria da FAB/DIRENS e Unesp (previsão de conclusão em dez/2020).
d) Trabalhar a distinção do conceito “Formação de Valores” <i>versus</i> “Fortalecimento” de Valores”, na aplicação do Programa de Formação de Valores (PFV) junto aos docentes e ao efetivo, respectivamente. Esta revisão deve verificar a viabilidade do PFV estruturar-se como um <i>Umbrella Project</i> ² dos demais programas desenvolvidos nas OE.	Manual do Programa de Formação e Fortalecimento de Valores da FAB (BRASIL, 2016a).

Fonte: O autor.

Notas:

- 1- No texto original, utilizou-se a denominação *Moral Judgment Test* (MJT).
- 2- *Umbrella Project* é a denominação de projetos com um conjunto de objetivos específicos que permeiam, sistematicamente, num grupo de projetos subjacentes.

A elaboração de um *Vade-Mécum* de ética militar e a revisão do Programa de Formação de Valores das OE tiveram como produto o Manual do PVF, em 2016. O Manual de Liderança da FAB, comentado no tópico anterior deste trabalho, também é um produto desse GT, contudo a harmonização que se pretendia estabelecer entre os Manuais do PVF e de Liderança não está explícita. Quanto ao estudo do MCT, sucedeu-se a parceria estabelecida no Projeto de Pesquisa da FAB com a Unesp (BATAGLIA, 2018), como exposto na parte introdutória da dissertação.

Nesta seção, a análise se concentra no pretendido *Vade-Mécum* da FAB, consubstanciado no Manual do PFV, focando na identificação dos valores institucionais e na descrição de como o PFV instrumentaliza a consolidação desses valores.

Com esse propósito, observou-se o conteúdo do Manual do PFV (BRASIL, 2016a), que estabelece, no Capítulo 5 - Disposições Gerais (cap. V), a metodologia de trabalho para desenvolvimento das atividades e o método de avaliação do Programa para acompanhamento e monitoramento dos resultados. No Capítulo 1 - Disposições Preliminares (cap. I), descreve-se a finalidade, os objetivos e responsabilidades. Nos três capítulos intermediários, Capítulo 2 - Princípios e Valores (cap. II); Capítulo 3 - Ética (cap. III) e Capítulo 4 - Deveres Militares (cap. IV), estão contidas as conceituações dos valores citados na Concepção Estratégica “Força Aérea 100” como valores-síntese (BRASIL, 2018c) e a conjugação desses valores com o conteúdo do Estatuto dos Militares (BRASIL, 1980). Todos esses capítulos do Manual do PFV se complementam,

de maneira que as comissões responsáveis pelo desenvolvimento do PFV devem considerar, como material para as atividades desenvolvidas, a lista de valores institucionais e os esclarecimentos sobre obrigações e deveres militares.

A metodologia de trabalho prescrita no cap. V do Manual determina a designação de uma comissão de caráter multidisciplinar que deve seguir um cronograma, dividindo os temas em conjuntos de práticas com periodicidade bimestral, para que aborde todos os valores institucionais ao longo de dois anos. As comissões instituídas devem se organizar para definir as técnicas e dinâmicas dos trabalhos a serem realizados, observando a recomendação de os membros comissionados receberem assessoria didático-pedagógica ou psicopedagógica, de modo que os objetivos do PFV sejam atingidos “com a maior eficácia possível” (BRASIL, 2016a, p. 27).

Sobre o conteúdo dos cap. II, III e IV, foram extraídos e consolidados no Quadro 2, todos os valores listados e descritos no Manual, evidenciando os elementos que se pretender inculcar nos cadetes durante o curso de formação (BRASIL, 2016a). Na primeira coluna, estão listados apenas os valores-síntese, como os define a Diretriz do Comando da Aeronáutica (DCA) que forja a Concepção Estratégica “Força Aérea 100” (BRASIL, 2018c).

Quadro 2 - Valores Institucionais da FAB Descritos na DCA 11-45 (BRASIL, 2018c) e no MCA 909-1 (BRASIL, 2016a).

Valores-síntese (BRASIL, 2018b)	Valores trabalhados com o PFV (BRASIL, 2016b)	
Disciplina (item 3.3, letra “a”)	Disciplina ¹	(item 2.10)
	Hierarquia	(item 2.10.1)
	Autoridade	(item 2.10.2)
	Discrição ²	(item 5.2)
Profissionalismo (item 3.3, letra “b”)	Profissionalismo ¹	(item 2.10.11)
	Dedicação	(item 2.11.5)
	Eficiência	(item 2.11.6)
	Amor à profissão	(item 2.11.7)
	Aprimoramento técnico-profissional	(item 2.11.8)
Integridade (item 3.3, letra “c”)	Integridade ¹	(item 2.12)
	Honra	(item 2.12,4)
	Amor à verdade	(item 2.12.6)
	Responsabilidade	(item 2.12.5)
	Dignidade ³	(item 12.7)

Patriotismo (item 3.3, letra “d”)	Patriotismo ¹	(item 2.13)
	Cidadania	(item 2.13.7)
	Civismo	(item 2.13.6)
	Tradição	(item 2.13.8)
Comprometimento (item 3.3, letra “e”)	Comprometimento ¹	(item 2.14)
	Fé na missão	(item 2.14.6)
	Espírito de corpo	(item 2.14.7)
	Lealdade	(item 2.14.9)
	Coragem	(item 2.12.8)
---	Justiça ⁴	-----

Fonte: O autor.

Notas:

1- Esses valores repetem-se nas duas colunas. Na primeira como valor-síntese; na segunda é seguido de valores complementares;

2- O valor Disciplina não está listado no cap. II, mas é citado como valor complementar ao valor-síntese Disciplina no quadro com a cronologia do trabalho do PFV (item 5.2);

3- O valor Dignidade é relacionado aos valores Probidade, Vida Ilibada, Boa Educação e Trato com Subordinado, no quadro com a cronologia do trabalho do PFV (item 5.2); e

4- Justiça: não está vinculado a um valor-síntese como valor complementar, mas é citado no texto do Manual do PFV como uma base para o valor Dignidade e estreitamente relacionado ao conceito Ética.

Ademais, identificou-se os valores trabalhados no PFV com os correspondentes trechos do Estatuto dos Militares (APÊNDICE A), uma relação que se analisa na seção Código de Ética da FAB deste trabalho.

Os objetivos do PFV estão descritos no cap. I do MCA 909-1, sendo eles: a padronização dos valores morais a serem cultivados; a ampliação e divulgação desses valores; a promoção de debates sobre ética militar; o convencimento da relevância do alinhamento dos valores pessoais e institucional; o fornecimento de meios para enriquecimento moral e ético e, por fim, o desenvolvimento de competência em cada militar para que sejam agentes colaboradores nas ações e objetivos do Programa. Todos os objetivos do PFV são resumidos na finalidade de se promover o desenvolvimento moral dos militares da FAB, desde a formação e ao longo de toda a carreira, para que seus pensamentos e ações sejam norteados pelos valores institucionais.

Apesar de a finalidade e os objetivos estarem estabelecidos e de se declarar sucesso devido às atividades do PFV, essa eficácia ou eficiência, não está demonstrada no Manual ou demais documentos consultados. Este trabalho propõe exatamente analisar a compatibilidade do instrumento de medição MCT, para averiguar o quanto, de fato, o PFV promove o objetivo da FAB de desenvolver moralmente os cadetes da AFA. Entretanto, deve-se ter em conta

que essa avaliação é parametrizada pelos critérios do instrumento de medição e pelos pressupostos teóricos do MCT, motivo pelo qual ambos são analisados nesta pesquisa.

Como já referido, a escolha do MCT como instrumento de medição do desenvolvimento moral está em consonância com os objetivos da DIRENS, qual seja “adquirir conhecimento sobre o *Moral Judgment Test* (MJT) e adequá-lo às necessidades dessa Diretoria, visando sua implantação” (ver Quadro 1) (BRASIL, 2015).

Cabe salientar, entretanto, que não é objetivo da presente pesquisa a aplicação do MCT em todas as OM, da FAB, visto que o universo da pesquisa está limitado aos discentes da AFA. Contudo, registra-se a possibilidade de ocorrerem outras pesquisas para avaliarem a eficiência das ações desencadeados pelo PFV nas OM em geral, tanto para avaliação comparativa entre as práticas desenvolvidas por cada comissão em cada uma das OM, quanto para se proceder a uma pesquisa longitudinal com os mesmos participantes da pesquisa iniciada na AFA pelo grupo de pesquisas da DIRENS e Unesp.

Entretanto, antes de se prosseguir nessa linha com novas pesquisas usando o MCT, deve-se responder se ele é um instrumento compatível para tal, pois o instrumento mede a competência moral e o programa pretende promover o desenvolvimento moral partindo de um conjunto de valores que compõem o Código de Ética da FAB. Para tanto, a pesquisa documental e bibliográfica segue na busca de uma descrição desses termos fundamentais para a compreensão do PFV.

2.2 Código de Ética da FAB

A matéria prima do PFV são as definições ou descrições de conceitos contidos nos cap. II, III e IV, do MCA 909-1, que se referem aos valores expressos, implicitamente ou explicitamente, nas definições e tipificações das obrigações e dos deveres militares, estabelecidos, primariamente, no Estatuto dos Militares (BRASIL, 1980), motivo pelo se analisa partes desse documento legal.

Antes, convém explorar o significado da expressão “Código de Ética”, aludida nos trechos abaixo, destacados do Manual do PFV:

Com este objetivo, a Força Aérea Brasileira estabeleceu um conteúdo programático a ser disseminado no seio de suas instituições, junto ao efetivo, de forma homogênea e coesa, visando fortalecer a união de seus homens e mulheres em torno de um **Código de Ética** forte e eficaz, que servirá não só para fortalecê-los enquanto militares, mas também como brasileiros e cidadãos do mundo. (BRASIL, 2016a, p. 12, grifo nosso).

Assim, tendo por base os valores da instituição, não apenas os militares, mas outras profissões estabeleceram seus **códigos de ética** os quais estabelecem diretrizes que orientam seus integrantes sobre posturas e atitudes ideais. Há os **códigos de ética** do médico, do professor, do engenheiro, do advogado, do funcionário público, entre outros, e cada qual enquadra seus participantes numa conduta politicamente correta alinhada com boa imagem profissional. (BRASIL, 2016a, p. 21, grifo nosso).

Os códigos de ética, ou códigos de conduta, ou, ainda, códigos de dever, como também são chamados (BITTAR, 2018), se originam no campo da ética profissional (COSTA, 2013), como um instrumento regulador que consubstancia, num conjunto racional, as relações de valor existentes entre um sujeito moral idealizado e os variados campos da conduta humana, estabelecendo linhas éticas ideais com efeito de lei sobreposta aos membros de certo grupo social, notadamente, profissional (SÁ, 1998 apud BITTAR, 2018).

Os conceitos código de ética e ética profissional se distinguem pela materialidade, sendo o código um produto constituído para expressar a ética profissional, tida como um “conjunto de regras morais de conduta que o indivíduo deve observar em sua atividade, no sentido de valorizar a profissão e bem servir aos que dela dependem” (SIDOU, 1997 apud BITTAR, 2018, p. 403).

Costa (2013) acrescenta que ética profissional é uma fração da ética, ou ética geral, um conceito abordado com mais profundidade em tópico mais adiante. Por ora, é suficiente expor a categorização epistemológica que situa a

ética profissional dentro da ética aplicada, ao lado de ética familiar ou ética ecológica (BITTAR, 2018), cabendo, ainda, a categoria ética profissional aplicada, quando se quer designar sua aplicação numa determinada profissão, como em *Ética Profissional Aplicada ao Direito* ou *Ética Profissional Aplicada à Medicina* (SÁ, 2019), arcabouços teóricos em que se inspiram, respectivamente, os formuladores do Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil e do Código de Ética Médica.

Costa (2013) afirma, ainda, que muito se usa o termo deontologia como sinônimo de ética profissional, apesar de o conceito ter sido empregado, originalmente, por Jeremy Bentham (1748-1832), “no sentido de ciência que estuda os deveres que se devem cumprir a fim de alcançar o ideal utilitário do maior número possível de indivíduos” (COSTA, 2013, p. 3). Hodiernamente, utiliza-se o neologismo do autor britânico pelo seu sentido etimológico, derivado do grego *deon* (obrigatório, justo, adequado) e *logos* (tratado, ciência), denotando ciência do dever.

No Brasil, a prática de se estabelecer códigos de ética se tornou comum a quase todas as profissões e Bittar (2018) alerta para o problema que se enfrenta nessa generalizada codificação de regras e de princípios éticos num conjunto de preceitos com caráter formal e jurídico, pois o pensamento ético-profissional se torna um mero instrumento institucional de padronização de conduta e coação contra infrações funcionais. Para ele, essa transformação de normas éticas em normas jurídicas deturpa as lições essenciais da ética, que são a livre-consciência e autodeterminação. Afinal, adverte Bittar, a prática de se regulamentar a ética profissional anula a espontaneidade na formulação do pensamento ético, provocando uma assimilação do conteúdo dos códigos de ética como um mero conjunto de prescrição de conduta. Nesse sentido, as normas puramente éticas, tornam-se “normas jurídicas de direito administrativo, das quais, pelo descumprimento de seus mandamentos, decorrem sanções administrativas” (BITTAR, 2018, p. 403).

Esse autor pressupõe ainda que o progressivo recurso de se reduzir e simplificar os princípios e deveres ético-profissionais em um objeto concreto (os códigos de ética), seja oriundo de “uma onda positivista” que esperava tornar o dever ético imediato à consciência do profissional. Em consequência, promoveram a transformação das prescrições éticas em mandamentos legais.

O Código de Ética da FAB não é propriamente o MCA 909-1 e nem mesmo se baseia num documento exclusivo da FAB. É no Estatuto dos Militares que se encontram os preceitos éticos norteadores do PFV, que são comuns às Forças Armadas brasileiras (FFAA). Não obstante essa afirmação, Libardi (2012) apresenta ponderações sobre o tratamento dado ao Estatuto dos Militares como um Código de Ética das FFAA do Brasil, questionando se há mesmo a presença de código dessa natureza no Estatuto dos Militares, pois, segundo ele, os preceitos estabelecidos não são em si normas de natureza ética, já que o mesmo Estatuto qualifica como crime, contravenção ou transgressão o descumprimento de obrigações e deveres ditados aos militares. Para esse autor, a coercibilidade jurídica descaracteriza o valor ético do texto que deveria fundar um padrão ético de conduta reforçado por medidas punitivas de “caráter estritamente moral e declaratório”, como o são no Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, caso em que se dispõe de um estatuto jurídico e de um código de ética em separado (LIBARDI, 2012, p.2).

Talvez, Libardi esteja ignorando as raízes deontológicas dos códigos de ética, que delineiam princípios e regras considerando a natureza da profissão. Afinal, se por um lado, nas profissões em geral, é possível afirmar que as esferas de infração disciplinar ou de ilícito penal estão circunscritas à esfera ética, mas nem toda infração ética é necessariamente uma infração disciplinar ou crime; por outro lado, na profissão militar, os princípios hierarquia e disciplina não permitem exceções ou divergências entre o que é ético e o que é infração ou crime, pois, dada a natureza da profissão militar, uma regra, seja de natureza ética ou jurídica, é uma regra e seu descumprimento abala os pilares da instituição, mesmo que seja um ‘evento sísmico de baixa magnitude’.

Não se pretende esgotar nem firmar tese sobre o assunto, apenas evidenciar, sob as luzes teóricas da deontologia e do Direito, a origem e a natureza dos códigos de ética e as peculiaridades do Estatuto dos Militares, fonte do Código de Ética referido no Manual do PFV.

O Estatuto dos Militares está regulamentado em lei que dispõe acerca da “situação, obrigações, deveres, direitos e prerrogativas dos membros das Forças Armadas” (BRASIL, 1980). O conteúdo de interesse desta pesquisa está concentrado no Título II - Das Obrigações e dos Deveres Militares, como ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura de Tópicos do Estatuto dos Militares Relacionados ao PFV.

Tópicos	Assuntos
Título I	Generalidades
Capítulo III	Da Hierarquia Militar e da Disciplina
Título II	Das Obrigações e dos Deveres Militares
Capítulo I	Das Obrigações Militares
Seção I	Do Valor Militar
Seção II	Da Ética Militar
Capítulo II	Dos Deveres Militares
Seção I	Conceituação
Seção II	Do Compromisso Militar

Fonte: Brasil (1980).

O Título II - Das Obrigações e dos Deveres Militares é subdividido no Capítulo I - Das Obrigações Militares, composto pela Seção I - Valor Militar e Seção II - Ética Militar; e no Capítulo II - Dos Deveres Militares, que contém a Seção I - Deveres Militares. Convém esclarecer que o Capítulo III - Da Hierarquia Militar e da Disciplina, contido no Título I - Generalidades, do mesmo dispositivo legal, trata de hierarquia e disciplina, dois conceitos tidos como princípios basilares das instituições. Entretanto, hierarquia e disciplina também são listados como deveres militares no Capítulo II, razão pela qual não é comentado o conteúdo do Capítulo III neste tópico.

O conceito Valor Militar, contido no Estatuto sob o título de Obrigações Militares, é definido por um conjunto de seis valores essenciais. Não se encontrou, no Estatuto dos Militares, outro trecho que possa complementar a descrição desse conceito. Contudo, entende-se que, sendo essenciais, são um conjunto de aspectos minimamente necessários e característicos. Nesse sentido, este autor observa que alguns desses valores essenciais são peculiares e caracterizam a profissão militar, como os valores patriotismo, civismo, fé na missão e espírito de corpo. Sá (2019) contribui ao afirmar que certos valores tem uma expressão de virtude para uma profissão, mas podem não representar em outra, quando não são consideradas inadequadas, posto que os valores variam conforme a natureza da profissão e do que se faz desejável e necessário para seu exercício. Libardi (2012, p.1) é mais específico ao concluir que os militares não são servidores públicos, mas pertencentes a instituições nacionais permanentes (Marinha, Exército e Aeronáutica) e o “perfil da profissão militar é

a defesa da Pátria, tendo, por isso, peculiaridades inigualáveis com outras categorias”.

O conceito Ética Militar também está contido no capítulo Obrigações Militares. Tal conceito é tipificado no Estatuto dos Militares por 19 (dezenove) itens que descrevem regras de comportamentos e condutas pessoais, que devem ser observadas para fundamentarem a dignidade do militar e, em consequência, sustentarem a imagem de dignidade requerida pelas instituições militares. São regras convencionais, relacionadas a vida comum, ou seja, não são peculiares da profissão militar, mas adaptadas para a realidade da vida castrense. Além dessa lista de preceitos, também se encontra a própria definição de Ética Militar descrita como um fator que insufla a honra militar e o decoro da classe (militar), ao passo que a honra militar e o decoro da classe, consagrados na cultura das instituições militares, impõem, aos seus membros, a ética militar (BRASIL, 1980). Os cap. II e III do MCA 909-1 abordam os conceitos presentes nas seções Valor Militar e Ética Militar, do Estatuto dos Militares. (BRASIL, 2016a)

Os Deveres Militares, abordados pelo Manual do PFV no seu cap. IV, constituem um capítulo à parte e estão descritos em seis incisos que prescrevem atitudes essenciais, que “emanam de vínculos racionais, bem como morais, que ligam o militar à Pátria e ao seu serviço” (BRASIL, 1980). O *Vade-Mécum* do Exército Brasileiro esclarece que os vínculos racionais são vínculos de natureza jurídica e que, portanto, são deveres impostos por instrumentos legais (BRASIL, 2016c). Tal vínculo se concretiza em atos administrativos realizados no ingresso do indivíduo nas Forças Armadas. Já o vínculo moral decorre de um ritual de juramento num cerimonial em que os militares expressam verbalmente sua aceitação dos deveres e obrigações militares, assumindo, dessa forma, um compromisso de honra com as instituições militares. Esse evento denota o pensamento de Sá (2019), para quem a gênese do dever é a eleição da profissão pelo indivíduo e o momento seguinte é o compromisso que assume do pleno conhecimento da mesma.

Nessas definições de deveres militares e de obrigações militares do Estatuto dos Militares, observa-se um elemento distintivo, o vínculo jurídico, que estabelece a relação do militar com “a Pátria e o seu serviço” e dessa relação *nascem* os deveres (BRASIL, 1980). Contudo, não se identificou na pesquisa

documental outro aspecto, além da gênese, que elucidasse com clareza a distinção entre obrigações e deveres. Recorre-se, então, à deontologia, que contribui para explicar a sutil distinção entre obrigações e deveres. Obrigação é a regra estabelecida e explicitada pela classe profissional para a mesma, tendo um caráter normativa e coercivo. Enquanto o dever não é obrigação externa, mas um sentimento a que se deve atentar e desenvolver na consciência, para que as obrigações sejam entendidas e aceitas, de forma autônoma. Entretanto, cabe recordar que o Estatuto dos Militares estabelece a violação das obrigações ou dos deveres militares como crime, contravenção ou transgressão disciplinar, ou seja, na prática, ambas devem ser observadas e cumpridas para não ensejarem sanções. Logo, a caracterização e distinção entre os conceitos obrigações e deveres nas normas militares permanece intrincada.

Os conceitos Valor Militar, Ética Militar e Dever Militar não são mesmo simples de se apreender o significado, tanto que o *Vade-Mécum* do EB ressalva, antes de tentar explicitá-los, que os "valores, deveres e ética militares são conceitos indissociáveis, convergentes e que se complementam para a obtenção de objetivos pessoais e institucionais" (BRASIL, 2016c). Não obstante, para esta pesquisa, mais relevante que o significado preciso desses três conceitos, são os valores morais deduzidos dos artigos legais do Estatuto dos Militares, tal como se observa no Apêndice A, em que se encontram relacionados os valores institucionais listados no Manual do PFV, correlacionados com as frases do Estatuto que os expressam direta ou indiretamente, formando a base do Código de Ética referenciado no MCA 909-1.

São esses valores morais que o PFV visa ensinar aos cadetes, durante o curso de formação, com a finalidade de desenvolvê-los moralmente, mas, esse conjunto de valores, se assimilados no processo de formação, desenvolvem a moralidade do sujeito em que sentido?

Antes de tratar dessa questão, se faz necessário esclarecer alguns conceitos, afinal, toda a discussão apresentada sobre cultura e valores organizacionais, códigos de ética e programa de formação de valores, tem, como 'pano de fundo', os significados de valores, moral e ética, conceitos largamente empregados, porém, com dubio sentido.

3 VALORES, MORAL E ÉTICA

Os conceitos valores, ética e moral são empregados com frequência ao longo deste trabalho, mas não apenas são repetidamente referidos, como são centrais no Programa de Formação de *Valores*, como se evidencia na própria denominação desse programa e na descrição de seus objetivos, transcritos abaixo.

Essa necessidade de promover e **desenvolver moralmente e eticamente** os Cadetes/Alunos levou à criação do PFV [...] (BRASIL, 2016a, p. 8, grifo nosso)

Definir e desenvolver um conjunto de **valores morais, ligados ao preceito de ética militar**, relacionados intimamente às instituições militares, possibilitar um **enriquecimento moral e ético** de todos os envolvidos com as atividades previstas neste programa. (BRASIL, 2016a, p. 9, grifo nosso)

Este programa tem por objetivo sedimentar **valores éticos e morais**, adequando comportamentos, e permitir ao efetivo da FAB inculcar os valores aprendidos nos Cursos e Estágios de Formação. (BRASIL, 2016a, p. 12, grifo nosso)

A despeito da relevância contextual desses termos, tais conceitos geralmente carecem de clareza e especificidade no Manual. Essa omissão é crítica para o alcance dos objetivos do PFV, uma vez que se pretende fazê-lo uma referência para todas as ações realizadas pelas comissões encarregadas do desenvolvimento do PFV. Essa falha não é incomum (LA TAILLE, 2006; PEDRO, 2014; LIND, 2019) e a indefinição semântica se amplia ao serem empregadas expressões como ‘valores éticos’ ou ‘valores morais’, pois bastaria apenas o termo valor(es) para ensejar uma longa discussão em torno na axiologia¹³.

Frequentemente, assistimos ao uso ambíguo de palavras que estabelecem uma associação terminológica por sinonímia de “moral e ético”, “moralidade e ética”, “valores e ética”, “valores e norma”, “axiologia e ética”, e ainda, “filosofia moral e ética” que se empregam em vários contextos do cotidiano como se de sinônimos se tratassem, resulta, daqui, não raras vezes, uma enorme confusão para quem necessita de as utilizar, dificultando, deste modo, a comunicação e a elaboração do pensamento. (PEDRO, 2014, p. 484)

As incertezas conceituais podem até alcançar a denominação do PFV, que poderia ser chamado Programa de Formação Moral ou Programa de Formação Ética, dependendo do significado atribuído a cada termo, dos métodos empregados no programa e dos objetivos finais esperados.

¹³ Etimologia de Axiologia: *Axía* = valor; *logos* = estudo ou tratado. (PEDRO, 2014)

Essas ambiguidades ou incertezas evidenciam a importância de se estabelecer conceitos claros, objetivos e adequados, para se evitar as contradições ou interpretações errôneas, que comprometem a compreensão e mesmo o alcance dos objetivos, que só encontram alguma possibilidade de serem alcançados, se estão expressos corretamente. (LAKATOS; MARCONI, 2007)

Portanto, apresenta-se uma breve revisão bibliográfica de possíveis definições e a conceptualização adotada para delimitação e compreensão das sentenças verbais deste trabalho com os termos valores, moral e ética.

3.1 Moral e Ética

O leitor pode se recordar de aulas do ensino fundamental sobre regras gramaticais na disciplina Língua Portuguesa, em que se ensinam o significado do vocábulo 'moral', distinguindo seu emprego como substantivo masculino ou feminino: 'a moral', bons costumes; e 'o moral' - estado de ânimo (MORAL, 2015). Contudo, o conceito 'moral', enquanto substantivo (ou adjetivo) feminino, guarda uma dubiedade, pelo que se faz necessário expor, sobretudo pelo discutível emprego como sinônimo de ética.

Abbagnano (2012, p. 442), no Dicionário de Filosofia, é direto ao explicar que 'ética', "em geral, [é a] ciência do costume". No mesmo sentido, no Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes (1955, p. 242) encontra-se que a palavra 'ética', no português, tem seu étimo no grego *ethiké*, que significa "a ciência relativa aos costumes".

Quanto ao conceito 'moral', o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2012) traz este termo com dois significados atribuídos ao substantivo feminino. Primeiramente, Abbagnano (2012) descreve que 'moral' é o mesmo que ética; em segundo, define 'moral' como "objeto da ética". Voltando ao Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (NASCENTES, 1955), encontra-se 'moral' como termo oriundo do latim *morale* – que significa 'relativo aos costumes' e deriva de *mos* (costume; plural: *mores*). Fonseca (2002) esclarece que, apesar de ambos idiomas clássicos terem os termos 'ética' e 'moral' como algo relativo aos costumes, nas traduções das obras gregas para o latim, o termo *ethica* foi introduzido na língua latina – e daí para o português – como substantivo, para

designar a disciplina filosófica nomeada ‘ética’ cuja autenticidade pela fundação é atribuída à Aristóteles (384/322 a.C.), filósofo grego que tratou dos principais problemas teóricos dessa área. (PAIM, 2003)

Apesar desse divisor semântico encontrado na etimologia da palavra latina *ethica*, as definições presentes em diferentes dicionários ratificam o emprego dos termos ética e moral como sinônimos. Não obstante, Ávila (1978, p. 398) enfatiza a distinção entre moral e ética, considerando que o termo ‘moral’ tem um “caráter normativo” sobre a prática ou ação humana (como agir para o bem?), enquanto ‘ética’ tem um “caráter especulativo” ao analisar filosoficamente as práticas humanas ditas morais, procurando a justificação racional dos juízos de valor sobre a moralidade (o que é e porque agir para o bem?).

La Taille também prefere adotar a distinção na concepção dos termos ética e moral, reservando para o conceito ‘ética’ – ou Filosofia Moral – a definição de “reflexão filosófica ou científica sobre a moral”; para a ‘moral’, reserva o sentido que abarca o “fato de todas as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas”. (LA TAILLE, 2006, p. 26). Entretanto, esse autor enfatiza que se trata apenas de uma distinção convencional, interessada na diferente nomeação do objeto (moral) e a reflexão que incide sobre ele (ética), demarcando níveis de abstração. Para o autor, essa distinção ainda destaca a possibilidade de se viver moralmente sem se praticar uma reflexão ética (LA TAILLE, 2006).

Pedro (2014, p. 486) também apresenta definições que pretendem justamente esclarecer e delimitar os conceitos:

Moral [...] se refere a um conjunto de normas, valores (ex: bem, mal), princípios de comportamento e costumes específicos de uma determinada sociedade ou cultura [...] (SCHNEEWIND, 1996; WEIL, 2012). [...] eminentemente prática, voltada para a ação concreta e real, para um certo saber fazer prático-moral e para a aplicação de normas morais consideradas válidas por todos os membros de um determinado grupo social.

[...] a ética tem por objeto de análise e de investigação a natureza dos princípios que subjazem a essas normas, questionando-se acerca do seu sentido, bem como da estrutura das distintas teorias morais e da argumentação utilizada para dever manter, ou não, no seu seio determinados traços culturais. [...] é essencialmente especulativa, não se devendo dela exigir um receituário quanto a formas de viver com sucesso, dado que se preocupa, sobretudo, com a fundamentação da moral.

Apesar da separação conceitual, há uma estreita relação entre esses termos, de tal modo que não se afastam, ainda que seja possível imaginá-los independentes entre si, como se aduz da própria definição de moral como objeto da ética.

[...] tanto a ética implica a moral, enquanto matéria-prima das suas reflexões e sem a qual não existiria, como a moral implica a ética para se *repensar*, desenhando-se, assim, entre elas uma importante relação de circularidade ascendente e de complementaridade. (PEDRO, 2014, p. 486)

Neste trabalho, também se optou por adotar significados distintos para ética e moral, a fim de se obter mais clareza e coerência no texto dissertativo, de tal modo que se compreenda, por exemplo, que as expressões código de ética, comitê de ética ou ética profissional utilizam-se do termo ética, pois resultam da reflexão intelectual sobre a moral que permeia as relações sociais do meio e as implicações particulares da classe profissional em seu contexto. (LA TAILLE, 2006)

Finalmente, o termo 'moral' empregado nas expressões 'valores morais', 'psicologia moral', 'desenvolvimento moral' ou 'competência moral' exerce a função gramatical de adjetivo e seu significado deve ser transcrito por "atínente à moral" (ABBAGNANO, 2012, p. 795). Contudo, algumas dessas expressões são conceitos com denso significado e estes são oportunamente abordados ao longo da dissertação.

3.2 Valores

A FAB emprega o conceito valores no âmbito organizacional, definindo-o como "crenças e atitudes que dão personalidade a uma instituição e funcionam como uma bússola de suas condutas e políticas" (BRASIL, 2016a, p. 11), de maneira que define os valores institucionais - ou valores da instituição - em termos que destacam o contexto de aplicação e a propriedade vetorial dos valores eleitos.

Evidentemente, enquanto os valores institucionais representam a pessoa jurídica idealizada em termos morais, são nas ações dos sujeitos relacionados à organização, que se observam os valores exaltados, como nas decisões dos diretores, nas ações dos funcionários, nos acordos firmados, posto que somente se valora moralmente as ações humanas (VAZQUEZ, 1984). Ou seja, só se

encontra um valor moral ao se avaliar um ato humano, do contrário, atribui-se apenas valor, como um valor econômico ou valor estético.

O valor das coisas se define pela sua utilidade, pela apreciação estética ou pela propriedade econômica a que serve. Esses valores não existem nas coisas da mesma maneira que se apresentam as propriedades naturais, como as propriedades físico-químicas de um metal (brilho, condutividade, dureza). (VAZQUEZ, 1984)

Na valoração dos objetos, pode-se considerá-los bons, mas não no sentido moral. Um relógio é bom, porque atende satisfatoriamente uma utilidade; ou um poema é bom, porque satisfaz uma necessidade estética humana. Ainda, seja qual for o valor atribuído a um objeto, tal valor não é excludente de outros valores, pois “um mesmo produto humano pode suportar vários valores, ainda que um deles seja determinante” (VAZQUEZ, 1984, p. 141). O relógio e o poema podem, por exemplo, ter valores econômicos e históricos; ou uma obra de arte pode ter valor estético, político, econômico e moral. Em todo caso, um valor não reduz o outro; apenas são abstraídos isoladamente. Da mesma forma, ações humanas podem ser atos com valor político, jurídico, econômico, e, ainda, moral.

Seja qual for o sentido ou objeto da valoração, tem-se o termo valor, que, segundo Beresford (1999, p. 64), não é um conceito que admite definição de modo rigoroso, pois “pertence ao número daqueles conceitos supremos, como os de ‘ser’, ‘existência’ etc., que não admitem definição”.

Não obstante, o termo valor expressa, em sentido geral, “o que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (ABBAGNANO, 2012, p. 1176). Pedro (2014) acrescenta que na palavra ‘valor’ há primeiro o verbo avaliar, que por sua vez se refere a preferir. Em se tratando de ação humana, também há de se escolher entre diferentes possibilidades de ação, pois se prefere “o mais valioso ao menos valioso moralmente, ou ao que se constitui uma negação de valor desse gênero (valor moral negativo ou desvalor) ” (VAZQUEZ, 1984 p. 127). Nesse sentido, os valores são como critérios de julgamento (ROBBINS, 2005).

Se não é possível definir plenamente o termo valor, cabe, ao menos, tentar clarificar ou evidenciar seu conteúdo (SCHELER, 1955 apud BERESFORD, 1999) e esse intento, ao longo da história, acaba por se constituir na axiologia, ou teoria dos valores, ramo da filosofia que tem os valores como objeto de estudo, refletindo sobre a natureza, características, estrutura,

conhecimentos e teorias sobre os valores. (PEDRO, 2014)

Beresford (1999, p. 39) contribui para a compreensão do que é valor, ao buscar uma identificação dos valores, tratando primeiro da origem do termo valor e, em segundo, identificando “as propriedades específicas, ou características, que os mesmos possuem, e que, por isso mesmo, os diferenciam de outros objetos do conhecimento humano [...]”.

Quanto à origem do termo, Beresford faz uma revisão histórica que não convém resumir de modo abrangente, conquanto seja útil expor alguns pontos, até se alcançar a conotação atual. Primeiro, o autor aponta que na mitologia grega se encontram alguns conceitos que sobressaltam qualidades intrinsecamente humanas como a inteligência, o respeito e a justiça, mas sem que sejam designados como valores. Na antiguidade, as ideias de bem, verdade e virtude pautavam a reflexão que buscava o ‘caminho a seguir’ e nesses conceitos convergiam as qualidades hodiernamente chamadas valores morais. No medievo, os Escolásticos encontram em Deus a fonte Suprema para o bem, a verdade e a virtude. Finalmente, no período moderno, surge o significado presente até os dias atuais, em que o termo valor é empregado explicitamente e com sentido próprio, dissociado da ideia de bem e com descrição de propriedades particulares que distinguem o termo ‘valor’ de qualquer outro conceito.

Nessas condições, o bem passa a ser um valor, e não mais uma ideia, pois esta começou a ser relacionada com a instância ou com a teoria do conhecimento do Ser, e de próprio valor. (PEDRO, 2014, p. 43)

Quanto às características ou categorias dos valores, Beresford apresenta um conjunto de aspectos procurando clarificar o conteúdo semântico dos valores ao evidenciar as propriedades que são abstraídas da natureza do mesmo. A seguir, destacam-se alguns desses aspectos:

a) Bipolaridade ou Conflitabilidade: para um certo valor legítimo, há o polo adverso, portador de propriedades contrárias. A polaridade negativa de um valor se chama contravalor, antivalor ou desvalor. Nessa bipolaridade, segundo Vazquez (1984), encontra-se, fundamentalmente, o bem - expresso no valor moral ‘bondade’ - em contraposição com o mal (maldade).

b) Difusibilidade e Reciprocidade: “Um valor não é aprendido, ou implantado isoladamente, porque um deles se propaga, dentre outros valores, dele

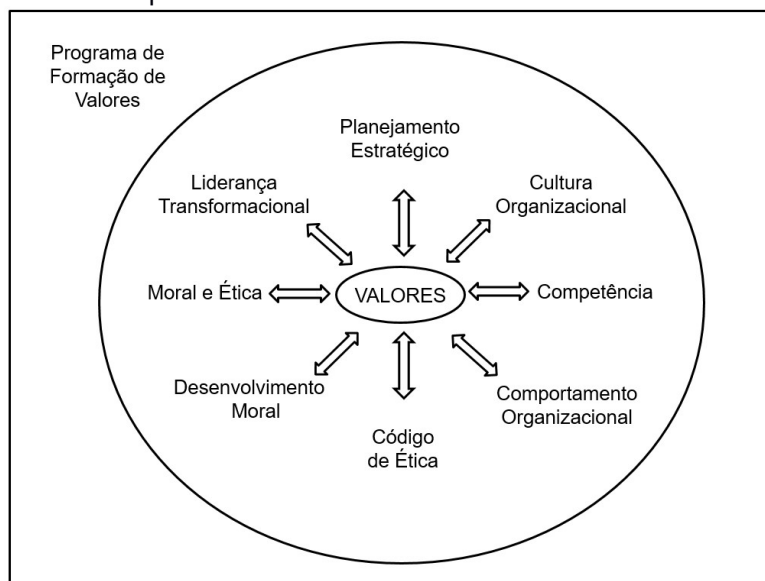
decorrente, ou que com ele se comunicam” (BERESFORD, 1999, p. 55). Nesse sentido, um valor se realiza com influência direta ou indireta na realização de outros valores.

- c) Hierarquia ou a Gradação da Hierarquia: num conjunto de valores, há sempre uma ordenação gradual, preferencial e hierárquica, entre os elementos componentes.
- d) Qualificabilidade e Incomensurabilidade: os valores são qualidades absolutamente impossíveis de serem mensuradas. No entanto, pode ocorrer uma medição indireta e referenciada dos mesmos.
- e) Vetorialidade: “os valores são entidades vetoriais” (BERESFORD, 1999, p. 61) que sempre dispõem o sujeito para um certo fim, e, portanto, tem um sentido determinante da conduta.
- f) Realizabilidade: os pressupostos de realização dos valores se encontram nos fatos. Por outro lado, o sentido ou significado dos fatos alcançam mérito ou relevância “pelas conotações axiológicas a eles atribuídas, por meio de um processo de valoração”. (BERESFORD, 1999, p. 59)

Considerando essas e tantas outras propriedades, foram concebidas diferentes classificações pelos teóricos da axiologia. Entretanto, Miguel Reale (1988, apud BERESFORD, 1999, p. 107) considera as tentativas de classificar e de se estabelecer uma hierarquia um esforço frustrado, dada a complexidade do assunto. Então, ele propõe simplesmente discriminar os valores em termos de conteúdo e segmenta o universo de valores em conjuntos de valores fundamentais, quais sejam: os valores do verdadeiro, do belo, do útil, do santo (ou do religioso) e os valores do bem. Ao último, cabe toda consideração em torno da problemática da ética. (REALE, 2002, p. 103)

Nessa concepção, percebe-se que a ética está associada a um recorte do universo de valores e é nesse sentido que Nalini afirma que “a noção de valor passa a ser o conceito ético essencial”, constituindo-se numa ética dos valores, em que “o valor moral não se baseia na ideia de dever, mas dá-se o inverso: todo dever encontra fundamento em um valor” (NALINI, 2014, p. 108). Não é estranho, portanto, que o termo valor esteja presente em todos os temas explorados neste trabalho, como se ilustra no Esquema 1, abaixo, tendo o centro de discussão nos valores.

Esquema 1 - Centralidade dos Valores nos Temas Explorados Nesta Pesquisa.



Fonte: O autor.

Porém, a despeito de todo arcabouço encontrado nas teorias sobre os valores, esse termo geralmente é empregado para designar uma coleção de tantos outros valores que seriam elementos chaves para orientar a ação moral. Sá (2019), por exemplo, enumera quase uma centena de valores identificados no âmbito da ética profissional, sem exaurir com sua lista os possíveis valores aplicáveis nesse contexto. Em projetos de educação moral (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013, p. 36), também se destacam um conjunto de valores como os “de solidariedade, justiça, equidade, respeito nas relações [...]”.

Barret (2017, p. 4) considera a citação desses elementos valorativos “um método simplificado de descrever o que é importante [...]”, em qualquer tempo, seja para um indivíduo ou para uma coletividade como as comunidades, organizações ou mesmo nações. Simplificam, pois transcendem contextos, diferentemente de comportamentos, que dependem de descrições mais extensas e circunstancialidades.

Porém, apesar da aparente simplicidade de selecionar valores para conceber um conjunto ideal de atitudes aceitas pelo grupo, deve-se ter em mente os atributos dos valores, como os já referidos, para se compreender que a tarefa de compor uma lista de valores institucionais implica em considerar, por exemplo, a propriedade de difusabilidade, ou seja, os valores listados necessariamente aduzem a tantos outros de modo implícito, logo, não é possível, de fato, ter um

conjunto de valores estanques.

Retomando a análise do PFV, observa-se que a ênfase é numa lista de valores que consagram a ética profissional da Instituição. Espera-se que esse conjunto de valores oriente as ações de seus integrantes e, para tanto, aplica-se o PFV para inculcar esses valores com a expectativa de promover um desenvolvimento moral. O êxito nesse propósito é analisado nesta pesquisa sob a perspectiva da psicologia moral ou, mais precisamente, com a teoria de estágios de desenvolvimento moral e a teoria do duplo aspecto da competência moral.

4 DESENVOLVIMENTO MORAL

Trata-se de um tema amplo, abordado nos diversos campos das Ciências Humanas e na Filosofia. Neste trabalho, volta-se ao campo da Psicologia, em que se encontram teorias que compõem a área de Psicologia Moral ou Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Neste tópico são apresentadas diferentes abordagens sobre esse tema, destacando-se a abordagem cognitivo-estrutural, com as teorias de estágios desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e de dupla aspecto da moralidade de Georg Lind, posto que o instrumento de avaliação selecionado para esta pesquisa, MCT, deriva, essencialmente, dessas teorias.

Inicia-se com a definição de Psicologia Moral de La Taille (2007, p. 12), que a entende como uma “área clássica da Psicologia, notadamente da Psicologia do Desenvolvimento, em que se estudam os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam regras, princípios e valores morais, entendendo-se por moral aquilo que é da ordem do dever”. Percebe-se a contextualização da Psicologia Moral num campo de pesquisa mais amplo, a Psicologia do Desenvolvimento, uma área do conhecimento que estuda o desenvolvimento humano em seus aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social, ao longo de todas as fases da vida (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Esses aspectos do desenvolvimento humano, como o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da personalidade ou o desenvolvimento da aprendizagem, são abordados na Psicologia sob diferentes perspectivas, como a psicanalítica, a behaviorista (ou da aprendizagem social) e a cognitivista (ou cognitivo-desenvolvimentista), que incluem em suas teorias questões do desenvolvimento moral (LOURENÇO, 2002). Neste trabalho, apenas de modo tangencial, são comentadas as teorias sobre a moralidade nas perspectivas da psicanálise e da aprendizagem social, pois o enfoque da revisão bibliográfica está centrado na perspectiva cognitivo-desenvolvimentista.

Lourenço (2002) explica que o desenvolvimento moral para a perspectiva psicanalista está inserido no período infantil e decorre das ligações afetivas e emocionais. O que se tem, nas fases posteriores à infância, é a expressão desse desenvolvimento. Em termos próprios da abordagem psicanalítica, “as condutas morais são, sobretudo, a expressão de conflitos libidinais e de sinuosos

mecanismos de defesa e de identificação” (LOURENÇO, 2002, p. 30), sendo realçados o componente emocional e de sentimentos morais, como vergonha, remorso e culpa.

A perspectiva da aprendizagem social aborda o desenvolvimento moral considerando o grau de interiorização das regras e normas morais aprovadas socialmente e as condutas morais como um reflexo de padrões normativos vigentes no meio (LOURENÇO, 2002). É uma perspectiva que acentua a componente comportamental, sendo as emoções ou as cognições morais algo de relativamente secundário no âmbito do funcionamento moral da pessoa. Nesse contexto, o que se destaca no desenvolvimento moral de uma pessoa é a frequência com que ela exhibe comportamentos morais, quer dizer, quanto mais ela repete comportamentos aprovados pelos membros de uma dada sociedade, mais qualidade moral tem suas ações (BERKOWITZ, 1964 apud LOURENÇO, 2002).

Lourenço (2002, p. 40) observa que a abordagem da aprendizagem social defende uma psicologia da moralidade que renuncia uma hierarquização entre as “concepções e condutas morais de pessoas e culturas”, apenas compreendendo-as sob a ótica do que é socialmente aprovado, permitido ou reprimido, num mecanismo de condicionamento clássico¹⁴, operante¹⁵ e de aprendizagem social¹⁶. Anderson (2004) acrescenta que o behaviorismo defende uma psicologia totalmente voltada para o comportamento externo, desconsiderando a tentativa de análise do funcionamento mental subjacente a esse comportamento, com o pressuposto de que não é necessário conhecer a estrutura interna e os processos mentais para se analisar o comportamento humano.

Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista, o foco é oposto, pois o componente cognitivo da moralidade está em destaque. Ao contrário, também, da abordagem psicanalítica, a cognitivo-desenvolvimentista tem mais a ver com

¹⁴ Condicionamento clássico, condicionamento reflexo ou condicionamento respondente é um tipo de aprendizagem definido por Pavlov como atividade nervosa superior. Consiste no emparelhamento de um estímulo incondicional com um estímulo condicional, produzindo este último, na sua apresentação separada, um reflexo condicionado igual, ou, pelo menos, semelhante ao reflexo incondicionado. (MESQUITA; DUARTE, 1996)

¹⁵ Condicionamento operante é “um processo de fortalecimento de respostas (comportamentais) pela apresentação ou supressão de estímulos, conseqüente à resposta” (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 8).

¹⁶ A Teoria da Aprendizagem Social tem inspiração behaviorista e presta particular atenção aos processos de aprendizagem inseridos no contexto social, relacionando-a com a motivação. (MESQUITA; DUARTE, 1996)

as razões (cognitivas) por detrás das ações ou transgressões e menos a ver com as emoções sentidas após as práticas de tais transgressão. (LOURENÇO, 2002)

Outro ponto fundamental da abordagem cognitivo-desenvolvimentista – também conhecida como abordagem cognitivo-estrutural, estrutural-construtivista ou, ainda, cognitivo-evolutiva (VASCONCELOS *et al.*, 2010) –, é a presença de uma perspectiva estruturalista, que afirma a existência de uma hierarquia nas concepções morais de indivíduos ou grupos, variando da anomia moral à moralidade pós-convencional (conceitos que são definidos nas seções seguintes) e que essas concepções são mais produtos de construções pessoais e menos de processos de condicionamento, aprendizagem e reforço (LOURENÇO, 2002). Segundo Cória-Sabini (1986), essa construção se ergue em estruturas cognitivas, subjacentes aos atos e julgamentos morais, com formas diferentes ao longo da idade. Em suma, é a concepção de estruturas cognitivas em desenvolvimento progressivo que designa o componente estruturalista (ou desenvolvimentista) da abordagem cognitivista.

Após esse percurso que procurou evidenciar e esclarecer os campos e abordagens na Psicologia que englobam os estudos sobre moralidade, volta-se, especialmente, à abordagem cognitivo-desenvolvimentista, em que a ação moral é classificada segundo as razões que estruturam a ação e o desenvolvimento do raciocínio moral é tido como resultante da interação da pessoa com seu meio.

Souza e Vasconcelos (2009, p. 345) afirmam que, nas pesquisas em psicologia moral, as obras de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg são as mais referenciadas e as discussões sobre seus pressupostos ampliaram os paradigmas das pesquisas. Nas teorias desses autores, a moralidade é abordada numa perspectiva cognitivista cujas pesquisas descrevem “os processos conscientes presentes no desenvolvimento do juízo moral e a análise da estrutura subjacente aos juízos formulados pelos sujeitos em vários experimentos que envolvem decisões morais” (SOUZA, VASCONCELOS, 2009, p. 345).

Apesar de a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg ser central nesse trabalho, deve-se considerar a influência primária da teoria de Jean Piaget nas pesquisas do norte-americano (KOHLEBERG, 1992; LA TAILLE, 2007; LIND, 1989; LOURENÇO, 2002; QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009; SOUZA; VASCONCELOS, 2009), motivo pelo qual se faz um resumo que

descreve a estratégia de pesquisa de Piaget, os pressupostos conceituais e metodológicos e as conclusões que fundaram uma nova perspectiva na ciência.

4.1 Etapas do Desenvolvimento Moral segundo Piaget: Anomia, Heteronomia e Autonomia

Segundo Souza e Vasconcelos (2009), os estudos sobre moralidade na Psicologia iniciam com Piaget, com a publicação do livro *O Juízo Moral na Criança*, em 1932, numa primeira tentativa de examinar empiricamente a problemática da moral (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009). Nesse livro, constam as investigações e resultados que embasaram a formulação de sua teoria psicogenética interacionista do desenvolvimento moral (VASCONCELOS *et al.*, 2010), a qual sugere tendências evolutivas estruturais caracterizadas pelas etapas anomia (pré-moral), de moralidade heterônoma e de moralidade autônoma, que, ressalta Piaget (1994), não se constituem em estágios propriamente ditos e, ainda, apresentam etapas intermediárias.

Nessa teoria, o desenvolvimento moral é interacionista, porque reflete as formas de interação social, podendo ser de coação ou de cooperação. Cada qual se realiza num processo de socialização que repercute no tipo de respeito às regras que as crianças revelam. A coação gera um respeito unilateral, origem da obrigação moral e do sentimento de dever, em que regras são obedecidas. Nas relações de cooperação, a necessidade de reciprocidade nas interações encontra no respeito mútuo a fonte do sentimento que se torna um ideal na consciência, guiando a compreensão e aceitação das regras antes pelo consenso do grupo (PIAGET, 1994).

O respeito às regras é, na concepção de Piaget (1994, p. 7), a essência de toda moralidade, assim como “toda moral é um sistema de regras”. Foi partindo desse pressuposto, que procurou compreender “a evolução da tomada de consciência do respeito pelas regras e os julgamentos morais” (VASCONCELOS, 2010, p. 208) e, ao concluir pela existência de dois tipos de respeito, afirmou que existem ‘duas morais’, sendo “uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia” (PIAGET, 1994, p. 156).

Heteronomia e autonomia, no sentido empregado por Piaget e posteriormente, por Kohlberg, são conceitos oriundos da filosofia de Immanuel Kant (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009). Segundo Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009), tanto Kant quanto Piaget entendem a autonomia como uma expressão própria da lei moral; contudo, divergem quanto à heteronomia, pois Piaget propõe que a autonomia a sucede, enquanto Kant a define como avessa ao princípio da moralidade, uma falsa liberdade, já que a vontade, numa moral heterônoma, não se dá por ela mesma.

Cória-Sabini (1986) resume as conclusões de Piaget, destacando que a fase da moral heterônoma se caracteriza pela distinção que a criança faz entre o certo e o errado, com base na autoridade associada à regra, ou seja, um ato é considerado correto (bom) ou incorreto (mal) pela obediência ou desobediência à regra estabelecida. Na heteronomia, segundo Piaget, a criança tende a considerar a moralidade como os deveres; e os valores relacionados a esses deveres, importantes por si mesmos e independentes das circunstâncias e de sua consciência. Nesse contexto, as regras não têm um sentido próprio, pois as crianças às consideram apenas regras na forma em que se expressam e às tratam como inalteráveis e absolutas. Dito de outro modo, as regras não são cumpridas pela aprovação de seu conteúdo, mas, apenas, porque são regras.

A etapa da moralidade autônoma (ou moralidade de cooperação ou reciprocidade), esclarece Cória-Sabini (1986), surge a partir da noção de reciprocidade e de respeito mútuo, quando a criança deixa de considerar as regras como rígidas e inalteráveis e as entende como um reflexo do consenso, cabendo a mudança das regras se houver exigência de necessidades humanas ou situacionais. Nessa etapa, a criança julga o certo e o errado, exclusivamente, pelas intenções e não pelas circunstâncias dos atos; o respeito mútuo substitui a autoridade e as regras decorrem da reflexão, perdendo o caráter de obrigação externa.

Lima (2004) também discorre sobre a teoria de Piaget e explica que a moral autônoma encontra condições de surgir na criança quando certas condições psicológicas se estabelecem – por exemplo, capacidade de raciocínio lógico e reversível – e formam estruturas que permitem a ocorrência da tomada de consciência sobre a construção social das regras e como se pode modificá-las. Ressalta, porém, que essa tomada de consciência depende de parâmetros

que não estão presentes no indivíduo isolado, mas em suas relações sociais e nas discussões sobre a validade e origem dos preceitos.

A moralidade heterônoma, primeira etapa no desenvolvimento moral, para Piaget, corresponde aos dois primeiros estágios do desenvolvimento moral na teoria de Kohlberg (LA TAILLE, 2007) e a autonomia está nos dois últimos estágios kohlberguianos. Para além dessa correlação, os conceitos heteronomia e autonomia propostos por Piaget não foram suficientes para Kohlberg classificar todos os tipos de raciocínio moral encontrados por ele nos estudos que incluíam adolescentes e adultos (KOHLBERG, 1992 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

4.2 Níveis e Estágios de Desenvolvimento Moral segundo Lawrence Kohlberg

Piaget deu ênfase ao estudo dos problemas epistemológicos e não se aprofundou nos estudos da moralidade (LIMA, 2004), mas influenciou o norte-americano Lawrence Kohlberg, que impulsionou as pesquisas nesse campo ao anunciar sua categorização de seis estágios psicológicos de desenvolvimento moral (KOHLBERG, 1992).

A trajetória de Lawrence Kohlberg iniciou com sua tese de doutorado, em 1958, quando estendeu a pesquisa sobre moralidade para além da infância, incluindo, na amostra da pesquisa, sujeitos na faixa entre dez e dezesseis anos, com os quais fez entrevistas sobre dilemas morais que lhes eram apresentados. Das respostas coletadas, concluiu que era possível classificar os raciocínios empregados para justificar os posicionamentos morais exibidos diante dos dilemas, em seis modelos distintos de julgamentos morais (HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997). Desses resultados e com os mesmos participantes, prosseguiu por um estudo longitudinal por vinte anos, com entrevistas a cada três anos¹⁷ (KOHLBERG, 1992), para esclarecer se os estágios formavam mesmo uma sequência invariante e comum a todos os seres humanos, bem como para provar que os níveis de julgamento moral identificados por ele tinham consonância com os critérios e fases descritas por Piaget. Durante essas décadas de investigação, Kohlberg revisou e clarificou suas próprias

¹⁷ Noutra fonte, constava o período de 4 anos e não 3 anos (HIGGINS, KOHLBERG, POWER, 1997).

definições sobre os diferentes estágios e o método para avaliá-las. Em 1969, publicou a teoria cognitivo-evolutiva da socialização, explicando como se desenvolvem as etapas a partir das interações entre indivíduos e seu ambiente, como um indivíduo passa de uma etapa à seguinte, o porquê de alguns sujeitos se desenvolverem mais que outros e como se relacionam as estruturas de base cognitiva com os sentimentos e ações morais de um indivíduo (KOHLBERG, 1992; HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997).

Segundo Kohlberg (1992), os estágios de desenvolvimento moral se agrupam em três níveis, sendo eles o nível pré-convencional (Nível I), o nível convencional (Nível II) e o nível pós-convencional (Nível III). O termo “convencional” comum aos três níveis significa “conformidade e manutenção das normas e expectativas e acordos da sociedade ou autoridade pelo simples fato de serem regras, expectativas ou acordos da sociedade” (KOHLBERG, 1992, p. 187). Biaggio (2002, p. 23) ressalta que o termo “convencional” não tem sentido restrito ao que se entende como convenção social, mas é empregado representando uma moralidade voltada ao “sistema de regras morais, papéis e normas compartilhados”. Desse modo, no nível pré-convencional, o sujeito está aquém da capacidade de entender e respeitar as normas sociais compartilhadas; e no pós-convencional, o indivíduo não apenas entende as normas sociais, mas formula um entendimento baseado em princípios morais subjacentes a tais normas e as aceita se as compreende como justas.

Kohlberg (1992) explica que cada nível representa uma diferente relação entre o “eu” e as expectativas e normas da sociedade. Nesse sentido, uma pessoa que entende essas normas como algo exterior a si mesma está situada no Nível I, mas, se a pessoa se identifica com as regras e expectativas do grupo, ela está no Nível II. Ao passo que, no Nível III, a pessoa percebe que as normas são como um ‘objeto’ cujos valores são definidos segundo princípios que ela própria reconhece e estabelece como válidos. Os indivíduos que se encontram nesse nível, quando enfrentam dilemas, buscam uma solução baseada em seus princípios, mesmo que em detrimento de normas sociais, se for compreendido como o mais adequado.

Há dois estágios em cada um dos três níveis, sendo, o segundo estágio de cada nível, uma forma mais avançada e organizada da perspectiva geral desse nível. Esses estágios estão estruturados e hierarquizados segundo uma

perspectiva sociomoral, que é um ponto de vista adotado pelo indivíduo para definir os fatos sociais e os valores morais, a partir do qual se caracteriza cada estágio em termos de tomada de perspectiva (social) (SELMAN, 1976 apud KOHLBERG, 1992) e juízo moral.

No Anexo A, constam tabelados os níveis e os estágios morais de Kohlberg, seguidos dos descritores que caracterizam cada etapa em termos de noção de bem, razão para se fazer o bem e de perspectiva social do agente.

Para esclarecer o significado de perspectiva social e sua correspondência aos níveis de juízo moral, Kohlberg (1992) explica que o nível convencional reflete uma visão compartilhada pelos membros de certo grupo, de maneira que o indivíduo abdica de interesses próprios em prol de interesses do grupo. No nível pré-convencional, esse ponto de vista é limitado ao próprio interesse ou a interesses de certos indivíduos convenientemente considerados. No nível pós-convencional, a perspectiva individual é destacada do conjunto, se posicionando num ponto de vista que aceita e se compromete moralmente com as leis e valores expressos na sociedade, desde que sejam boas e justas para cada membro. Esse é um ponto de vista intrinsecamente moral, pois afasta-se de seus interesses e também das regras e obrigações sociais para uma posição que julga em referência a princípios.

A perspectiva social também se caracteriza de maneira particular e sutil em cada estágio moral. A diferença entre estágio 3 e 4 (nível convencional) está no enfoque na totalidade do grupo social, no estágio 4; enquanto, no estágio 3, a perspectiva alcança uma fração do grupo. O indivíduo no estágio 2 supera o ponto de vista do estágio 1, ao tomar consciência de outros além de si mesmo; contudo, aqueles são considerados apenas numa relação de mútuo interesse. No nível pós-convencional, o indivíduo no estágio 6 define as obrigações segundo princípios universais éticos. No estágio 5, o ponto de vista moral e legal se distingue, mas ambos estão no mesmo patamar e são considerados, desde que as leis atendam aos direitos e valores individuais, senão o 'contrato social' perde a sua finalidade.

Biaggio (2002) explica os estágios numa descrição das ações do indivíduo em relação às regras. Sendo assim, no estágio 1 a moralidade do sujeito é estabelecida em função da ocorrência de consequências punitivas ou não. No estágio 2, o prazer ou a satisfação de necessidades pessoais definem a ação

moralmente correta, sendo apenas um instrumento. No estágio 3, do nível convencional, a moralidade ainda é egocêntrica, apesar de considerar em parte o contexto, tido somente como critério de aprovação de quem busca a conformidade. O estágio 4 contempla os sujeitos que ajuízam com respeito a autoridade, regras e ordem social: “deve-se cumprir o dever” (BIAGGIO, 2002, p. 26). No nível pós-convencional, há o estágio 5 com os indivíduos que entendem as normas como instrumentos de um ‘contrato social’, podendo as leis serem injustas se não visam o bem comum, e, nesse caso, devem ser modificadas. Por último, o estágio 6, em que a moralidade é guiada por princípios universais de consciência individual, como justiça, respeito e reciprocidade (KOHLBERG, 1971 apud BIAGGIO, 2002).

Em paralelo à perspectiva social, tipificada nos parágrafos acima em cada um dos níveis e estágios, estão as orientações morais dos julgamentos como outro componente do eixo estrutural da teoria cognitivo-desenvolvimentista. Kohlberg descreve quatro orientações morais, segundo as quais os indivíduos prescrevem o que é bom e justo: ordem normativa; consequências de utilidade; justiça ou equidade; e “eu ideal”. As orientações morais estão presentes em cada um dos estágios morais e constituem o que Kohlberg chamou de subestágios (tipo A e B), ponto que não é aprofundado nesta pesquisa, por exceder os objetivos. É suficiente descrever que a orientação ‘ordem normativa’ tem as regras como elemento básico nas tomadas de decisão, ou seja, tem ênfase no conceito de norma e no respeito às normas. A orientação ‘consequências de utilidade’ está centrada nas considerações sobre o bem-estar promovido a partir das ações morais. Já a orientação ‘justiça ou equidade’ observa os valores liberdade, igualdade ou reciprocidade nas relações. Finalmente, a orientação que entende a moralidade como um objetivo ideal que o sujeito persegue chama-se “eu ideal”. Apesar de reconhecer essas categorias e a presença delas nas respostas que os indivíduos constroem como estratégia de decisão para solução de conflitos, Kohlberg (1992, p. 196) afirma que “a estrutura essencial da moralidade é uma estrutura de justiça”. Segundo esse autor, as quatro orientações estão, num certo sentido, buscando justiça, ainda que enfatizando um elemento próprio, mas sempre voltadas à solução de conflitos e buscando a equidade. A proposta de educação moral de Kohlberg, chamada Comunidade

Justa, visa exatamente desenvolver o senso e orientação desse princípio nos juízos morais.

A ética da justiça, considerada por Kohlberg como unificadora dos princípios que orientam os indivíduos até o último estágio de desenvolvimento moral, foi criticada por Carol Gilligan (1997 apud LOURENÇO, 2002), porque, segunda a autora, ignora a ética do cuidado e da responsabilidade, que enfatiza as atitudes contrárias ao abandono ou afastamento daqueles que se encontra em condição de necessidade. Tal omissão, segundo Gilligan, se agrava pela desvalorização das mulheres na teoria de Kohlberg, uma teoria fundamentada apenas na ética da justiça, que seria predominante nos homens, com viés para a separação, a autonomia e a independência, de um sujeito racional e abstrato; enquanto a ética do cuidado e responsabilidade, essência da moralidade feminina, orienta a vida das mulheres para o diálogo e para atitudes mais emotivas e sensíveis aos contextos locais e narrativas pessoais.

Segundo Gilligan (1997 apud LOURENÇO, 2002), além de a pesquisa original e longitudinal de Kohlberg ter em seu universo participantes apenas do sexo masculino, a teoria do norte-americano classifica a orientação emocional no estágio 3 e a justiça igualitária e imparcial, voltada à lei, no estágio 4, ou seja, a ética das mulheres foi classificada por Kohlberg em condição natural e permanente abaixo da ética dos homens. Gilligan (1986 apud LOURENÇO 2002) defende que esse equívoco é corrigido ao se considerar que existem dois modos distintos de lidar com um problema moral, pois a justiça e o cuidado são duas orientações morais que se manifestam predominantemente, e respectivamente, nos sexos masculino e feminino, sendo ambas as orientações válidas e incomparáveis.

Suas alegações repercutiram no meio acadêmico e suscitaram pesquisas e debates. Lourenço (2002, p. 202) contesta a posição da autora afirmando que “falta fundamento científico a diversos aspectos das críticas de Gilligan à obra de Kohlberg; outros há que são simplesmente ideológicos; e há outros que são mesmo incompreensíveis”. Os contrapontos que ele apresenta são resultados de pesquisas que negam a existência de predominância absoluta de ética de cuidado em mulheres e que essa orientação moral também é presente nos homens, assim como se identificam mulheres com raciocínio moral baseados em princípios de justiça e em nível pós-convencional (WALKER, 1982 apud

KOHLBERG, 1992; LOURENÇO, 2002). Ademais, mesmo em certas pesquisas que situaram as mulheres em estágios desfavorecidos em relação aos homens, constatou-se que a variável 'sexo' estava agrupada com variáveis 'grau de educação' e 'estatuto profissional' também menos favorecidas, o que invalida a correlação unívoca entre o estágio moral e sexo feminino.

O próprio Kohlberg (1992, p. 330, tradução nossa) respondeu às críticas de Gilligan, primeiro afirmando “que o reconhecimento de uma orientação de cuidado e responsabilidade, engrandece de forma útil o campo moral”, mas discordando de uma oposição sexualista entre essas duas orientações ao citar estudos que apontam a preferência de uma orientação moral (justiça ou cuidado) em função do tipo de dilema que se apresenta no teste e não do sexo do entrevistado.

Biaggio (1999, 2002) também cita críticas à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, as quais se contrapõem ao pressuposto de universalidade de princípios morais presente na teoria de Kohlberg, como o faz antropólogo americano Richard Shweder (1991), defensor do relativismo cultural. Nessa discussão entre universalismo e relativismo, Kohlberg, assim como Piaget, afirmam que a sequência de estágios identificada em suas pesquisas é universal. Lourenço (2002, p. 48) amplia o pressuposto universalista para além da teoria de Kohlberg, estendendo-a ao conjunto da abordagem cognitivo-desenvolvimentista, já que está defende de um rol de “princípios universais como critérios últimos de avaliação moral”, tal como o referido princípio de justiça. Nesse pleito, Lourenço (2002) destaca que não se deve confundir um universalismo sobre o domínio do dever, com um universalismo sobre o domínio do factual, confusão em que se apoiam os defensores do relativismo moral para afirmarem o fato de haver condutas morais com padrões distintos e suficiente para provar que não há valores universais. Kohlberg (1971 apud LOURENÇO, 2002) chama a isso de falácia naturalista, que consiste numa confusão entre questões de fato (cada um tem os seus padrões morais) e questões de valor (cada um tem igual direito a ter seus próprios valores morais). A matriz dessa falácia está em se estabelecer um relativismo ético com base no relativismo cultural postulado em estudos sociológicos e antropológicos, como faz Shweder (1991 apud BIAGGIO, 1999, p. 4), quando afirma que “a cultura modela divergências éticas na mente, no *self* e na emoção” e que “as diferenças culturais

explicam maior variância do que os domínios de Turiel ou os estágios de Kohlberg” (Shweder, 1987 apud Biaggio, 1999, p. 4).

Outro contraponto a Kohlberg é a Teoria do Domínio Social de Turiel (1983 apud BIAGGIO, 1999), primeiro orientando de doutorado de Kohlberg, que formulou a ideia de três domínios (pessoal, convencional e moral) estarem presentes nos indivíduos desde a infância e os domínios desse trio se desenvolvem paralelamente. Tal pressuposto se deve a constatação de que crianças em fase pré-escolar já eram capazes de compreender a diferença entre transgressões convencionais (relativas a convenções sociais) e transgressões morais (relativas a princípios morais), discordando, assim, do modelo teórico de Kohlberg com os níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional sequenciais e invariáveis. Contudo, Lourenço (2002) observa na teoria de Turiel problemas conceituais e metodológicos, como o uso de exemplos de procedimentos de etiqueta tipificando a noção de convenção social e o uso de exemplos de normas morais entendidos como princípios morais, confusão que induz a conclusões equivocadas quanto à competência moral de crianças, tal como considerar que elas são capazes de formular intuitivamente juízos morais baseados em princípios universais. O erro básico dessa metodologia está em atribuir equivalência entre a definição de um princípio moral (e. g. direito a vida) e uma norma moral tipificada (e. g. não matar), como se a adesão a segunda implicasse necessariamente demonstração do primeiro. (LOURENÇO, 2002)

Biaggio (1999) ressalta a inexistência de uma conclusão definitiva nos debates sobre o universalismo e relativismo moral, mas afirma a invariabilidade na sequência dos estágios, porém, suscetível a influência cultural que pode induzir a certos pensamentos típicos de um estágio. Não foram explicitadas neste trabalho todas as críticas e contribuições de pesquisados sobre a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, apenas o suficiente para alcançar certa profundidade teórica, enriquecida com os contrapontos.

Ademais, o método de avaliação do raciocínio moral desenvolvido e utilizado por Kohlberg - Entrevista de Julgamento Moral (MJJ - *Moral Judgment Interview*) - e as críticas sobre o método estão na seção desta pesquisa que trata dos instrumentos de medição, assim como as explicações sobre o MCT de Georg Lind, autor da teoria do Duplo Aspecto da Moralidade, em que se insere o conceito Competência Moral.

4.3 A Competência Moral segundo Georg Lind

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a ‘competência moral’ é um conceito definido por Georg Lind como “a capacidade de resolver problemas e conflitos com base em princípios morais universais, apenas por deliberação e discussão, em vez usar a violência, a trapaça ou a submissão aos outros.” (LIND, 2016, p. 18, tradução nossa).

Tal conceito deriva da expressão ‘competência de julgamento moral’, concebida por Lawrence Kohlberg, para designar “a capacidade para tomar decisões e julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e para agir de acordo com tais julgamentos” (KOHLBERG, 1964 apud LIND 1999, p. 3, tradução nossa). Lind se dedicou a estudar e aprimorar essa ideia, prosseguindo com investigações sobre essa competência, enquanto “Kohlberg direcionou suas pesquisas para a investigação do juízo moral e estágios de desenvolvimento moral”. (BATAGLIA, 2010, p. 29).

Nesse sentido, com o desenvolvimento de suas pesquisas, Lind (2019) decidiu abolir o termo ‘julgamento’ do conceito primário, uma vez que ele se refere à competência moral como um aspecto do comportamento moral, enquanto Piaget e Kohlberg empregam o termo ‘julgamento’ referindo-se a certos comportamentos verbais, principalmente “o julgamento ou avaliação das ações e argumentos de uma pessoa” (LIND, 2019, p. 14, tradução nossa).

Desse modo, Lind alterou a designação do conceito ‘competência de julgamento moral’ para ‘competência moral’ e, conseqüentemente, também renomeou, em 2013, o Teste de Julgamento Moral (MJT), para Teste de Competência Moral (MCT), visando alinhar o nome do teste ao conceito competência moral com o instrumento de medição que o avalia. (LIND, 2015 apud LIND, 2019).

Para compreender esse conceito, convém analisar primeiramente cada um dos termos individualmente. O termo ‘competência’ segundo Lind (2019, p. 24, tradução nossa), representa “a capacidade de compreender fatos, de poder aplicar conhecimentos e, acima de tudo, de assumir a responsabilidade de aplicar os próprios conhecimentos”. Ávila (1978, p. 115, grifo nosso), por sua vez, define competência no sentido de uma habilidade “adquirida para o correto exercício de determinada atividade”. Já Carbone *et al.* (2008) descrevem a

competência com a tríade conhecimento, habilidade e atitude, sendo, este último componente, uma postura que expressa a moral do indivíduo que assume, negligencia ou rejeita responsabilidades. Depreende-se, dessas definições, o senso de responsabilidade como elemento moral fundamental na ideia de ‘competência’. Convém ainda voltar ao conceito de competência destacado no Manual de Liderança da FAB (BRASIL, 2016b) com o acrônimo CHAVE (Conhecimento, Habilidade, Atitude, Valores e Entusiasmo), que ressalta ainda mais o aspecto moral da competência individual ao vincular os valores pessoais como elemento da competência (CARBONE *et al.*, 2008).

Lind (2019) também esclarece e delimita o sentido que emprega nos termos ‘moral’ e ‘moralidade’, procurando evitar a confusão nas discussões sobre o tema, causada pela ausência de definição clara nas publicações de diferentes autores e estudos. Ele identifica e distingue duas concepções de moralidade predominantes e irreconciliáveis:

[...] (a) a noção de moralidade como conformidade com normas e padrões externos, e (b) a noção de moralidade como conformidade com a própria consciência, isto é, com os próprios princípios morais internos. Ambos são conceitos distintos. Factualmente, estas conceptualizações podem sobrepor-se, embora não necessariamente. (LIND, 2019, p. 33, tradução nossa, grifo nosso).

Lind alerta que aplica o termo ‘moral’ no sentido de “conformidade do comportamento de uma pessoa com suas regras *internas*, normas, princípios ou consciência” (LIND, 2019, p. 9, grifo do autor). Nesse contexto, chama-se comportamento moral apenas aqueles determinados pela própria consciência e pelos princípios morais do indivíduo (LIND, 2019). Esses princípios morais internos não são necessariamente princípios éticos universais, mas o fundamento ético que um sujeito busca em si mesmo quando está diante de um dilema.

A despeito da distinção entre conformidade com normas e conformidade com regras internas, Lind reconhece a íntima relação entre as duas, quando pressupõe que alta conformidade com as normas internas se refletiria em atitudes de maior respeito às leis, por exemplo. (LIND, 2019)

Esclarecidos os termos competência e moralidade, situa-se o conceito competência moral na teoria do Modelo do Duplo Aspecto do comportamento moral, que compreende o aspecto afetivo, representante das orientações morais

do sujeito moral; e o aspecto cognitivo, que se exprime na competência moral exibida no comportamento. (LIND, 2019)

O pesquisador alemão enfatiza que os dois aspectos da moralidade são atributos, propriedades ou características do comportamento, mas não são componentes, como é usualmente teorizado na psicologia, a exemplo da definição de Robbins (2005), citada no primeiro capítulo deste trabalho, que explica a atitude em termos de cognição, afeto e comportamento. Lind afirma que a abordagem do duplo aspecto da moralidade “é um dos mais importantes *insights* da psicologia moderna” (LIND, 2019, p. 43) e atribui à Piaget o resgate da dualidade de aspectos no comportamento moral.

As orientações morais representam “a força interna, que direciona e energiza o comportamento moral”, chamada de “aspecto afetivo do comportamento”, por Piaget; e de orientação moral, por Kohlberg, ao “descrever o ‘conteúdo’ de seus seis estágios de desenvolvimento moral” (LIND, 2019, p. 45). Na visão de Lind, as palavras atitudes, valores, motivos, posturas, sentimentos morais, afetos ou emoções, se referem às “energias e direções básicas do comportamento humano” e todos esses termos representam o aspecto afetivo do comportamento moral. (Lind, 2019, p. 49)

Lind, citando Sócrates e Kant, afirma que as orientações morais são, em grade parte, fixas e também inatas, logo, é dispensável uma educação moral focada nas orientações.

As orientações morais, como Sócrates e Kant assumiram, são instintos inatos comuns a todas as pessoas. Pessoas em todo o mundo compartilham os mesmos ideais morais básicos (LIND, 1986a; MCFAUL, 2004; SEM, 1999; WELZEL, 2014). Assim, a busca pela liberdade, justiça e cooperação não precisa de ser ensinada. Em contraste, a competência moral precisa de ser desenvolvida e ensinada. (LIND, 2019, p. 10)

A competência moral, aspecto cognitivo do comportamento moral é um aspecto que se manifesta na camada inconsciente, assim como as orientações morais. Trata-se de uma capacidade presente no comportamento real a que Kohlberg chamou de competência de julgamento moral, proclamando que se deve “olhar além do ‘conteúdo’ (orientação moral) do comportamento moral e, adicionalmente, olhar a ‘estrutura’ manifestada no comportamento moral de uma pessoa” (KOHLBERG, 1964 apud LIND, 2019). Ressalta-se que não são aspectos separáveis, mas distinguíveis no comportamento moral explícito.

Lind explica ainda que o aspecto competência moral exibido do comportamento moral não se refere a declarações que o sujeito faz sobre seu próprio comportamento, mas este aspecto é expressado e pode ser observado e mensurado ao se avaliar a “capacidade de resolver problemas e conflitos com base em princípios morais universais através do pensamento e da discussão, em vez de usar a violência, o engano e a submissão aos outros” (LIND, 2019, p. 37). Segundo o autor, é possível observar as variações dessa capacidade na desenvoltura com que o sujeito lida com dilemas morais, de tal modo que se afirma ser necessário certo nível de competência moral para lidar com problemas complexos. Em havendo baixo nível de competência moral, o sujeito dispõe de reduzida capacidade de encontrar soluções pessoais para os dilemas, restando as “formas mais baixas de resolução de conflitos, como violência, fraude e submissão” (LIND, 2010 apud LIND, 2019, p. 37).

Quanto à possibilidade de medição da competência moral, uma vez que esse aspecto cognitivo se situa na camada inconsciente, não cabe simplesmente fazer perguntas às pessoas, justamente porque elas não estão, normalmente, conscientes de sua competência moral. Inferir a competência moral da observação do comportamento em relação a certa norma, também é inviável, porque as interpretações de atos isolados são ambíguas. Afinal, um comportamento afinado com um traço moral (e. g. honestidade) pode ser determinado por variáveis situacionais. Sendo a competência moral um aspecto “escondido na nossa inconsciência, não podemos investigá-la simplesmente pedindo aos atores de uma dada situação que a descrevam” (LIND, 2019, p. 21). No entanto, com o método psicológico de medição do MCT, é possível tornar visível a competência moral (LIND, 2019).

Além da orientação moral (aspecto afetivo) e da competência moral (aspecto cognitivo) exibidos na camada inconsciente do comportamento moral, Lind explica que o sujeito moral expressa também a notória camada consciente. Quando o sujeito realiza uma reflexão ética sobre certa ação moral ou mesmo sobre a moralidade, ou quando formula verbalmente um juízo moral, o que se observa é a camada consciente do sujeito moral, também dual, ou seja, com o duplo aspecto afetivo-cognitivo. No entanto, na camada consciente, o aspecto afetivo se observa na forma de princípios éticos articulados; e o aspecto cognitivo compreende os julgamentos ou raciocínios morais.

No Quadro 4, são ilustrados o Modelo de Duplo Aspecto da moralidade e de Dupla Camada do “eu moral”, com as camadas consciente e inconsciente e seus atributos (aspectos) inseparáveis, porém presentes de modo característico em cada camada, configurando o modelo concebido por Lind (2019).

Quadro 4 - Modelo de Duplo Aspecto e de Dupla Camada do “eu moral” Segundo Georg Lind (2019).

Camadas		Aspecto Afetivo	Aspecto Cognitivo
Consciente	Reflexão ética	Princípios éticos articulados.	Julgamento ético e raciocínio.
Inconsciente	Comportamento moral explícito	<u>Orientações morais</u> , tal como se manifestam no comportamento.	<u>Competência moral</u> , como se manifesta no comportamento.

Fonte: Adaptado de Lind (2019, p. 49, grifo nosso).

Nesse esquema, observam-se as reflexões éticas sobre ações morais e sobre a própria moralidade na camada consciente do comportamento moral. Essa camada do ‘eu moral’ é essencialmente relacionada ao campo da ética (LIND, 2019) e sua importância está na função que a razão desempenha na correção e treino das emoções morais e no reconhecimento dos sentimentos morais das outras pessoas (KUHN, 1991; SHRADER, 2004; NOWAK, 2013 apud LIND 2019).

Além do desenvolvimento de nossa orientação moral e habilidades inconscientes que determinam nosso comportamento, precisamos também do pensamento consciente e do diálogo consciente com os outros, incluindo a articulação de nossas emoções morais na fala e na escrita, e a decifração das emoções morais e habilidades dos outros. (LIND, 2019, p. 49, tradução nossa)

Não obstante a importância relativa da camada consciente, Lind (2019) acredita que a competência moral, presente na camada inconsciente, é o elemento fundamental para o desenvolvimento da moralidade e que os programas de educação moral devem promover essa competência, reconhecendo o duplo aspecto do comportamento moral e a dupla camada do ‘eu moral’, de maneira que superem a limitação de programas doutrinários voltados apenas para orientações morais, atitudes e valores, trazendo inovações aos métodos educativos ao trabalhar com o duplo aspecto, sobretudo o aspecto cognitivo ou de competência da moralidade, que requer treinamento para desenvolver.

4.5 Educação Moral

Baseando-se no texto do Manual do Programa de Formação de Valores (MCA 909-1), parte-se do pressuposto que o PFV é um programa de educação moral doutrinário:

Ao longo do tempo, cada Escola de formação militar elegeu Códigos de Honra, “Lemas”, culturas, tradições que visaram promover o desenvolvimento moral e ético de seus alunos. Notadamente, esses **programas doutrinários**, de desenvolvimento do caráter militar ou de formação de valores, foram trabalhados e aprimorados por diversas gerações de instrutores que desempenharam funções no Corpo de Cadetes e nos Corpos de Alunos de cada Organização de Ensino (OE). (BRASIL, 2016a, p. 8, grifo nosso)

Nesse contexto, a fim de identificar os atributos do PFV em termos de educação moral, são revisadas algumas teorias sobre educação moral, de modo que se situe o PFV, com seus objetivos, métodos e pressupostos, frente às propostas educacionais de mesma vertente, já consagradas e avaliadas, como o projeto Comunidade Justa, de Lawrence Kohlberg, e o KMDD (Método Konstanz de Discussão de Dilemas), de Georg Lind. Também foram consideradas as observações de Piaget (1996) sobre procedimentos de educação moral, abordados sob a luz de sua teoria.

4.5.1 Comunidade Justa

Lawrence Kohlberg desenvolveu uma filosofia de educação moral baseada na teoria de estágios de desenvolvimento moral, aplicando-a na escola que ele fundou, sendo o projeto conhecido por Comunidade Justa (HIGGINS, KOHLBERG, POWER, 1997). O método, em síntese, é formar uma comunidade no ambiente escolar e não apenas se valer de atividades extracurriculares para promover os princípios de amizade e cuidado nas relações estudantis, posto que, segundo Higgins, Kohlberg e Power (1997, p. 19, tradução nossa), as escolas não "proporcionam um clima que conduza ao desenvolvimento do julgamento e da ação moral".

O envolvimento de Kohlberg como teórico e profissional da educação moral foi alavancado com os resultados da pesquisa de Moshe Blatt (1974), um de seus alunos e responsável por uma pesquisa que verificou a hipótese de uma possível progressão no desenvolvimento moral de um grupo que fosse envolvido, de forma sistemática, em discussões conduzidas com argumentos de raciocínio moral correspondentes aos estágios moral imediatamente superior ao

previamente diagnosticado no grupo. Tal hipótese se confirmou, num experimento que levou apenas 3 meses, e alcançou um índice de 64% no total de estudantes participantes, que avançaram um estágio no desenvolvimento moral.

O estudo de Blatt "pôs em marcha a educação moral cognitivo-evolutiva" (KOHLBERG, 1978 apud HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997, p. 26, tradução nossa) ao demonstrar três pontos essenciais de uma prática educacional baseada na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg: o desenvolvimento do julgamento moral responde a intervenção educacional; o desenvolvimento estimulado tem efeito duradouro; e o avanço ocorre de um estágio para o seguinte, um a um, com as intervenções educacionais ajustadas para cada momento e grupo.

Higgins, Kohlberg e Power (1997) ressaltam que a teoria de Kohlberg para a educação moral procurou desenvolver um fundamento que orientasse as práticas educacionais, de maneira que não se tornassem práticas doutrinárias e dependentes dos valores dos professores, os quais poderiam tender à imposição de seus próprios valores ou qualquer outro. Apesar dessas considerações, estava convicto da responsabilidade dos professores no ensino dos valores e encontrou, na Constituição e nas leis americanas, os valores consagrados na sociedade, no que pautou suas pesquisas e projetos. Não se trata de ensinar a Constituição de forma literal, mas considerá-la como representativa dos princípios morais de justiça e base para o ensino legítimo "dos valores consensuais da sociedade", como esclarece Kohlberg (1967 apud HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997, p. 29, tradução nossa). Tendo em vista esse "sistema de valores", estabeleceu seu fundamento:

A escola, como o governo, é uma instituição com a função básica de manter e transmitir [...] os valores consensuais da sociedade. Os mais fundamentais se denominam valores morais, e os principais valores morais, ao menos em nossa sociedade¹⁸, são os valores da justiça. (KOHLBERG, 1967 apud HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997, p. 29, tradução nossa).

Nesse ponto se encontra uma importante convergência entre o modelo de educação moral Kohlberg e sua teoria de desenvolvimento moral. Ambas consideram a justiça como um princípio moral, cujo sentido se desenvolve em

¹⁸ Kohlberg se refere à sociedade norte-americana.

um processo básico de valoração subjacente a capacidade de cada indivíduo para o julgamento moral. Este sentido inato de equidade, contudo, não se desenvolve por transmissão de valor ou por imposição de regras, mas é forjado com o ensino de noções cada vez mais adequadas de justiça e a Constituição norte-americana seria a inspiração e referência para neutralizar as possíveis doutrinações decorrentes da imposição, pelo professor, de um conteúdo de valores morais.

Segundo Kohlberg (1972 apud HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997), o objetivo para o ensino de valores deve ter como meta um desenvolvimento evolutivo das atitudes dos estudantes, levando em conta as dimensões cognitiva, emocional, social e moral. Ele defende esse enfoque evolutivo dentre as outras duas opções que designa por enfoque romântico e por enfoque de transmissão cultural. O enfoque romântico teria como objetivo o desenvolvimento de valores e atitudes visando um modo de vida saudável e satisfatório. Já o enfoque de transmissão cultural sustentaria um objetivo voltado ao ensino de condutas e atitudes adequadas aos valores tradicionais de certo grupo ou o objetivo de ensinar técnicas para uma vida assertiva e bem-sucedida enquanto membro de um dado grupo social.

Kohlberg (1972 apud HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997) apoia seu enfoque *evolutivo* em dois pressupostos. O primeiro seria fundamentar a educação moral em termos de seu valor intrínseco, ou seja, alcançar estágios de desenvolvimento moral superiores é uma meta em si mesmo, não um projeto para aprimorar a formação de um instrumento visando a certa aplicação. Dito de outro modo, uma educação moral voltada à evolução nos estágios de desenvolvimento moral kohlberguianos propicia um desenvolvimento com amplo e irrestrito reflexos, que abarca, inclusive, competências e valores específicos, os quais seriam os únicos fins num modelo de educação 'romântico' ou de 'transmissão cultural'. O segundo pressuposto do enfoque evolutivo é a promoção de mudança de condutas, sobretudo, um desenvolvimento estrutural que raramente é reversível, isto é, não são aprendizados instáveis ou vulneráveis a condições situacionais como em outros modelos de educação.

Esse modelo de educação moral, que visa à evolução dos estágios cognitivos por meio de discussões morais e que segue os métodos validados por Blatt, tem, segundo Kohlberg, limitações, pois não se leva em conta as questões

cotidianas escolares formadoras do ambiente escolar, fator que tem efeito modelador sobre o que o professor ensina. Nessas considerações, baseadas em concepções sociológicas de Durkheim (e seus predecessores) que estabeleceram o conceito currículo oculto, Kohlberg afirma que as discussões em aulas de educação moral são confrontadas com o conjunto de valores expressos na rotina escolar e estes são percebidos como 'regras reais do jogo' (HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997), enquanto aqueles se constituem num mero 'ensaio de encenações teatrais', valendo-se aqui, este autor, de alusão ao jargão que expressa a adequação de comportamentos ao meio social como 'só um teatro'.

Nesse sentido, Kohlberg, certo de que o currículo oculto não é extingüível, propõe ao educador apropriar-se dos processos de formação e proposição de normas de condutas cotidianas, posto que tais regras definem a atmosfera moral da escola, verdadeiro contexto de aprendizagem moral. Assim, o currículo deixaria de ser oculto para se tornar explícito e formado com a participação constante de todos os envolvidos, como "uma sociedade moral em aula".

Esse foi o ponto de inflexão da trajetória de Kohlberg em seus trabalhos de educação moral, que começaram com a criação da teoria cognitivo-evolutiva de desenvolvimento moral aplicada em prática educativa por Blatt, porém com intervenção condicionada ou rivalizada com o currículo oculto, problema que seria superado com o modelo de educação que ele denominou democracia educacional.

A democracia educativa pratica-se com a adoção das discussões morais propostas por Blatt, porém, com dilemas que tratam das questões de justiça vivenciadas nas escolas. Não apenas um debate sobre, mas a própria formulação de normas, regramentos, soluções para conflitos, entre outras medidas decisórias, tal como ocorre nos bastidores escolares. Essa participação em decisões deliberadas não é apenas ilustrativa e limitada em alcance aos próprios alunos, mas inclui os professores e alunos como protagonistas e seus efeitos incidem sobre o conjunto completo do corpo escolar, sem exceção. Não se trata apenas, como ressalta Kohlberg, de cada um poder apresentar seu voto na decisão, como numa democracia formal, porque esse processo também não promoveria o desenvolvimento moral, já que uma escolha não é, em si mesma, um exercício de autonomia moral.

4.5.2 Método Konstanz de Dilemas Morais (KMDD)

O Método Konstanz de Discussões de Dilemas (KMDD - *Konstanz Method of Dilemma Discussion*) foi desenvolvido por Georg Lind, a partir do método de discussão, primeiramente sugerido por Blatt e seu mentor Kohlberg. (LIND, 2016). Lind propõe esse projeto como uma oportunidade de os estudantes articularem:

[...] os seus próprios sentimentos morais e a compreensão dos sentimentos morais dos outros, para que a sua razão se possa desenvolver e, num certo ponto de maturidade, eles próprios possam se encarregar da educação dos seus sentimentos morais e da formação da sua competência moral. (LIND, 2002 apud LIND, 2019, p. x, item 3.3, tradução nossa)

Segundo Lind (2002 apud LIND, 2016), para habilidades e competências morais serem influentes no comportamento, precisam estar emocionalmente ancoradas, uma condição que não é inata e não se incuti com simples leituras, mas deve ser educada com mediação e participação ativa, durante todo ciclo de vida, sendo o melhor caminho a aplicação do método de discussões de dilemas morais.

Lind (2016) defende que esse método é bem fundamentado teoricamente e seus efeitos foram testados ao longo de três décadas em inúmeras pesquisas, apresentando sempre resultados substanciais, raramente com efeitos negativos, e com resultados efetivos em grupos de diferentes idades, desde os 10 anos até adultos. Contudo, revisões críticas sobre intervenções baseadas no método Blatt-Kohlberg apontam que discussões de dilemas e outros métodos de ensino moral e democrático têm resultados mais efetivos quando as discussões são livres e há respeito mútuo entre o professor e os alunos, inclusive, anulando-se a autoridade na imposição de ritmo ou objetivos. Também se obtém alto nível de atenção dos participantes, se houver alternância ritmada entre suportes e desafios e de duração e frequência de encontros em certo intervalo.

Observando esses critérios, o método Blatt-Kohlberg apresenta algumas desvantagens que o KMDD procura superar. Lind (2016) cita o reduzido intervalo de 45 minutos para se desenvolver com profundidade uma discussão, ainda mais se forem apresentados vários dilemas nesse intervalo, porque os participantes não alcançam o núcleo moral do dilema. Outro aspecto temporal é a frequência das sessões que não deve ser concentrada em curto período, mas espaçada em

intervalos de duas semanas, pois garante o mesmo efeito inicial e maior retenção em longo prazo.

Lind (2016) menciona ainda que o método Blatt-Kohlberg parece alinhar-se com a teoria clássica de socialização ao propor que o grupo de discussão seja composto por integrantes com um estágio moral de diferença entre eles (e.g. uns integrantes classificados no estágio 3; e outros, no estágio 4), para que os argumentos do estágio superior induzam a elevação do raciocínio moral em estágio anterior. E, se o professor também estimula nesse sentido, desempenha um papel de referência e validação de argumentos que são incorporados num processo de socialização e não, necessariamente, por reflexão. Acrescenta ainda que os experimentos de Walter (1983 apud LIND, 2016; HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997) comprovaram a eficácia de contra-argumentos independentemente de seu estágio em relação ao argumento, ou seja, a condição presente no método Blatt-Kohlberg não era essencial.

Com essas considerações, Lind (2006) apresenta as principais propriedades inovadoras do KMDD, introduzidas com o objetivo de otimizar o uso dos dilemas de para educação moral. O foco de melhorias concentrou-se na criação de um ambiente apropriado para o aprendizado de competências moral e democrática utilizando dilemas "semirreais", ou seja, não são dilemas reais como se propõe na Comunidade Justa, nem são dilemas alheios a realidade dos participantes. Assim, os dilemas adquirem um caráter educativo, pois permitem que o professor conduza as discussões com técnicas didáticas (OSER; ALTHOF; 1994 apud LIND; STEC, 2017) e que as discussões sejam relevantes ao ponto de provocarem emoções que ativam a memória e cognição, mas num limite controlável pelo professor. Outros ajustes visaram facilitar a livre discussão, como o tempo empregado na clarificação do dilema, a omissão de opiniões do professor, a promoção de desafios e suportes em intervalos de dez minutos entre outros. Tais qualidades exigem habilidades dos mediadores, motivo pelo qual Lind e Stec (2017) alertam que a aplicação do KMDD requer treinamento para ser utilizado, porque a aplicação inadequada pode tornar as sessões de discussões morais em meros momentos de entretenimento ou provocar efeitos psicológicos indesejáveis, como bloqueio de aprendizagem e até mesmo estresse em alguns participantes.

Outra vantagem destacada por Lind (2006) é que o KMDD propõe o desenvolvimento de competência moral, objetivo que encontra correspondência e parâmetros no instrumento de medição MCT, criado pelo mesmo autor, cujas propriedades são descritas no tópico seguinte. Basta, por ora, acrescentar que o MCT foi utilizado em estudos para avaliar intervenções baseadas no puro método Blatt-Kohlberg e no método de Lind (KMDD), cujos resultados indicaram uma média de desenvolvimento de competência moral significativamente superior para os grupos que utilizaram o KMDD.

Lind e Asec (2017) comparam o KMDD com outros métodos similares e criticam a técnica *role-playing*¹⁹ que coloca os participantes em personagens fictícios, ignorando a realidade dos sujeitos com suas próprias experiências, ricas em carga emotiva. Em discussões de casos, os participantes podem testar e expor fatos e conhecimentos sobre moral, mas tal exercício não os induz a encontrar e expor suas emoções morais (nem as dos demais participantes), assim como não lhes impõem a tarefa de enfrentar, descobrir, clarificar e resolver os dilemas envolvidos na situação.

Já as lições diretas sobre moral ou ética apenas fornecem conhecimentos sobre teorias que abordam a moral, provocando, eventualmente, algum efeito nas atitudes morais e capacitando-os a falar sobre esses temas, mas não desenvolvem a competência moral. (LIND; ASEC, 2017)

Na crítica de Piaget (1996) sobre educação, as lições diretas compõem o grupo de métodos verbais, que concorrem com métodos ativos.

4.5.3 Considerações de Piaget sobre Educação Moral

No livro *Cinco Estudos de Educação Moral* (1996), consta o artigo *Os Procedimentos da Educação Moral*, de Jean Piaget, publicado, originalmente, em 1930, em anais de um congresso de Paris. Nele, Piaget apresenta uma análise sobre técnicas de educação moral considerando os dados psicológicos e conceitos que ele próprio estabeleceu nos estudos sobre moralidade infantil, sobretudo as fases heteronomia e autonomia. Apesar de suas análises dedicarem-se ao universo infantil, as ponderações sobre o alcance efetivo dos

¹⁹ Uma atividade de aprendizado em que um sujeito se comporta cenicamente da maneira como um outro indivíduo agiria numa certa situação (OXFORD, 2015).

procedimentos de educação moral contribuem na reflexão dos efeitos desejados com programas de educação moral.

Primeiramente, Piaget afirma que há uma concordância entre psicólogos e educadores quanto à negação de uma moralidade completamente inata. Segundo ele:

O que é dado pela constituição psicobiológica como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo - componentes do "respeito" -, as raízes instintivas da sociabilidade da subordinação, da imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem como à sociedade de seus semelhantes. **Mas deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas:** fonte dos piores excessos como de todos os desenvolvimentos, a natureza psicológica do indivíduo como tal permanece neutra do ponto de vista moral. (PIAGET, 1996, p. 2-3, grifo nosso)

Convicto da relevância da educação moral, Piaget (1996) classifica os procedimentos da educação moral segundo três critérios. Primeiro, quanto aos fins almejados, que podem ser a formação de uma personalidade livre ou de "um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence" (PIAGET, 1996, p. 1). Segundo, pelas técnicas empregadas, que são divididas em verbais ou ativas. Por fim, classifica os procedimentos segundo o domínio moral considerado como alvo da educação moral, tais como desenvolver a veracidade, a sinceridade, a responsabilidade ou o caráter.

Segundo Piaget (1996), os resultados da educação moral se encontram com as 'duas morais'. Por um lado, as crianças se submetem a uma regra exterior, quando formadas em relações de coação; por outro, desenvolvem uma regra interior, quando as regras surgem num contexto de cooperação. Nesse sentido, considera que o fim legítimo da educação moral seria a construção de personalidades autônomas, aptas à cooperação; portanto, é nesse eixo que analisa algumas técnicas de educação moral.

No que concerne ao exercício da autoridade pelo educando, Piaget referencia o livro *A Educação Moral* (1925), de Émile Durkheim (1858-1917), em que, na visão de Piaget (1996), o sociólogo propõe algo contraditório, pois o modelo de educação de Durkheim se baseia numa relação de coação para promover personalidades livres autônomas.

Quanto às escolas experimentais, que preconizam a liberdade absoluta das crianças, Piaget critica a proposta de deixar os infantes livres de qualquer

coação e de qualquer orientação de conduta, pois tal modelo desconsidera as relações de respeito unilateral, tão naturais e espontâneas na formação moral.

Quanto aos procedimentos de educação moral, Piaget (1996) distingue os métodos verbais dos métodos ativos. As lições morais são um dos métodos verbais mais usuais e consistem em exposições orais que abordam temas morais e éticos. As conversações morais são debates promovidos a partir de histórias concebidas para conduzir os alunos a uma reflexão em comum e a uma discussão sobre certo tema, buscando-se transmitir, na dinâmica, uma lição moral. Esse método, supõe Piaget (1996, p. 17), age “com mais vantagens sobre a vida moral da criança”, contudo, ele observa que nesse método a personalidade do narrador se constitui como fator de elevado impacto no desenvolvimento moral. Um terceiro método verbal é focado nas oportunidades que todo momento e disciplinas escolares oferecem para se abordar questões morais, sendo, portanto, diferente do formato com momentos dedicados exclusivamente para a exposição de lições morais ou das conversações morais que trabalham com histórias hipotéticas. Piaget (1996, p. 18) acredita que essa opção seja mais interessante e envolvente para os alunos, logo “mais vantajosa que um ensino sistemático e isolado de moral”.

Apesar de considerar certa relevância dos métodos verbais, Piaget ressalta que esses métodos dependem do respeito unilateral que se nutre pelo professor, como não se observa nos métodos ativos, caracterizados pela colaboração nos trabalhos, que cultivam, nos integrantes, o respeito mútuo e a cooperação. Nesse modelo ativo de educação moral, o conceito *self-government* é fundamental e orienta a formulação dos procedimentos adotados. Trata-se, em suma, de incluir os alunos como participantes das deliberações e julgamentos, ou mesmo execução e definição de regras que circunscrevem as atividades do grupo no ambiente escolar. Dada essa qualidade, Piaget conclui que os métodos ativos são mais fecundos para a educação moral, porque são alinhados os requisitos necessários para o desenvolvimento da autonomia moral.

Ao fazer essas críticas, o próprio Piaget lamenta não dispor de meios para avaliar a eficácia dos métodos que abordou no seu artigo. Entretanto, hodiernamente, conta-se com diferentes instrumentos de medição que permitem aferir o desenvolvimento moral, ao menos na abordagem cognitivo-desenvolvimentista.

4.6 Instrumentos de Medição

Bataglia (2010) afirma que a teoria de Kohlberg fundamentou muitas pesquisas sobre o desenvolvimento moral e, da mesma forma, influenciou a elaboração de instrumentos de medição capazes de avaliar a capacidade de se elaborar juízos sobre conteúdos morais ou de medir a competência moral, com alguns desses instrumentos traduzidos e adaptados para a cultura brasileira.

Num estudo sobre o uso desses instrumentos no Brasil, as pesquisadoras Bataglia, Morais e Lepre (2010) descrevem um levantamento realizado nas bases da Biblioteca Virtual em Saúde e da Scielo, com os descritores 'moral' e 'Kohlberg', em que os resultados evidenciaram a utilização de cinco instrumentos de medição de avaliação de juízo moral e competência: Entrevista de Julgamento Moral²⁰ (MJI), Teste de Julgamento de Situação²¹ (DIT), Teste de Competência Moral (MCT), Questionário Objetivo de Reflexão Sociomoral²² (SROM) e Teste para Identificação de Problemas²³ (PIT).

Apesar de este estudo estar focado no MCT, optou-se por ampliar e explorar as características dos testes afins, para evidenciar as propriedades que distinguem cada um deles e como essas se apresentam vantajosas ou desvantajosas em relação ao MCT. Desse modo, nos tópicos abaixo, são expostas as principais características dos testes mencionados, com exceção do PIT, pois seu uso é restrito no Brasil (BATAGLIA, 2010) e porque não se encontrou esse teste em pesquisas aplicadas num universo composto por militares.

4.6.1 Entrevista de Julgamento Moral (MJI)

Bataglia (2010) descreve que Kohlberg iniciou suas pesquisas aplicando entrevista clínica, mas, em 1987, consolidou um método parcialmente quantitativo e o publicou no livro *The Measurement of Moral Judgment*²⁴, que consiste num “manual exaustivo para a qualificação das entrevistas sobre

²⁰ *Moral Judgment Interview*

²¹ *Defining Issues Test*

²² *Social-moral Reflection Objective Measure*

²³ *Problem Identification Test*

²⁴ *The Measurement of Moral Judgment (Volume I: Theoretical Foundations and Research Validation e Volume II: Standart Issues Scoring Manual)* Colby e Kohlberg (1987).

juízo moral” (HIGGINS; KOHLBERG; POWER, 1997, p. 24, tradução nossa), chamada Entrevista de Julgamento Moral (MJJ).

O MJJ constitui-se numa entrevista semiestruturada em que o avaliador desenvolve a pesquisa apresentando três dilemas morais ao participante, sobre os quais o entrevistador faz perguntas. A entrevista é oral e tem uma duração média de 60 minutos. O objetivo é a avaliação do juízo moral e se dá por meio da análise das respostas, em que se procura identificar, nos argumentos do raciocínio moral, o estágio moral predominante, atribuindo pontuação, conforme uma tabela padronizada no manual do teste (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O esboço do MJJ foi publicado em 1958, na tese apresentada por Lawrence Kohlberg, na qual declarava que elaborou uma medida da estrutura do comportamento e do pensamento moral. Ao longo de três décadas, o MJJ passou por modificações que procuravam elevar a confiabilidade e objetividade no modelo de avaliação das respostas. Embora tenha conquistado maior grau de confiabilidade e objetividade no método, ainda está presente uma avaliação qualitativa (BIAGGIO, 2002 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Bataglia, Morais e Lepre (2010) relatam ainda as críticas sobre a limitação do instrumento que não abrange todos os domínios morais, focando em questões relacionados à justiça e negligenciando outros fatores influentes na formação do pensamento moral como o papel da religião e os relacionamentos pessoais mais íntimos. Citam ainda as críticas de Campbell e Christopher (1996 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) sobre a limitação da teoria dos estágios e do MJJ, porque se reportam à justiça no sentido pertinente ao âmbito do direito; por outro lado, os estágios de desenvolvimento moral prescritos por Kohlberg não abarcam raciocínios de julgamento moral de todas as correntes filosofia moral, como o Eudemonismo²⁵.

Rest *et al.* (1999 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) também aponta limitações no método de pesquisa da estrutura cognitiva a partir da explanação verbal, porque a expressão do real conhecimento ou desenvolvimento moral do entrevistado dependem da habilidade verbal do

²⁵ Princípio substantivo de moralidade consistente com a ideia de Aristóteles da procura da felicidade. Segundo este princípio, é moral toda a ação que contribui para a realização, mais espiritual do que material ou pessoal. (LOURENÇO, 2002)

entrevistado e este pode não dispor de recursos linguísticos suficientes. Díaz-Aguado e Medrano (1999 apud BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) criticam que o instrumento está mais voltado para a estrutura do raciocínio do que ao conteúdo e, portanto, faz generalizações sobre o desenvolvimento das estruturas morais, a despeito de elementos presentes nos complexos conflitos vivenciados. Por fim, Lourenço (2002) informa que o MJJ tem técnica de condução e forma de codificação complexas.

4.6.2 Teste de Julgamento de Situações (DIT)

O DIT é um teste de escala objetiva, o que viabiliza sua aplicação em universos mais numerosos. Ele também é constituído por dilemas, cada um com doze respostas, nas quais o avaliado efetua uma marcação, pontuando as opções numa escala que varia em cinco graus. Em seguida, tem que escolher quatro respostas mais importantes. Após análise das respostas, obtém-se o escore P, que indica a porcentagem de respostas pós-convencionais. Esse teste existe em duas versões, DIT-1 e DIT-2 (BATAGLIA, 2010).

Shimizu (2004) relata um estudo comparando o DIT-2 com o DIT-1. Segundo a autora, o DIT-1 foi formulado por James Rest e colaboradores, em 1979 (REST *et al.*, 1986 apud SHIMIZU, 2004), sendo traduzido no mesmo ano (KOLLER *et al.*, 1994 apud SHIMIZU, 2004), sob o título de Teste de Julgamento de Situações. Anos depois, foi reformulado por Camino e Luna (1989 apud SHIMIZU, 2004) e por eles denominado Opiniões sobre Problemas Sociais. O DIT-1 apresenta-se numa versão longa, com 6 dilemas, e numa versão curta, com 3 dilemas. Shimizu (2004) acrescenta que, para cada dilema do DIT-1, o participante do teste deve avaliar 12 respostas pré-definidas pelo autor do teste. A avaliação consiste em atribuir um grau que varia de 1 a 5. Em seguida, dentre as 12 opções/respostas, o participante deve selecionar e classificar hierarquicamente quatro alternativas que julga as mais importantes, considerando sempre o dilema apresentado.

O DIT-2 é uma reformulação do primeiro, elaborada por Rest e Narvaez (1998 apud SHIMIZU, 2004), cuja tradução e adaptação para o uso no Brasil foi realizada por Biaggio, Shimizu e Martinez (2000 apud SHIMIZU, 2004).

Shimizu (2004) relata que estudos comparativos entre o DIT1 e o DIT-2 revelam que o DIT-2 é mais moderno, mais curto e suas instruções mais claras

e dinâmicas, além de apresentarem uma sutil tendência de maior validade e confiabilidade e de menor número de invalidação de sujeitos em teste de não confiabilidade. Contudo, os autores do teste advertem que o DIT-2 ainda não foi aplicado em quantidade tão elevada quanto o DIT-1, que já tinha superado 45.000 aplicações para coletas de dados. Inclusive, em pesquisas na Rede de Bibliotecas da Universidade da Força Aérea, verificou-se que o DIT-1 já foi utilizado como instrumento de medição do desenvolvimento moral de alunos da EPCAR, em pesquisas realizadas em 2014 e 2016, como relatado por Veloso (2016).

Os autores do Defining Issues Tests 1 e 2 são adeptos da abordagem kohlberguiana que procuraram resolver os principais problemas teóricos e metodológicos na formulação de Kohlberg. Por exemplo, eles mudaram a denominação de “estágios” para “esquemas”, a fim de melhor designar a propriedade de mudança gradual no desenvolvimento moral, diferente da noção de mudanças abruptas que o termo estágio enseja. Os autores do DIT explicam o desenvolvimento moral como um movimento ascendente, num fluxo em que os pensamentos característicos de um estágio superior são gradualmente mais frequentes e preferidos, em detrimento de pensamentos de um estágio inferior adjacente.

Rest *et al.* (1999 apud SHIMIZU, 2004, p. 6) elencam uma série de critérios de validade que sustentam as pesquisas com o DIT e, dentre eles, destacou-se a "sensibilidade a intervenções direcionadas à promoção de raciocínios morais, por meio de sua utilização em pré e pós-teste para se medir a efetividade dos programas de Educação Moral".

Contudo, o DIT apresenta alguns problemas, sendo um deles considerado grave para esta pesquisa. Uma pesquisa revelou que o resultado do DIT pode ser falseado se houver intenção dos participantes. Emler, Renwick e Malone (1983 apud LIND, 2000) atestaram a fragilidade desse teste num estudo em que propuseram à metade de um grupo de avaliados com o DIT, que o preenchessem tal como faria um estudante guiado por ideias liberais. A outra metade, o pedido era que preenchessem imaginando como o faria um estudante com ideias conservadoras. O score P obtido dessas respostas evidenciou que os resultados do DIT foram influenciados. Considerando-se que o teste, uma vez escolhido para esta pesquisa, seria aplicado repetidas vezes no mesmo universo

(CCAER) e que esses poderiam estudar e conhecer as propostas do DIT, haveria uma tendência para preenchimento em favor dos escores mais elevados, ou seja, os resultados poderiam ser falseados intencionalmente.

4.6.3 Questionário Objetivo de Reflexão Sociomoral (SROM)

As pesquisas no Brasil que utilizam o SROM são em quantidade inferior em relação ao DIT e ao MCT (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010), mas o SROM é uma opção e já foi utilizado numa pesquisa que aplicou esse teste em militares da Escola de Guerra Naval, OM da Marinha do Brasil (ANDRADE; BARRETO, 2010).

O SROM, assim como o DIT, deriva do MJJ, mas se baseia antes num teste do mesmo, chamado *Sociomoral Reflection Measure*²⁶ (SRM) (GIBBS; WIDAMAN, 1982 apud FERGUSON; MCLERNON; CAIRNS, 1994).

Segundo Ferguson, McLernon e Cairns (1994), o SRM, assim como o MJJ, é difícil de aprender e consome muito tempo na aplicação e na análise das respostas, em consequência do uso de dilemas hipotéticos nos testes.

Diante das críticas do SRM, Gibbs *et al.* (1984 apud FERGUSON; MCLERNON; CAIRNS, 1994) desenvolveram o SROM, que foi adaptado para a realidade brasileira por Biaggio e Barreto (1989 apud SHIMIZU, 2005) e seu título em português é Questionário Objetivo de Reflexão Social.

O SROM é um instrumento de medição no formato múltipla escolha, que avalia o raciocínio moral dos indivíduos (FERGUSON; MCLERNON; CAIRNS, 1994) e seu resultado é representado por um escore que indica o nível de juízo moral da escala de Kohlberg, tal como o MJJ (BATAGLIA, 2010).

O SROM é composto por dois dilemas morais, sobre os quais se apresentam, ao participante, 16 perguntas, cujas respostas são do tipo múltipla escolha. Como os demais testes, cada alternativa foi construída para representar um certo estágio de desenvolvimento moral (KOLLER *et al.*, 1994 apud SHIMIZU, 2005).

Da mesma forma que o DIT, o SROM, permite aplicações em larga escala, porque ambos são testes com maior facilidade de apuração dos escores do que o MJJ. Além dessa vantagem, o DIT e SROM estão isentos de interpretações

²⁶ Questionário de Reflexão Sociomoral.

subjetivas do pesquisador, pois as respostas e análises estão sob critérios objetivos, já que as questões do teste são respondidas com opções fechadas e pré-definidas, diferentemente do MJJ, que é uma entrevista com questões abertas, cujas respostas são, preferencialmente, gravadas e transcritas, para depois serem analisadas (KOLLER *et al.*, 1994 apud SHIMIZU, 2005).

As críticas sobre o DIT e o SROM estão voltadas exatamente para seu formato de respostas tipo múltipla escolha, porque nesses testes o participante pode responder de forma aleatória, seja intencionalmente ou por erro de compreensão (REST *et al.*, 1999 apud SHIMIZU, 2005).

Depois do SROM, os pesquisadores prosseguiram na busca de soluções para as limitações de seus instrumentos e desenvolveram novos testes, mas esses não foram traduzidos e adaptados para aplicação no Brasil. Todavia, para se evitar confusão numa possível utilização desse teste e também para incentivar novos estudos sobre as versões sem tradução, as atualizações do SROM são citadas a seguir.

O SRM-SF (*Sociomoral Reflection Measure - Short Form*) foi apresentado por Basinger, Gibbs e Fuller (1992 apud FERGUSON; MCLERNON; CAIRNS, 1994), como uma versão adaptada e reduzida do SRM. Ele tem como vantagens o curto tempo de administração, menor tempo de cálculo do escore em relação SRM e o seu manual é descomplicado e fácil para a autoaprendizagem do sistema de pontuação. Segundo Ferguson, McLernon e Cairns (1994, p. 6, tradução nossa), uma das modificações encontrada no SRM-SF é a ausência de dilemas, pois as questões sobre atitudes morais são diretas, tais como: "Pense em quando você fez uma promessa a um amigo seu. Quão importante é que as pessoas cumpram promessas, se puderem, a amigos?"²⁷ São 11 perguntas que o avaliado deve responder marcando uma das opções de justificativa e as questões tratam de sete valores sociomorais como contrato, verdade, afiliações, vida, lei, propriedade e justiça legal.

Beem *et al.* (2004 apud BASINGER, BRUGMAN e GIBBS, 2007) publicaram o SROM-SF (*Sociomoral Reflection Objective Measure – Short Form*). Esse questionário apresenta dois dilemas morais e oferece ao avaliado opções pautadas nos estágios morais, que o participante deve selecionar,

²⁷ Think about when you've made a promise to a friend of yours. How important is it for people to keep promises, if they can, to friends? (FERGUSON; MCLERNON; CAIRNS, 1994, p. 6)

conforme reconheça a opção selecionada como a mais próxima de seu próprio raciocínio.

Por fim, Basinger, Brugman e Gibbs (2007) construíram o SRM-SFO (*Sociomoral Reflection Measure - Short Form Objective*) para reunir as melhores características do SRM-SF e do SROM-SF. Seu formato não apresenta dilemas, para economia de tempo de leitura, como o SRM-SF, e tem formato de preenchimento objetivo que economizam o tempo de codificação, semelhante ao SROM-SF. Sua aplicação em larga escala é rápida (compreende um intervalo entre 10 e 15 minutos) e fácil. Essas características o qualificam para pesquisas com adolescentes, delinquentes ou jovens com atraso na formação escolar.

4.6.4 Teste de Competência Moral (MCT)

Uma vez que o MCT é o instrumento de medição selecionado para esta pesquisa, ele é apresentado com mais profundidade que os demais, procurando-se mostrar seu objeto de análise, seu conteúdo, a validade e as qualidades que justificam sua escolha em relação aos outros testes e os cuidados que devem ser observados na sua aplicação.

O MCT, como já referido, tem como objetivo avaliar a competência moral, definido como “a capacidade de resolver problemas e conflitos com base em princípios morais universais por meio de pensamento e discussão, em vez usar a violência, a trapaça e a submissão aos outros” (LIND, 2019, p. 20, tradução nossa).

A versão original do MCT é composta por dois dilemas. O primeiro é o Dilema dos Operários, em que operários decidem arrombar um escritório para procurar provas de que a empresa está utilizando microfones escondidos para ouvir conversas privadas de seus funcionários e usando-as ilegalmente para demiti-los. O segundo é o Dilema do Médico, cujo personagem protagonista é um médico que concorda em realizar eutanásia numa paciente. Nos dilemas do MCT, são os personagens que decidem como agir (os operários decidem arrombar e furtar e o médico concorda com a eutanásia).

Ao sujeito que é avaliado com o MCT, cabe, primeiramente, responder se concorda ou discorda com a decisão do personagem. Em seguida, são apresentados ao avaliado seis argumentos que são favoráveis à decisão do personagem. Depois, o participante encontra no teste seis argumentos que são

desfavoráveis à mesma decisão. As orientações de preenchimento são apresentadas aos sujeitos que participam de pesquisas com aplicação do MCT (Apêndice C).

Lind (1999) explica que, na concepção do instrumento, não há previsão de uma resposta mais apropriada do que outra, pois o relevante é a justificativa que se apresenta para a decisão e não a decisão em si mesma, já que "a bondade ou maldade da decisão depende das razões por trás dela." (LIND, 1999, p. 4, tradução nossa), e são essas razões que se pretende extrair do avaliado. Independentemente da posição do avaliado frente à decisão dos personagens dos dilemas, ele deve avaliar cada um dos 12 argumentos, marcando em cada argumento o quanto concorda ou discorda do juízo moral em questão, ou seja, o sujeito julga cada um dos argumentos segundo sua aceitabilidade. Supondo que o avaliado marque sua posição como favorável a decisão do médico, ele tem, nos primeiros seis argumentos, juízos morais que são favoráveis a sua posição. E no bloco seguinte, tem seis argumentos que são contrários a sua posição. Em cada argumento, o avaliado deve marcar uma opção numérica que varia de -4 (rejeita completamente) a +4 (aceita completamente). Dessa forma, em qualquer sentido que o avaliado se ponha no dilema, ou seja, concordando ou não com a decisão do personagem do dilema, o avaliado abre mão de um valor em pró de outro valor.

Segundo Lind (1999), a proposta dos dilemas do MCT é colocar o avaliado diante de um conflito que persiste independente de sua escolha, confrontando-o com contra-argumentos. Esse teste impõe uma atividade cognitiva ao avaliado, que se constitui numa tarefa moral, recurso utilizado pelo autor do MCT para testar a competência moral, fundamentando-se em pesquisas experimentais e na filosofia moral de Jürgen Habermas (1985 apud LIND, 1999).

A tarefa moral do MCT não expõe o participante como ocorreria numa hipotética tarefa em que se testasse a resistência do sujeito diante de uma tentação para roubar, posto que esta seria antiética. Lind (1999) também explica que o teste não se limita a observar uma atitude moral, conceito que se diferencia da expressão tarefa moral. A diferença entre esses conceitos é tipificada por Lind (1999), citando um exemplo de comportamento com inclinação moral, tal como ajudar uma pessoa em perigo. Essa atitude pode ser motivada por várias razões, como "desejo de uma pessoa de dominar outra pessoa, por pressão social, pela

esperança de altos retornos e assim por diante" (LIND, 1999, p. 5, tradução nossa), mas o pesquisador só pode avaliar a moralidade da ação se conhecer o raciocínio que justifica o ato; algo não expresso na atitude. Entretanto, não bastaria perguntar ao sujeito sobre os motivos do comportamento, porque ele pode responder com alegações interiorizadas como modelos aceitos pelo grupo. Por outro lado, quando se apresenta a tarefa moral do MCT, o sujeito precisa marcar respostas em desfavor de seu posicionamento inicial no dilema e, como um modelo predefinido não se encaixaria nessa forma, necessariamente, o avaliado expressa seu raciocínio moral em suas bases cognitivas essenciais.

Em suma, questões que apuram as atitudes morais preferidas, não revelam os motivos que justificam as ações morais; mas, diante da tarefa moral, as razões são expostas e permitem ao avaliador mensurar se o sujeito tem mesmo a capacidade agir segundo seus princípios. Lourenço e Machado (1996 apud LIND, 1999, p. 4, tradução nossa) acrescentam que a possibilidade de criação de uma tarefa moral que viabilize a testagem dessa competência, se fundamenta no pressuposto da psicologia cognitiva de que "a moralidade tem fortes aspectos cognitivos ou de competência".

Lind (1999) atribui, ao modelo de avaliação baseado em uma tarefa moral, a importante qualidade do MCT na resistência a simulações no resultado. Essa qualidade foi verificada em experimentos realizados para testar se era possível falsear intencionalmente o escore C para índices mais elevados. O resultado demonstrou que os escores do MCT não puderam ser falseados, diferentemente de outros testes de desenvolvimento moral, como o DIT e o SRM (LIND, 1999; REST *et al.*, 1999 apud BIAGGIO, 2002).

Uma vez coletados os dados da aplicação do MCT, o resultado da pesquisa é calculado, levando-se em conta todo o conjunto de respostas da amostra de pesquisas. Essa é uma recomendação muito relevante do MCT, pois podem ocorrer equívocos ao se fazer inferências sobre a moralidade de uma pessoa baseando-se num julgamento isolado, devido ao risco de a resposta ser apenas reflexo de um comprometimento do sujeito com um padrão de comportamento aprendido, copiado ou aceito no seu grupo (LIND, 1999). Ou porque o julgamento moral de um sujeito sofre influência de diversos fatores, como fadiga, experiências anteriores, medo, entre outros fatores (LIND, 1999, 2019). Como o MCT não tem recursos para eliminar do escore C essas possíveis

interferências, uma avaliação sobre a competência moral de um indivíduo poderia prejudicar o sujeito entrevistado. Portanto, Lind (1999) orienta que o MCT não deve ser utilizado para processos seletivos ou para basear outras decisões sobre indivíduos.

Não obstante, quando o teste é aplicado em grupos e os resultados são avaliados coletivamente, os fatores intervenientes geralmente se cancelam e o resultado do MCT permite interpretações confiáveis sobre a variação da competência moral do grupo. As respostas do MCT são processadas segundo um algoritmo e a pontuação principal que se obtém varia de 0 a 100 e é chamada *score C* (ou índice C). Cohen (1998, apud LIND, 1999) classificou o *score C* nas faixas de 1 a 9 (baixo), de 10 a 29 (médio), de 30 a 49 (alto) e acima de 50 (muito alto). Esse índice mede o grau com que os julgamentos do avaliado são determinados por seus princípios internos, ao invés de forjados por mera opinião compartilhada com um grupo. Em suma, o *score C* expressa a capacidade de julgar argumentos valendo-se de princípios morais e não de outros fatores, como opinião compartilhada por um certo grupo.

Segundo Bataglia (2010), o MCT já foi traduzido para 27 línguas²⁸, dentre elas o português. Contudo, além da tradução e validação necessárias, o MCT sofreu uma alteração em sua composição, a fim de adaptá-lo à cultura brasileira.

Seguindo os procedimentos definidos por Lind (1999) para a validação de novas versões do MCT, Bataglia conduziu a tradução para o português e a retro-tradução por um tradutor juramentado, apresentando ao autor do original para apreciação. Nos procedimentos de validação da tradução do MCT, ela comparou os resultados da aplicação da versão em português com os resultados de pesquisas nos EUA e na Europa com o mesmo instrumento e, nessa análise, notou-se que os *scores* das pesquisas no Brasil eram muito mais baixos (BATAGLIA, 2010).

Uma nova comparação foi feita, porém, com segmentação da avaliação, ou seja, considerando-se os *scores* de cada dilema (das versões brasileira e mexicana) como um índice isolado. Esse procedimento revelou uma falta de equivalência entre os componentes do teste, pois os índices eram muito baixos

²⁸ Lind (2019) informa, em publicação mais recente, que o MCT já foi traduzido para 39 idiomas.

para o dilema da eutanásia, mas, para o dilema do operário, os índices encontrados estavam próximos aos da Europa (BATAGLIA, 2010).

Esse fato suscitou pesquisas em que se verificou significativa correlação "entre os baixos escores C do dilema da eutanásia e uma filiação religiosa importante." (BATAGLIA, 2010, p. 90). Em consequência, foi desenvolvido um novo dilema (Dilema do Juiz) que trata do valor *vida*, tal qual no dilema da eutanásia, entretanto, adaptado para uma situação que não fosse típica de temas religiosos da cultura latina. Os escores alcançados no dilema do juiz ficaram, em média, muito próximos dos resultados obtidos no dilema do operário. Por conseguinte, o dilema do juiz foi incorporado na versão brasileira do MCT, que passou a ser chamado MCT-xt (MCT estendido). Devido a adaptação, o MCT-xt é composto por três dilemas e o total de argumentos para avaliação pelo participante passa de 24 para 36. Naturalmente, para esta pesquisa, utiliza-se a versão estendida MCT-xt.

Segundo Lind (1999, 2019), as pesquisas de validação transcultural da versão adaptada à cultura brasileira, além de viabilizarem o uso do MCT no Brasil em pesquisas reconhecidas pelo autor como válidas, também foram importantes para reforçar a validade universal da teoria cognitivo-desenvolvimentista, porque os achados corroboram todos os pressupostos teóricos de validação desse teste.

Outro dado obtido com o MCT também se constitui num pressuposto teórico de validação do teste e também da teoria de Kohlberg. Trata-se do cálculo da preferência por estágios. Essa preferência se identifica com o grau de concordância ou discordância que o avaliado informa em cada argumento, podendo variar de -4 a +4. Uma vez que os argumentos dos dilemas expressam um dos seis tipos de orientação moral – os mesmos que Kohlberg utilizou para estabelecer os seis estágios de desenvolvimento moral – tem-se, no produto da operação, uma média para cada orientação moral e a sequência crescente representa a preferência por estágios de cada avaliado.

Com as inúmeras aplicações do MCT, Lind pode observar que há, em geral, uma sequência de preferência por estágios que correspondem, em parte, a estrutura e sequência de seis estágios de Kohlberg. Essa possibilidade de análise também é explorada na pesquisa *quasi-experimental*, contudo, deve-se ter claro que esse cálculo não indica o estágio de desenvolvimento moral dos

avaliados, mas, somente, o quanto é preferido um estágio em relação aos outros estágios.

A proposta de utilização do MCT se deve, especialmente, a sua qualidade de avaliar métodos educacionais em relação ao seu poder de elevar a competência moral (LIND, 1999, 2019). Nesse sentido, insere-se na linha de pesquisas existentes no Brasil que investiga a “influência da educação formal na construção da competência moral” (BATAGLIA, 2010, p. 90). Inclusive, nessa mesma linha, foi realizada uma pesquisa com o MCT, na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), escola de formação de oficiais do Exército Brasileiro (EB) (SILVA, 2016) cujas conclusões são consideradas para comparação com os resultados da análise deste autor. Cabe ressaltar que a AMAN é semelhante à AFA e o universo pesquisado também é composto por cadetes.

Contudo, destaca-se, como principal vantagem do MCT em relação aos outros instrumentos, a possibilidade de se avaliar a capacidade de o sujeito agir conforme seus julgamentos (LIND, 1999) ao mensurar a competência moral, um “aspecto do desenvolvimento moral que não é contemplado pelos demais instrumentos de avaliação moral existentes, ou seja, avalia a capacidade do sujeito em aplicar a estrutura de juízo em situações adversas”. (BATAGLIA, 2010, p. 29)

5 METODOLOGIA

Ao conceber o projeto de pesquisa que orientou este trabalho, definiu-se a hipótese de aplicação do Teste de Competência Moral (MCT-xt) como instrumento de medição para obtenção de índices de Competência Moral em avaliações periódicas, de tal modo que seus resultados sejam um indicador de desenvolvimento moral do público-alvo do Programa e, por conseguinte, um recurso para avaliar os possíveis e esperados efeitos resultantes do PFV.

Para analisar essa hipótese, a pesquisa perseguiu o objetivo geral de analisar se o MCT é um instrumento de medição compatível para avaliação do desenvolvimento moral dos Cadetes da AFA, de maneira que se possa adotar esse teste e seus resultados como indicadores de eficiência do PFV.

No transcorrer da pesquisa bibliográfica, técnica empregada para “identificar o conhecimento disponível sobre o assunto” (GIL, 2007, p. 88), houve desafios metodológicos em torno dos objetivos OE1²⁹ e OE2³⁰, porque a investigação do conteúdo do Manual do PFV indicava muitos desdobramentos, tais como: uma investigação do(s) modelo(s) e pressupostos pedagógicos que fundamentam as ações realizadas pelas comissões promotoras do PFV; uma análise do discurso empregado nas palestras e nos materiais audiovisuais preparados para o PFV; ou uma verificação da assertividade da FAB na escolha dos valores institucionais. Diante de tantas possibilidades, parecia não haver um horizonte definido. Contudo, ficou evidente que essa amplitude e diversidade eram próprias de pesquisas de natureza exploratória. E, de fato, foi mesmo necessário explorar os variados aspectos relativos ao PFV, procurando caracterizar esse objeto de estudo e “aprimorar ideias e descobrir intuições” (GIL, 2007, p. 41), sobretudo porque há poucos documentos organizacionais³¹ na Rede Intraer³² e poucos estudos³³ na Rede BIBLIENS³⁴.

Os aspectos analisados não explicam e detalham o PFV em sua completude, por se tratar de um fenômeno complexo, com inúmeras variáveis.

²⁹ OE1 - Descrever os fundamentos, objetivos, métodos e conteúdo do PFV.

³⁰ OE2 - Discutir a importância de valores no âmbito da FAB sob a ótica do PFV.

³¹ Basicamente o Manual do PFV (BRASIL, 2016a, 2018a) e demais citados no capítulo 2 deste trabalho (BRASIL, 2013, 2015).

³² Rede interna do COMAER.

³³ Em pesquisa realizada em 2019, encontrou-se três Trabalhos de Conclusão de Curso (dois da AFA e um do CCEM) e uma Dissertação da UNIFA. (ALVIM, 2014; LIGUORI, 2014; VELOSO, 2016; ALMEIDA, 2018)

³⁴ Rede de Bibliotecas das OE subordinadas à DIRENS (UNIFA, AFA, CIAAR, EEAR e EPCAR), disponibilizando conteúdos como livros, periódicos, material multimídia, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

Aliás, o PFV nem mesmo pode ser considerado um programa à parte das demais atividades do curso de formação da AFA, pois está direta ou indiretamente intrincado com toda a rotina do curso de formação, congregando práticas de educação moral - como palestras, debates ou leituras - com ritos, cerimônias e símbolos já consagrados nas tradições da AFA e da FAB. As ações do PFV também se inserem em discursos e atitudes dos agentes envolvidos diretamente na formação acadêmica, técnico-profissional e militar dos cadetes ao longo dos quatro anos. De modo geral, deve-se considerar que a cultura organizacional é parte oculta do Programa de Formação de Valores e permeia cada momento da rotina acadêmica dos cadetes.

Nesse sentido, para pautar um entendimento sobre o PFV, partiu-se de vieses explícitos nos documentos da FAB, notadamente os excertos citados abaixo, nos quais se encontra o conceito central do PFV - *valores* - em associação com os temas específicos que foram explorados na pesquisa bibliográfica:

- a) Cultura organizacional: o Manual do PFV “procura sensibilizar, em todos os níveis, a importância e a necessidade de culto aos valores fundamentais que [...] devem fazer parte da Cultura Organizacional da Instituição” (BRASIL, 2016a, p. 9);
- b) Planejamento estratégico: na sua Concepção Estratégica, a FAB afirma que “[...] os valores possuem uma íntima relação com a estratégia. Estes antecedem as práticas e os objetivos organizacionais, os quais devem ser alterados sempre que violarem os valores” (BRASIL, 2018c, p. 21);
- c) Liderança: o Manual de Liderança da FAB defende a importância da disseminação dos valores da Organização pelo exercício da liderança transformacional, sobretudo pela influência idealizada (BRASIL, 2016b);
- d) Comportamento organizacional: no Manual de Liderança, declara-se os valores como “guias para os comportamento, atitudes e decisões de todos os elos de uma organização” (BRASIL, 2016b, p. 37) e o conceito ‘valores organizacionais’ como meio para motivar e inspirar militares (BRASIL, 2016b). Ainda sobre esse aspecto, encontra-se o seguinte trecho: “normalmente, a ocorrência de divergências entre os princípios valorizados pela organização e as crenças cultuadas pelos indivíduos acarreta falta de motivação profissional” (BRASIL, 2016b, p. 9);

e) Código de ética: o Manual do PFV concebe o Programa e sua disseminação como instrumento para “fortalecer a união de seus homens e mulheres em torno de um Código de Ética forte e eficaz” (BRASIL, 2016a, p. 15).

Por outro lado, a revisão bibliográfica sobre o referencial teórico esteve definida e voltada para a compreensão do desenvolvimento moral, sob a ótica da teoria de Kohlberg, e, especialmente, dedicada à compreensão da Competência Moral, conceito mensurável com o MCT, como indica a própria nomenclatura do teste.

Para descrever o significado do constructo Competência Moral e os atributos do instrumento de medição MCT, a revisão bibliográfica percorreu desde Jean Piaget, passando por Lawrence Kohlberg até Georg Lind, quem estabeleceu o conceito Competência Moral inserido na teoria do Duplo Aspecto da moralidade, assim como desenvolveu o MCT.

Nessa revisão, observou-se que a proposta de delimitação do tema com a expressão ‘desenvolvimento moral’ na hipótese apresentada requer uma ressalva, posto que somente a competência moral dos cadetes é medida e analisada com o MCT-xt e não se pode extrapolar as conclusões para além desse conceito. ‘Desenvolvimento moral’ contém um sentido bastante amplo, dada a complexidade e diversidade desse conceito nas variadas correntes da psicologia moral e também de outros campos da ciência, como mostra a revisão bibliográfica. A restrição do estudo ao conceito Competência Moral não reduz a importância do MCT e não nega sua viabilidade como indicador de eficiência do PFV, apenas se faz uma ressalva para enfatizar que os resultados do teste MCT expressam precisamente a competência moral dos participantes. Essa discussão é retomada nas considerações finais deste autor.

Dada a descrição do PFV como programa de educação doutrinário, a revisão bibliográfica buscou também identificar os atributos do PFV em termos de educação moral (OE3³⁵). Nessa linha de investigação, novamente, contou-se com as publicações de Piaget, Kohlberg e Lind sobre educação moral.

Diante desses enfoques e considerando os critérios que propõem a classificação de pesquisas nos níveis exploratório, descritivo e explicativo (SELLTIZ *et al.*, 1967 apud GIL, 2008), concluiu-se que não é suficiente situar

³⁵ OE3 - Identificar as características do PFV em termos de educação moral.

este trabalho apenas como pesquisa exploratória, haja vista a natureza descritiva dos objetivos específicos OE5³⁶ e OE6³⁷, afinal, ambos tratam da associação do PFV com a Competência Moral, analisada por meio de um *quasi*-experimento com coleta de dados aplicando o questionário MCT-xt em cadetes da AFA.

Nessa pesquisa *quasi*-experimental operacionaliza-se a variável independente PFV e a variável dependente Competência Moral. Ressalta-se que se considera o PFV (variável independente) como um todo, sem destacar qualquer prática específica, porque uma pesquisa nesse sentido implicaria em questões éticas e requereria técnicas que extrapolam as limitações deste estudo, como, por exemplo, numa pesquisa experimental que contasse com grupo controle sob influência de um PFV com conteúdo programático diferente ou com grupo controle sem participação em certas práticas próprias do PFV.

Quanto à variável dependente investigada – Competência Moral –, esta é expressa pelo escore C, índice que o instrumento de coleta de dados permite calcular. Na operacionalização das variáveis dependente e independente, buscou-se a associação entre a competência moral dos cadetes e o PFV, verificando o comportamento do escore C numa comparação da variação do índice em duas medições ao longo do curso de formação dos cadetes.

O *quasi*-experimento ocorreu com a aplicação do MCT-xt em duas medições longitudinais, com intervalo igual (ou superior) a 1 (um) ano letivo da AFA para coleta de dados de painel, tipo de conjunto de dados caracterizado essencialmente pela observação em diferentes dados de um mesmo conjunto de entidades. Segundo Bento *et al.* (2015, p. 7), a vantagem da pesquisa longitudinal em relação à pesquisa transversal é a redução de variáveis intervenientes que envolvem cada realidade social, sobretudo os próprios sujeitos da amostragem, invariáveis, enquanto indivíduos, nas duas datas de aplicação do MCT-xt.

³⁶ OE5 - Analisar se há aspectos compatíveis entre o constructo *Competência Moral* de Georg Lind e o PFV que fundamentem a utilização do MCT como um instrumento de medição para fornecer indicadores de eficiência do PVF;

³⁷ OE6 - Identificar possíveis relações entre o PFV e os resultados do levantamento com o instrumento MCT na coleta de dados junto ao grupo de cadetes ingressos na AFA, analisando a variação da Competência Moral.

5.1 Participantes

Apesar de este trabalho estar inserido no programa de mestrado profissional, no âmbito da própria FAB, com produto da pesquisa voltado a essa mesma Instituição, faz-se necessário uma breve a explanação sobre a Academia da Força Aérea e o Corpo de Cadetes da Aeronáutica na apresentação da população e a amostra da pesquisa.

Percebe-se na descrição do objetivo geral deste estudo a delimitação no público-alvo do PFV aos Cadetes da Academia da Força Aérea, uma Organização do COMAER criada em 1941 por Decreto-Lei³⁸, com sede no interior do Estado de São Paulo, município de Pirassununga. A AFA é a Organização de Ensino subordinada à DIRENS com a competência de “formar, intelectual e profissionalmente, os Aspirantes a Oficiais do QOAv, QOInt, e QOInf³⁹, observando os mais altos padrões militares, culturais, éticos, morais, cívicos e sociais.” (BRASIL, 2021, p. 7). Essa atribuição se realiza nos Cursos de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAv), de Oficiais Intendentes (CFOInt) e de Oficiais Infantes (CFOInf) que conferem aos concludentes a graduação de Bacharel em Ciências Aeronáuticas, em Ciências da Logística e em Ciências Militares, respectivamente, além da graduação, comum às três especialidades, de Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública.

Para tanto, a AFA conta com uma estrutura regimental com diversos setores, dentre eles o Corpo de Cadetes da Aeronáutica (CCAer), ao qual compete o trato “dos assuntos relativos à formação moral, cívica e social dos cadetes” (BRASIL, 2021, p. 8) e a execução de instruções inerentes ao campo militar, além da coordenação de atividades administrativas e de apoio em âmbito interno.

O CCAer, por sua vez, também se ramifica em outros tantos setores, dos quais se destacam os quatro Esquadrões (Verde, Azul, Amarelo e Branco), cada um composto pelo grupo de cadetes reunidos conforme ano de ingresso na AFA. Neste trabalho, cada Esquadrão é referido como Turma seguido da numeração

³⁸ Decreto-Lei nº 3.142, de 25 de março de 1941, cria, no então Ministério da Aeronáutica, a Escola de Aeronáutica, localizada no Campo dos Afonsos (RJ), até ser renomeada para Academia da Força Aérea e transferida para Pirassununga (SP) (<https://www.fab.mil.br/noticias/mostra/37103/ANIVERS%C3%81RIO%20-%20Academia%20da%20For%C3%A7a%20A%C3%A9rea%20completa%2080%20anos>).

³⁹ Quadro de Oficiais Aviadores (QOAv), Quadro de Oficiais Intendentes (QOInt) e Quadro de Oficiais Infantes (QOInf).

do ano de ingresso dos cadetes na AFA. Sendo assim, o grupo de cadetes ingressos em 2019 é a Turma 2019 e, em 2020, Turma 2020.

O ingresso na AFA ocorre mediante três processos distintos: a) aprovação dos candidatos em exame admissão e seleção anual da AFA para as três especialidades já referidas; b) classificação de alunos da EPCAR⁴⁰ para o CFOAv da AFA; e c) aprovação em exame de seleção para o CFOInt e o CFOInf dedicado aos cadetes afastados do CFOAv por inaptidão à prática de atividade aérea ou à pilotagem militar, assim como aos alunos da EPCAR não matriculados na AFA por inaptidão para atividade aérea (BRASIL, 2018f, p. 11). Entre essas três modalidades, há um fator relevante que distingue os cadetes de uma mesma turma. Os cadetes oriundos da segunda ou da terceira modalidades ingressam na AFA com alguma instrução do Campo Militar recebida nos anos anteriores ao ingresso.

Outro setor do CCAer de destacada relevância neste contexto é a Seção de Doutrina, diretamente responsável por “todos os assuntos relacionados ao desenvolvimento moral e de liderança dos cadetes”, no âmbito do CCAer, dentre eles o PFV; assim como é incumbida de gerir processos de “atualização do arcabouço teórico” que sustenta as ações deste setor, devendo submetê-los à aprovação antes de implementação (BRASIL, 2019, p. 63).

Deve-se esclarecer que se optou pela pesquisa na AFA, porque o PFV foi concebido nessa OE (BRASIL, 2009 apud BRASIL, 2013), logo, deduziu-se que seja a OE onde o PFV está mais consolidado e organizado.

Após esse breve relato sobre a AFA e o CCAer, segue-se com a descrição dos critérios de definição sobre o universo e amostra participante do levantamento com o MCT-xt, e dos dados quantitativos.

Os cadetes da AFA são uma população infinita composta de elementos que, anualmente, ingressam e se formam nos cursos de formação. Sendo inviável fazer uma investigação com essa população, foi selecionada uma amostra do conjunto para análise, compreendida num certo intervalo de tempo, da variação do atributo Competência Moral, procurando, dentro das limitações de ordem metodológica, cumprir os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa.

⁴⁰ Escola Preparatório de Cadetes do Ar (EPCAR), “Organização de Ensino do Comando da Aeronáutica destinada a preparar jovens para ingresso na Academia da Força Aérea” (BRASIL, 2020, p. 8)

Os cursos de formação de oficiais da AFA têm duração de quatro anos e, ao longo desse período, os cadetes estão imersos nas atividades do PFV, mas se fez necessário restringir o intervalo de medições. Portanto, optou-se por aplicar o MCT-xt no grupo de cadetes ingressos em 2020, em seu 1º ano do curso de formação, e realizar uma segunda aplicação do MCT-xt em 2021, para análise longitudinal dos resultados. Trata-se de um método não probabilístico dada a “escolha deliberada dos elementos da amostra”, definida intencionalmente e sob o critério racional (MARTINS; DOMINGUES, 2017, p. 156) de que os primeiros anos letivos dos cadetes da AFA são os mais adequados para estudo de uma provável variação dos índices que indicam a Competência Moral, uma vez que se sucede uma transição entre a formação progressiva do sujeito – alheia ao PFV – e o período inicial na AFA – dois primeiros anos letivos do cadete – sob a influência das atividades do PFV. Dessa forma, importa salientar que não é possível generalizar os resultados da amostra para a população, pois “amostras não probabilísticas não garantem a representatividade da população” (MARTINS; DOMINGUES, 2017, p. 156).

Com esse projeto, a primeira aplicação do MCT-xt na Turma 2020 ocorreu em jan./2020, em auditório da Academia da Força Aérea, com a anuência da DIRENS e contando com o apoio do efetivo da Seção de Doutrina do Corpo de Cadetes da Aeronáutica, que disponibilizou um intervalo na programação diária dos cadetes e os meios para reunião de apresentação aos Cadetes do projeto de pesquisa e do instrumento de medição. Nessa ocasião, estiveram presentes todos os cadetes da turma ingressa em 2020.

Seguindo o planejado, a segunda aplicação do MCT-xt na Turma 2020 ocorreu após o transcurso do primeiro ano letivo (2020). Contudo, devido a alterações no calendário letivo da AFA e ao período de isolamento em consequência da pandemia da Covid-19⁴¹, ao qual parte significativa dos cadetes esteve submetida, a segunda aplicação foi adiada de fev./2021 para jun./2021, configurando um intervalo entre as aplicações um pouco maior que o período equivalente ao primeiro ano letivo desses cadetes. Não obstante, essa alteração não implicou consequências substanciais para a avaliação, haja vista

⁴¹ Declarada pela Organização Mundial de Saúde, em 22 de março de 2020. Covid-19: é o nome da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 e é uma abreviação de *Corona Virus Disease* (“doença causada pelo vírus Corona”, em tradução literal do inglês). Fonte: http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1590671786_Gloss%C3%A1rio%20termos%20Covid.pdf

que foi cumprido o objetivo primário de realizar uma avaliação da variação da Competência Moral, num intervalo iniciado com o ingresso dos cadetes na AFA e encerrado após um ano letivo, nas datas descritas no Quadro abaixo.

Quadro 5 - Períodos e amostra do levantamento de dados com o MCT-xt nas Turmas 2019 e 2020 em duas medições longitudinais

População	Data da 1ª Medição com MCT-xt	Data da 2ª Medição com MCT-xt	Intervalo entre Medições
Turma 2019	22 jan. 2019	09 jun. 2021	2 anos letivos
Turma 2020	09 jan. 2020	09 jun. 2021	1 ano letivo

Fonte: O autor.

O Quadro 5 demonstra a organização final do levantamento de dados realizado, contemplando a turma ingressa em 2019 (Turma 2019), além da Turma 2020. A inclusão da Turma 2019 na amostra da pesquisa é outra mudança no projeto original decorrente da pandemia. A inclusão de outra turma foi efetuada com o objetivo de se obter uma avaliação da Competência Moral com intervalo longitudinal de medições que abarcasse um período de formação na AFA anterior à pandemia, de maneira que a análise dos resultados considerasse possíveis interferências das alterações de rotina causadas pelas restrições da pandemia, ou seja, se a pandemia poderia ser um evento histórico com efeito sobre os resultados da pesquisa. Para tanto, esta pesquisa contou com os resultados do MCT-xt aplicado na Turma 2019 em jan./2019 (ou seja, no ingresso dessa turma na AFA). Tais dados foram inicialmente coletados apenas para o Projeto de Pesquisa FAB/GEPPEI (BATAGLIA, 2018), mas, oportunamente, aproveitados para este estudo. A segunda aplicação do MCT-xt na Turma 2019 ocorreu na mesma data de aplicação na Turma 2020, em jun./2021, conduzida por este autor.

A inclusão da Turma 2019 favoreceu também a elevação da qualidade da pesquisa de um tipo pré-experimental para um *quasi*-experimental, posto que permitiu realizar uma análise pré e pós-teste com o mesmo grupo de cadetes e uma comparação desse resultado com a análise de pré e pós-teste com outro grupo de cadetes, configurando um *quasi*-experimento com delineamento de pré e pós-teste com grupo controle não equivalente (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1976). Dessa forma, apesar de não se realizar um experimento devido às limitações para uma distribuição aleatória da amostra e demais limitações

éticas e metodológicas comentadas no tópico anterior, houve a possibilidade de um *quasi*-experimento para analisar a relação de causa-feito entre o PFV e a Competência Moral, contando com os dados coletados criteriosamente com os dois grupos nos dois momentos estabelecidos, conforme Quadro 5.

5.2 Ética em pesquisa

Uma vez que são requeridos registro e autorização emitidos por comitê de ética científica, para pesquisas que envolvem sujeitos humanos cujos comportamentos pessoais são objeto de investigação com descrições de resultados, considerou-se, para o cumprimento das exigências em vigor no Brasil (Resoluções nº 466/2012, 510/2016 e complementares), o Parecer nº 2.915.817, de 25 de setembro de 2018, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, em favor do Projeto de Pesquisa “Construção da competência moral e valores nos cursos de formação da Aeronáutica” (BATAGLIA, 2018), citado na introdução deste trabalho. Esta consideração se deve ao fato de aquele projeto e este estudo proporem, ambos, a utilização do mesmo instrumento, com a mesma população. Ambos têm objetivos comuns, de tal modo que os resultados dos testes aplicados pelo Projeto FAB/GEPPEI nas turmas 2019 e 2020 foram os mesmos utilizados nesta pesquisa, num trabalho de investigação conjunto e complementar. Destaca-se, também, que o presente estudo se vincula ainda mais ao Projeto mencionado acima, por contar com a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia⁴², pesquisadora responsável pelo projeto maior.

Todos os cadetes participantes responderam voluntariamente, atestando o consentimento ao preencherem o Termo de Assentimento para Participantes da Pesquisa (Apêndice B) entregue junto com o MCT-xt, em duas vias.

Quanto ao uso do instrumento de medição, apesar de Lind (1999) ter os direitos autorais de todas as versões do MCT, o autor permite a utilização sem custos de todas as versões do teste, quando for usado em pesquisas por instituições públicas, como é o caso do PPGCA da UNIFA.

⁴² Atualmente, é professora assistente doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília; vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, membro do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e membro do *Board da Association for Moral Education*. A pesquisadora tem se dedicado ao estudo do desenvolvimento da competência do juízo moral desde o doutorado em 2001, tendo realizado vários estudos com categorias profissionais diferentes e relacionado a competência moral a ambiente acadêmico e religiosidade (<http://lattes.cnpq.br/4823936738852264>).

6 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MCT-XT

A pesquisa *quasi*-experimental foi conduzida com o objetivo de verificar a compatibilidade do MCT-xt como indicador de eficiência do PFV, de forma que os resultados desse instrumento de medição indiquem em que medida varia a competência moral dos cadetes da AFA sob influência do PFV.

Sendo assim, ao concluir a aplicação do MCT-xt em duas turmas de cadetes da AFA, com os dados coletados na pesquisa, foi realizada uma análise descritiva da amostra e a inferência estatística.

6.1 Descrição da Amostra

Nas descrições e inferências estatísticas a seguir, os grupos constituídos pelos cadetes das Turma 2019 e Turma 2020 não são citados explicitamente, apenas referidos pelos pseudônimos Alfa e Beta (ver Tabela 1), sem correspondência nessa sequência, para evitar qualquer constrangimento nas comparações entre os resultados das duas turmas.

Tabela 1 - Representatividade da amostra de cadetes participantes da pesquisa

Amostra Seleccionada	1ª Medição com MCT-xt (M1)		2ª Medição com MCT-xt (M2)	
	Quantidade de Cadetes na Turma	Quantidade de Cadetes Respondentes	Quantidade de Cadetes na Turma	Quantidade de Cadetes Respondentes
Alfa	213	189 (89 %)	161	141 (88 %)
Beta	224	216 (96 %)	173	154 (89 %)

Fonte: O autor.

A Tabela 1 exhibe os dados da amostra cujos sujeitos foram divididos em quatro grupos, tendo, como critério de agrupamento, a combinação ‘turma do sujeito’ e ‘etapa de medição’. Sendo assim, formaram-se quatro grupos: (a) grupo Alfa/M1 (1º medição da Turma Alfa); (b) grupo Alfa/M2 (2º medição da Turma Alfa); (c) grupo Beta/M1 (1º medição da Turma Beta); (d) grupo Beta/B2 (2º medição da Turma Beta).

Observa-se que a amostra relativa à Turma Alfa variou de 213 cadetes na primeira aplicação do MCT-xt (grupo Alfa/M1) para 161 cadetes na segunda aplicação (grupo Alfa/M2). Com a Turma Beta, ocorre a redução de 224 cadetes da primeira aplicação do MCT-xt (grupo Beta/M1) para 173 cadetes na sua segunda aplicação (grupo Beta/M2).

Independentemente da variação no total de cadetes dessas turmas ao longo do curso, a porcentagem de respondentes nas quatro medições foi de 88%

a 96%; uma fração representativa da amostra selecionada, dada à pequena fração de sujeitos excluídos por recusa em participar da pesquisa. Em suma, somam-se 756 sujeitos na amostra selecionada, com 700 respondentes do questionário do MCT-xt (92,56%).

A apuração iniciou com a tabulação dos dados do MCT-xt em planilha eletrônica Microsoft Excel® (2013) previamente configurada e padronizada pela Coordenadora do Projeto FAB/GEPPEI (BATAGLIA, 2018), que, por sua vez, segue o modelo matemático estabelecido por Lind (1999). Em seguida, foi realizado o carregamento do arquivo no *software* SPSS®⁴³ (IBM, 2015) ferramenta utilizada para a análise estatística descritiva e inferencial.

6.2 Distribuição de Frequências

Com as operações estatísticas do SPSS, obteve-se a Tabela 2, que representa a distribuição de frequência de participantes com respostas válidas.

Tabela 2 – Medidas de Frequência por grupo de N válidos

N Válido	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem válida (%)	Porcentagem acumulativa (%)
Alfa/M1	186	26,8	26,8	26,8
Alfa/M2	141	20,3	20,3	47,1
Beta/M1	215	31,0	31,0	78,1
Beta/M2	151	21,9	21,9	100,0
Total	693	100,0	100,0	

Fonte: O autor.

O total de respostas válidas nas quatro aplicações do MCT-xt equivale a 693, sendo 7 unidades inferiores ao número de respondentes (700 sujeitos), porque houve erro no preenchimento das respostas do questionário. O critério para exclusão de sujeitos por ausência de dados no questionário foi a falta de marcação em todas as opções de um dos dilemas; a falta de marcação em mais de três argumentos de um dilema ou a marcação da opção “0” (zero) em todos os argumentos. Já no caso de três ou menos argumentos terem sido deixados sem marcação, cada um desses dados foi preenchido pelo pesquisador com valor correspondente à média do grupo no respectivo argumento.

O total de respostas válidas está distribuído de forma regular entre os quatro grupos, variando num intervalo de frequência relativa simples de 20,3% a 31,0% em cada aplicação do MCT-xt.

⁴³ *Statistical Package for the Social Sciences* (pacote estatístico para as ciências sociais).

Além dos dados numéricos obtidos com o MCT-xt, foram coletados também dados sociais (idade, sexo, naturalidade, religião e praticante⁴⁴), solicitados aos participantes no quadro de identificação do mesmo teste (Apêndice C), visando à análise de possíveis segmentações nos resultados. Cada conjunto de dados compõe uma categoria, sobre a qual foi realizada a análise estatística descritiva.

Registra-se que não foi possível separar os testes por cursos de formação ou especialidade (QFOAv, QFOInt e QFOInf), para identificar os cadetes participantes que tiveram alguma formação militar prévia ao ingresso no primeiro ano da AFA, como os cadetes oriundos da EPCAR ou do exame de seleção próprio para cadetes desligados do QFOAv que retornam ao primeiro ano com outra especialidade (QFOInt ou QFOInf). Seria uma separação importante, porque os cadetes nessas condições tiveram alguma influência do PFV antes de ingressar no primeiro ano da AFA novamente. Portanto, recomenda-se, para aplicações do MCT na AFA, a adaptação da página de apresentação e instrução do teste como proposto no Apêndice C, incluindo elementos para o levantamento dessa informação, a fim de coletar dados que permitam inferir sobre segmentações por especialidade ou influência pregressa do PFV da AFA ou da EPCAR.

Prosseguindo com os resultados apurados, observa-se na Tabela 3 que a faixa de idade dos sujeitos é estreita, variando entre 17 e 24 anos. Ainda menor se forem consideradas apenas as faixas que representam 91,8% dos sujeitos (faixa de 18 a 22 anos). Além de a amostra compor uma faixa de variação de idade estreita, com medições em anos subsequentes, é mais razoável apontar possíveis relações entre o transcorrer do curso de formação e os resultados do teste, uma vez que foi realizado um estudo longitudinal.

Tabela 3 - Medidas de Frequência por Idade

(continua)

Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não informado	4	0,7	0,7	0,7
17	17	2,4	2,4	3,2
18	110	15,9	15,9	19,0
19	145	20,9	20,9	39,9
20	176	25,4	25,4	65,3

⁴⁴ Quanto à religião, também foi perguntado se os respondentes são 'praticantes' ou não, ou seja, se além de declarar-se adepto de uma religião, se o indivíduo pratica com alguma regularidade o que preceitua a religião declarada como frequentar templos e participar de cultos, ritos ou leituras.

(conclusão)				
Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
21	138	19,9	19,9	85,2
22	67	9,7	9,7	94,8
23	27	3,9	3,9	98,7
24	9	1,3	1,3	100,0
Total	693	100,00	100,00	

Fonte: O autor.

Na Tabela 4, tem-se que a amostra é composta predominantemente de sujeitos do sexo masculino (86,3%), sendo o sexo feminino representado por 12,0% do total.

Tabela 4 – Medidas de Frequência por Sexo

Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não informado	12	1,7	1,7	1,7
Masculino	598	86,3	86,3	88,0
Feminino	83	12,0	12,0	100,0
Total	693	100,0	100,0	

Fonte: O autor.

Na Tabela 5, observa-se que o efetivo de cadetes da AFA provém dos diferentes estados do território nacional e até de outros países⁴⁵, há representatividade de todas as Regiões do Brasil, mas a Região Sudeste concentra mais de 66% e a Região Sul está em segundo lugar com apenas 8,8% de cadetes.

Tabela 5 – Medidas de Frequência por Naturalidade

Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não informado	52	7,6	7,6	7,6
Sudeste	463	66,7	66,7	74,4
Nordeste	41	5,9	5,9	80,3
Norte	19	2,7	2,7	83,0
Centro-oeste	43	6,2	6,2	89,2
Sul	61	8,8	8,8	98,0
Exterior	14	2,0	2,0	100,0
Total	693	100,00	100,00	

Fonte: O autor.

Já na Tabela 6, verifica-se a frequência de distribuição por Religião, com 39,0% dos sujeitos que se declararam católicos; outros 24,5%, evangélicos; e pouco mais de 10%, cristãos. Outros 56 sujeitos (8,1%) se declararam ateu,

⁴⁵ Peru, Bolívia, República Dominicana, El Salvador, Senegal e Honduras. Dados coletados dos formulários preenchidos pelos Cadetes.

agnóstico, mulçumano, umbandista, budista ou mórmon. Tem-se, também, 59 sujeitos (8,5%) que não declararam religião.

Tabela 6 – Medidas de Frequência por Religião

Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não informado	58	8,5	8,5	8,5
Católico	271	39,0	39,0	47,6
Evangélico	170	24,5	24,5	72,0
Cristão	71	10,2	10,2	82,3
Espírita	67	9,7	9,7	91,9
Outros	56	8,1	8,1	100,0
Total	693	100,0	100,0	

Fonte: O autor.

O total de sujeitos que se declarou 'praticante' de alguma religião equivale à 51,7%, contra 35,2% que se declarou 'não praticante', além de outros 13,1% que não preencheram esse campo do formulário (Tabela 7).

Tabela 7 – Medidas de Frequência por Praticante

Válido	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não informado	90	13,1	13,1	13,1
Sim	359	51,7	51,7	64,8
Não	244	35,2	35,2	100,0
Total	693	100,0	100,0	

Fonte: O autor.

Ainda com a análise de distribuição de frequência, apresenta-se a média dos escores C de toda a amostra, sem distinguir turma ou medição.

Cabe esclarecer que são calculadas as médias dos escores C para cada dilema (C_W ; C_D ; C_J), assim como a média dos escores C referentes à pares dos dilemas ($C_{wor/doc}$, $C_{wor/jud}$, $C_{doc/jud}$) e, por fim, a média do escore C_{TOT} , que corresponde ao escore C do teste completo, ou seja, considerados os três dilemas do MCT-xt, cujas medidas descritivas constam na Tabela 8.

Tabela 8 – Medidas Descritivas das Médias de Escores C e OP dos Cadetes Avaliados na Pesquisa (continua)

Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
C_{TOT}	693	0,00	76,06	16,2804	10,79655
C_W	693	0,00	99,37	45,5715	22,53166
C_D	693	0,00	95,71	28,7825	20,77263
C_J	693	0,00	100,00	39,9748	22,57683
$C_{wor/doc}$	693	0,35	79,94	22,6625	13,53760
$C_{wor/jud}$	693	0,94	82,83	24,3579	13,98147
$C_{doc/jud}$	693	0,23	71,08	17,6153	13,23469
OP_W	693	-3	3	-0,57	1,827
OP_D	693	-3	3	0,68	2,049
OP_J	693	-3	3	1,11	1,756

(conclusão)					
Variável	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
N válido	693				

Fonte: O autor.

Notas:

C_TOT: escore C do MCT-xt completo, considerados os três dilemas.

C_W: escore C do dilema do operário.

C_D: escore C do dilema do médico.

C_J: escore C do dilema do juiz.

C_wor/doc: escore C dos dilemas do operário e do médico.

C_wor/jud: escore C dos dilemas do operário e do juiz.

C_doc/jud: escore C dos dilemas do médico e do juiz.

Op_W: opinião (favorável ou desfavorável) à decisão no dilema dos operários (grau na escala de Likert de +3 a -3).

Op_D: opinião (favorável ou desfavorável) à decisão no dilema do médico (grau na escala de Likert de +3 a -3).

Op_J: opinião (favorável ou desfavorável) à decisão no dilema do juiz (grau na escala de Likert de +3 a -3).

A tabela acima traz um dado descritivo relevante para análise, a despeito de o objetivo específico da pesquisa estar voltado à comparação longitudinal dos resultados. Nota-se, ao se comparar as médias dos escores C_W, C_D e C_J, que o dilema dos operários tem a média mais elevada em relação aos demais e o dilema do médico apresentou o menor grau, com uma diferença de 10 pontos, em relação ao dilema do juiz, e de 14 pontos para o dilema dos operários.

A diferença do escore C_D (Dilema do Médico) para os demais já é usual nas pesquisas com o MCT.

Das médias de OP, destaca-se o valor médio OP_J, calculado com a soma dos pontos atribuídos por cada participante no campo em que o avaliado informa se é favorável ou desfavorável à decisão do juiz que autoriza a tortura de terrorista para salvar vidas de vítimas de ataque. A escala varia em seis pontos de +3 (forte concordância à decisão) a -3 (forte discordância à decisão). A soma é dividida pelo número de sujeitos da amostra (N) para se obter a média.

Com a média de OP_J igual a 1,11, o dilema do juiz suscita uma discussão especial, porque é um dilema típico da profissão militar, uma vez que o combate ao terrorismo é um dos desafios da segurança nacional, com fatos presentes que já atingem as forças de segurança pública e que podem ser ampliados pela crescente “influência de organizações criminosas, com sede no Brasil, no tráfico de drogas transnacional” (BRASIL, 2017). Silva (2016, p. 76) também observa que esse dilema tem estreita relação com a profissão militar ao analisar os resultados da aplicação do MCT-xt nos cadetes da AMAN, destacando que “nos planejamentos das atividades de combate, os comandantes militares aprendem

a fazer estimativas de quantidade de baixas ‘aceitáveis’ para o alcance de determinados objetivos militares”.

A peculiaridade do Dilema do Juiz nessa avaliação fica mais evidente ao se comparar a média de OP_J (1,11), com as médias de OP_W (- 0,57) e OP_D (0,68), pois se percebe como é elevada a média da opinião dos Cadetes favorável à decisão do juiz e se pressupõe que essa acentuada inclinação a favor esteja relacionada à natureza da profissão militar e sua doutrina.

Não obstante, como já referido, a média do escore C para solução de cada um dos dilemas é mais elevada no dilema dos operários, mesmo tendo a média de suas opiniões (- 0,57) em sentido contrário à decisão dos protagonistas.

Ainda na Tabela 8, a coluna *Mínimo* mostra o escore C mínimo encontrado na amostra; na coluna *Máximo*, o escore C máximo da mesma amostra. Dos valores descritos, sobressalta-se a ocorrência de grau máximo no escore C_J (igual a 100).

6.3 Escore C

Após a descrição da distribuição das frequências absoluta e relativa e a exposição das medidas descritivas, prossegue-se com análise estatística inferencial com base nos dados da mesma planilha eletrônica importada no *software* SPSS.

Os índices de competência moral (escore C) são calculados a partir dos dados numéricos marcados pelos participantes da pesquisa em cada um dos argumentos dos três dilemas do MCT-xt, valendo-se de fórmulas definidas pelo autor do MCT (LIND, 1999) editadas na planilha eletrônica.

O método empregado para estimação das características dos resultados amostrais foi o teste de hipóteses *Kruskal-Wallis*, “alternativa não paramétrica à Análise de Variância (Anova), indicada nos casos em que o investigador não tem condições de mostrar que seus dados não suportam as hipóteses do modelo Anova” (MARTINS; DOMINGUES, 2017, p. 246). De fato, não há normalidade dos dados e não houve aleatoriedade na seleção dos participantes, afinal os cadetes das Turmas 2019 e 2020 compõem uma amostra não probabilística formada por um grupo específico selecionado por escolha intencional e racional.

A amostra cumpre também os requisitos de adequabilidade para o teste *Kruskal-Wallis*, posto que é formada por mais de três grupos. Ainda, esses

agrupamentos compõem amostras independentes, pois os valores são classificados dentro de cada grupo, desde o mais baixo ao mais alto, sem considerar a qual sujeito pertencem e, portanto, os grupos não guardam relação de dependência entre si. Salienta-se que, apesar de haver comparações par a par entre os grupos Alfa/M1 e Alfa/M2, assim como entre os grupos Beta/M1 e Beta/M2, tais pares consistem em amostras independentes, já que os sujeitos dos grupos comparados não são pareados um a um.

Os testes de hipóteses - dentre os quais está o teste *Kruskal-Wallis* - consistem em métodos de inferência estatística que se utilizam de um valor hipotético atribuído para um certo parâmetro da população investigada. Baseiam-se em informações da amostra para realizar um teste que rejeita, ou não, uma hipótese de igualdade com o valor hipotético (hipótese nula, H_0). O teste *Kruskal-Wallis*, em especial, é um “teste extremamente útil para decidir se K amostras ($k > 2$) independentes provêm de populações com médias iguais” (MARTINS; DOMINGUES 2017, p. 246), se cumpridas as condições já reportadas nos parágrafos acima.

A regra de decisão de rejeitar ou não rejeitar a *hipótese nula* consiste em verificar se o *Sig.* é inferior ao nível de significância α , valor usualmente fixado em 0,01 ou 0,05 (AZEVEDO, 2016, p. 168), inclusive em pesquisas na educação e psicologia (LIND, 2019). Neste estudo o valor α foi arbitrado em $\alpha < 0,05$ (5%). Logo, a *hipótese nula* é rejeitada, se o *Sig.* $< 0,05$. Se o *Sig.* $\geq 0,05$, não é rejeitada.

Sob essas considerações, testou-se a hipótese nula (H_0) de igualdade entre a distribuição das variáveis dependentes *score C* de cada agrupamento formado pela categoria Grupo. Primeiramente, observa-se, nas linhas 1, 2 e 3 da Tabela 9, que a hipótese de igualdade na distribuição de C_TOT, C_W e C_D entre as categorias Grupo foi validada, afinal, *Sig.* é maior que 0,05.

Tabela 9 - Resumo de Teste de Hipótese de Amostras Independentes com a Categoria Grupo
(continua)

	Hipótese Nula <i>Kruskal-Wallis</i>	<i>Sig.</i>	Decisão
1	A distribuição de C_TOT é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,338	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,461	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,131	Reter a hipótese nula.

(conclusão)			
	Hipótese Nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
4	A distribuição de C _J é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,047	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: O autor.

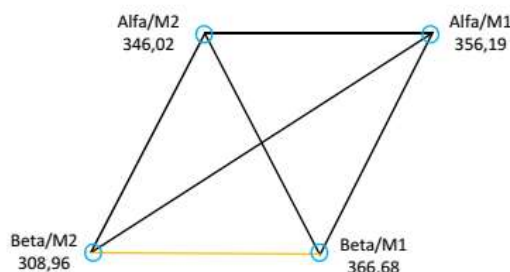
Nota: É destacada a linha com significância assintótica. O nível de significância é 0,05.

Já o escore C_J (escore C do Dilema do Juiz) apresenta uma variação estatisticamente significativa, com *Sig.* menor que o nível de significância de 5% (*Sig.* = 0,047), ou seja, a hipótese nula de igualdade na distribuição do escore C_J foi rejeitada.

Quando a hipótese de nulidade é rejeitada, sabe-se que pelo menos dois dos *h* grupos apresentam diferenças e, para determinar quais pares de grupos são diferentes, utiliza-se o método de *Dunn* para comparação dois a dois entre os todos os grupos analisados e, assim, determinar qual(is) par(es) foram os responsáveis pela rejeição de *H*₀ no teste de *Kruskal-Wallis*.

Dessa forma, com o método de *Dunn*, elaborou-se a Tabela 10 e o Gráfico 1, abaixo, que apresentam a relação par a par dos grupos de amostras.

Gráfico 1 - Representação Gráfica com Método de *Dunn* das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição do escore C_J



Fonte: O autor.

Nota: Cada nó mostra a posição média de amostra de Grupo.

Tabela 10 - Comparação entre pares de Grupo com a variável escore C_J

Amostra1-Amostra2	Sig. Aj.
Beta/M2 – Alfa/M2	0,680
Beta/M2 – Alfa/M1	0,186
Beta/M2 – Beta/M1	0,039
Alfa/M2 – Alfa/M1	1,000
Alfa/M2 – Beta/M1	1,000
Alfa/M1 – Beta/M1	1,000

Fonte: O autor.

Com esse recurso estatístico, verifica-se que não há igualdade na distribuição das médias do escore C_J na comparação par a par de Grupo, sendo a média da distribuição da segunda medição do grupo Beta ($Beta/M2 = 308,96$) inferior em relação à média de distribuição do escore C_J da primeira medição do grupo Beta ($Beta/M1 = 366,68$). Ou seja, na Turma Beta, comparando-se a distribuição das médias de C_J das duas medições, constata-se que a competência moral apresentada na solução do Dilema do Juiz reduziu da primeira para a segunda medição.

Em suma, a partir do resultado do teste de hipóteses *Kruskal-Wallis* apresentado na Tabela 10, constatou-se que, para C_{TOT} não ocorreu variação com significância estatística nas comparações par a par entre quaisquer grupos da amostra, ou seja, as amostras da Turma Alfa e a Turma Beta tomadas ano a ano, não apresentaram aumento ou diminuição significativa da média de distribuição do escore C na comparação entre as duas medições de uma mesma turma. Da mesma forma, para o C_W (escore C do dilema dos operários) e o C_D (escore C do dilema do médico) não houve variação estatisticamente significativa, mas, para C_J (escore C do dilema do juiz), houve significância estatística encontrada na comparação entre os Grupos da Turma Beta.

Prosseguindo, utilizou-se as categorias Idade, Sexo, Naturalidade, Religião e Praticante para novas comparações, visando à análise da distribuição das variáveis escores C_{TOT} , C_W , C_D e C_J , tendo como H_0 a igualdade de distribuição entre os conjuntos de amostras em cada uma dessas categoria.

Desse modo, na Tabela 11, apresenta-se a análise do teste de hipótese nula de igualdade de distribuição das médias de escore C com relação as categorias de Idade. Nessa categoria, a amostra está agrupada segundo as classes e frequências descritas na Tabela 3 - Medidas de Frequência por Idade.

Tabela 11 - Resumo de Teste de Hipótese com a Categoria Idade

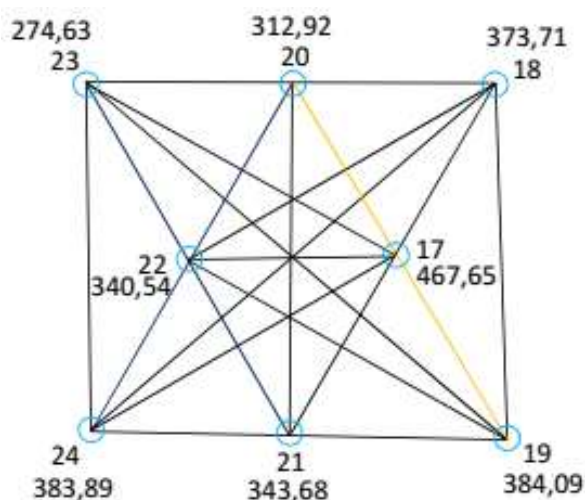
	Hipótese nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de C_{TOT} é a mesma entre as categorias de IDADE.	0,250	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de IDADE.	0,905	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de IDADE.	0,628	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de C_J é a mesma entre as categorias de IDADE.	0,021	Rejeitar a hipótese nula.

Fonte: O autor.

Nota: É destacada a linha com significância assintótica. O nível de significância é 0,05.

Novamente, com o método de Dunn, observa-se que, dentre todos os pares formados na categoria Idade, apenas o par 20-19 tem significância estatística (*Sig. Aj.* = 0,05). De qualquer modo, dado o estreito intervalo entre essas idades, não se pode concluir que a diferença da distribuição do escore C não esteja em função direta da idade. É mais razoável considerar o transcorrer do ano letivo, já que a redução ocorre de 19 anos para 20 anos.

Gráfico 2 - Representação Gráfica com Método de *Dunn* das Comparações entre Pares de Idade na Análise de Distribuição do escore C_1



Fonte: O autor.

Tabela 12 - Comparação entre pares de Ano com a variável escore C_1

Amostra1 - Amostra2	Sig. Aj.	Amostra1 - Amostra2	Sig. Aj.	Amostra1 - Amostra2	Sig. Aj.
23-20	1,000	20-18	0,453	22-21	1,000
23-24	1,000	20-19	0,056	22-18	1,000
23-22	1,000	20-17	1,000	22-19	1,000
23-21	1,000	24-22	1,000	22-17	1,000
23-18	0,763	24-21	1,000	21-18	1,000
23-19	0,327	24-18	1,000	21-19	1,000
23-17	1,000	24-19	1,000	21-17	1,000
20-24	1,000	24-17	1,000	18-19	1,000
20-22	1,000	19-17	1,000	18-17	1,000
20-21	1,000	-	-	-	-

Fonte: O autor.

Continuando, tem-se, na Tabela 13 (abaixo), o resumo do teste de hipótese nula com as amostras da categoria de Sexo cuja composição está descrita na Tabela 4 – Medidas de Frequência por Sexo. Observa-se que não houve variação significativa na distribuição das médias de escore C com as amostras distribuídas pelas categorias Masculino, Feminino e 'Não informado'.

Tabela 13 - Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Sexo

	Hipótese nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de C_TOT é a mesma entre as categorias de Sexo.	0,259	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de Sexo.	0,908	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de Sexo.	0,867	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de C_J é a mesma entre as categorias de Sexo.	0,474	Reter a hipótese nula.

Fonte: O autor.

Nota: Não há significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Da mesma forma, considerando-se a categoria Naturalidade com agrupamentos definidos por regiões do Brasil – conforme descrito na Tabela 5 – Medidas de Frequência por Naturalidade –, o teste de hipótese nula de Kruskal-Wallis (Tabela 14) não apresentou variações estatisticamente significativas, uma vez que em todas as linhas Sig. > 0,05.

Tabela 14 - Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Naturalidade

	Hipótese nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de C_TOT é a mesma entre as categorias de Naturalidade.	0,247	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de Naturalidade.	0,449	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de Naturalidade.	0,561	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de C_J é a mesma entre as categorias de Naturalidade.	0,793	Reter a hipótese nula.

Fonte: O autor.

Nota: Não há significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Ainda, com a categoria Religião (ver Tabela 6 – Medidas de Frequência por Religião), também não ocorreu diferença estatisticamente significativa na distribuição, conforme Tabela 15.

Tabela 15 - Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Religião

	Hipótese nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de C_TOT é a mesma entre as categorias de Religião.	0,790	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de Religião.	0,467	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de Religião.	0,967	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de C_J é a mesma entre as categorias de Religião.	0,058	Reter a hipótese nula.

Fonte: O autor.

Nota: Não há significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Por fim, na Tabela 16, também não verifica rejeição de H_0 na categoria Praticante, dados os agrupamentos 'Sim' (declara-se praticante de alguma

religião), 'Não' (declara-se não praticante) e 'Não informado' (avaliado não informou se é praticante ou não de qualquer religião), conforme Tabela 7 – Medidas de Frequência por Praticante.

Tabela 16 - Resumo de Teste de Hipótese (H) com as Categorias de Praticante

	Hipótese nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de C_TOT é a mesma entre as categorias de Praticante.	0,526	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de C_W é a mesma entre as categorias de Praticante.	0,229	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de C_D é a mesma entre as categorias de Praticante.	0,617	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de C_J é a mesma entre as categorias de Praticante.	0,128	Reter a hipótese nula.

Fonte: O autor.

Nota: Não há significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Após considerar todas as categorias, verificou-se que a única diferença estatisticamente significativa está no resultado do escore C_J referente ao dilema de juiz, pela categoria Grupo e na comparação entre o par de medições da Turma Beta. Nas demais categorias, não houve rejeição da hipótese nula, salvo para a Idade, mas a relação parece estar entre a passagem do ano letivo, pois a redução ocorre do grupo de 19 anos para 20 anos.

Com o MCT-xt, é possível calcular também a preferência por estágios dos avaliados. Não se deve confundir com a identificação do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, já que esse dado representa apenas a medição em que o avaliado prefere os argumentos de um estágio em relação aos outros.

6.4 Preferência por Estágios

Inicialmente, projetou-se analisar apenas a variação do escore C, mas a oportunidade de se analisar outro dado com o mesmo teste amplia o conhecimento sobre a amostra da pesquisa. Sendo assim, além da inferência estatística com o teste *Kruskal-Wallis* sobre as variáveis escore C, aplicou-se o mesmo teste, para analisar as variáveis Preferência por Estágios (*P. Est.*).

A *P. Est.* é uma média calculada a partir da mesma base de dados coletados dos questionários do MCT-xt. A fórmula para se obter a média de *P. Est.* é uma aritmética básica, editada na planilha eletrônica disponibilizada pela coordenação do Projeto FAB/GEPPEI. Tal cálculo se resume na soma das pontuações atribuídas pelo avaliado em cada um dos argumentos que

expressam certo tipo de orientação moral, dividindo-se a soma pela quantidade de parcelas da adição (n° . parcelas = n° . argumentos) para se obter a *P. Est.* do sujeito avaliado.

Como a pontuação varia de -4 a +4 em cada argumento e são dois argumentos de cada tipo (de orientação moral) nos três dilemas, a soma das pontuações está compreendida entre -24 a +24 e deve ser dividida por 6, para se calcular a média que represente o *P. Est.* Comparando-se as médias de cada conjunto de argumentos (agrupados segundo o tipo de orientação moral que expressam), obtém-se a sequência de preferência por estágios.

Nesse estudo, são comparados os *P. Est.* dos grupos de amostras, logo, deve-se calcular a média de *P. Est.* de cada grupo, somando-se todas as médias de cada estágio preferido e dividindo-se essa soma pelo número de sujeitos do conjunto.

Na Tabela 17, exibe-se a análise descritiva dos valores que demonstram os estágios preferidos (*P. Est.*) pelos sujeitos da amostra completa, ou seja, sem agrupamentos em categorias.

Tabela 17 – Medidas Descritivas da Preferência por Estágios (*P. Est.*) pelos Cadetes

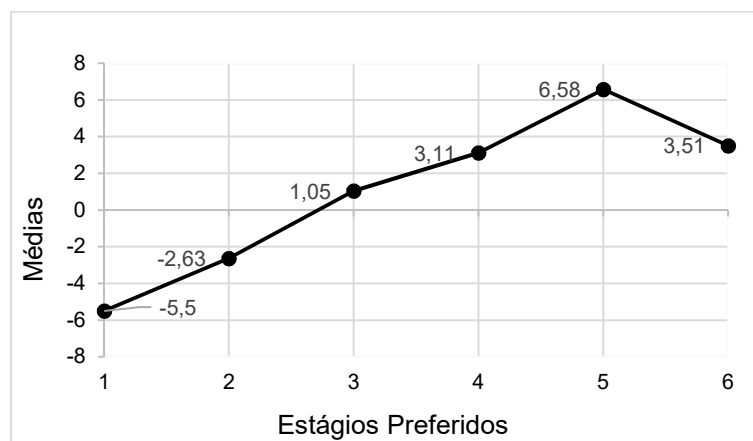
Estágio Preferido	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
P. Est 1	693	-24	15	-5,50	5,924
P. Est 2	693	-24	21	-2,63	6,917
P. Est 3	693	-20	20	1,05	6,394
P. Est 4	693	-16	24	3,11	4,939
P. Est 5	693	-12	21	6,58	5,274
P. Est 6	693	-10	21	3,51	4,853

Fonte: O autor.

Observando as médias da Tabela 17, nota-se que o estágio mais preferido é o estágio 5 (*P. Est. 5*), que traduz um tipo de orientação moral para o “contrato social”, e o menos preferido é o *P. Est. 1* (estágio 1 - busca evitar as punições com obediência sob o poder de autoridades). Percebe-se também que há uma sequência em ordem crescente de preferência pelo estágio 1 até o estágio 5, com inversão para ordem decrescente do *P. Est. 5* para o *P. Est. 6*.

Com esses dados de *P. Est.* calculados, aplicou-se também o teste *Kruskal-Wallis*, sendo a *Hipótese nula* (H_0) a igualdade na distribuição de Preferência por Estágios (*P. Est.*) entre as categorias Grupo. Recorda-se que o critério para decidir rejeitar a hipótese nula é o *Sig.* inferior a 0,05.

Gráfico 3 - Representação Gráfica da Média de Preferência por Estágios (*P. Est.*) dos sujeitos válidas (N)



Fonte: O autor.

Abaixo, a Tabela 18 mostra o resultado desse teste, destacando-se que houve rejeição da hipótese nula para as variáveis *P. Est. 1*, *P. Est. 2* e *P. Est. 4*. (linhas 1, 2 e 4, respectivamente).

Tabela 18 - Resumo de Teste de Hipótese de *P. Est.* entre as Categorias de Grupo

	Hipótese Nula <i>Kruskal-Wallis</i>	Sig.	Decisão
1	A distribuição de <i>P. Est. 1</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,003	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de <i>P. Est. 2</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,006	Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de <i>P. Est. 3</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,705	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de <i>P. Est. 4</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,012	Rejeitar a hipótese nula.
5	A distribuição de <i>P. Est. 5</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,384	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de <i>P. Est. 6</i> é a mesma entre as categorias de Grupo.	0,739	Reter a hipótese nula.

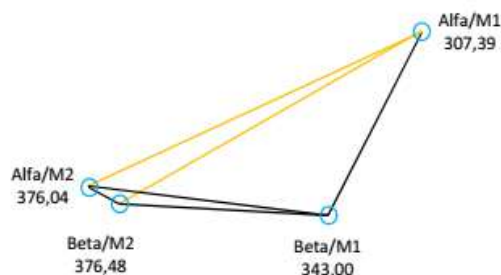
Fonte: O autor.

Nota: São destacadas as significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Para identificar as combinações de grupos que expressam essas variações estatisticamente significativas nas distribuições, novamente utilizou-se o método de *Dunn* para exibir graficamente as comparações par a par das categorias de Grupo.

Na Tabela 19 e no Gráfico 4, são expostas as comparações entre pares para análise da distribuição de *P. Est. 1*. Verifica-se que os pares de amostras '*Alfa/M1 – Alfa/M2*' e '*Alfa/M1 – Beta/M2*' apresentam *Sig.* inferior ao nível de significância de 5%. Entretanto, a relação '*Alfa/M1 – Beta/M2*' não é considerada para análise, pois esta pesquisa considera apenas os dados longitudinais de uma mesma turma.

Gráfico 4 – Representação Gráfica com Método de *Dunn* das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 1*



Fonte: O autor.

Nota: Cada nó mostra a posição média de amostra de Grupo.

Tabela 19 - Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 1*

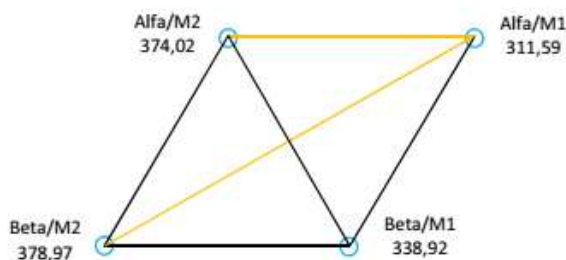
Amostra1-Amostra2	Sig. Aj.
Alfa/M1 – Beta/M1	0,454
Alfa/M1 – Alfa/M2	0,013
Alfa/M1 – Beta/M2	0,010
Beta/M1 – Alfa/M2	0,766
Beta/M1 – Beta/M2	0,687
Alfa/M2 – Beta/M2	1,000

Fonte: O autor.

A dupla de amostras '*Alfa/M1 – Alfa/M2*' é um resultado importante para esta pesquisa e indica, na rejeição da hipótese nula, que houve uma diferença estatística significativa na comparação entre as distribuições dessas amostras. Dito de outro modo, tem-se que, na Turma Alfa, o teste evidenciou uma elevação na preferência do estágio 1 (argumentos de obediência e punição), da primeira medição para a segunda medição.

Na Tabela 20 e no Gráfico 5, a seguir, analisa-se os resultados do teste de hipóteses que com a variável *P. Est. 2*. Observa-se que há rejeição de igualdade entre as distribuições dessa variável na categoria Grupo (ver linha 2 da Tabela 18), pois os pares '*Alfa/M1 – Alfa/M2*' e '*Alfa/M1 – Beta/M2*' apresentaram *Sig. Aj.* inferior a 0,05. Novamente, a combinação de amostras entre '*Alfa/M1 – Beta/M2*' não representa um dado para a análise para este projeto de estudo longitudinal.

Gráfico 5 - Representação Gráfica com Método de *Dunn* das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 2*



Fonte: O autor.

Nota: Cada nó mostra a posição média de amostra de Grupo.

Tabela 20 - Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 2*

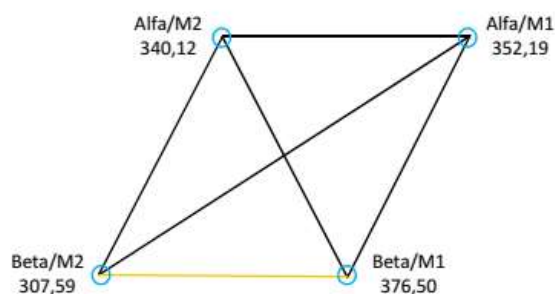
Amostra1-Amostra2	Sig. Aj.
Alfa/M1 – Beta/M1	1,000
Alfa/M1 – Alfa/M2	0,031
Alfa/M1 – Beta/M2	0,013
Beta/M1 – Alfa/M2	0,635
Beta/M1 – Beta/M2	0,355
Alfa/M2 – Beta/M2	1,000

Fonte: O autor.

O par de amostras '*Alfa/M1 – Alfa/M2*' tem *Sig. Aj.* igual a 0,031, indicando variação estatística significativa na distribuição da variável *P. Est. 2* na comparação par a par dos Grupos da Turma Alfa. O Gráfico 5 mostra que a variação da ordem de 311,59 (*Alfa/M1*) para 374,02 (*Alfa/M2*). Portanto, conclui-se que nessa turma há uma elevação na preferência do estágio 2 (hedonismo instrumental), da primeira medição para a segunda medição. Ou seja, ao longo do curso de formação da Turma Alfa, há uma elevação na preferência pelos argumentos que expressam o tipo de orientação moral voltado a satisfação das necessidades e interesses próprios.

Prosseguindo com a análise dos resultados dos testes de hipóteses da Tabela 18, na linha 4, tem-se que a hipótese nula de igualdade da distribuição da variável *P. Est. 4* também foi rejeitada. Logo, compara-se, par a par, a distribuição da variável *P. Est. 4* com os dados na Tabela 21 e no Gráfico 6 (abaixo), onde se observa, no par de amostras '*Beta/M2 – Beta/M1*', o *Sig. Aj.* = 0,07 (nível de significância menor que 5%).

Gráfico 6 - Representação Gráfica com Método de *Dunn* das Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 4*



Fonte: O autor.

Nota: Cada nó mostra a posição média de amostra de Grupo.

Tabela 21 - Comparações entre Pares de Grupos na Análise de Distribuição de *P. Est. 4*

Amostra1-Amostra2	Sig. Aj.
Beta/M2 – Alfa/M2	0,986
Beta/M2 – Alfa/M1	0,248
Beta/M2 – Beta/M1	0,007
Alfa/M2 – Alfa/M1	1,000
Alfa/M2 – Beta/M1	0,559
Alfa/M1 – Beta/M1	1,000

Fonte: O autor.

Fica evidente a variação na ordem de 376,59 (Beta/M1) para 307,59 (Beta/M2). Portanto, pode-se afirmar que, na Turma Beta, há um decréscimo na preferência dos argumentos que representam a orientação moral do estágio 4 (orientação para a lei e a ordem), desde a primeira medição à segunda medição.

Pelo exposto, tem-se que, durante a formação acadêmica da AFA, ainda que sob influência do PFV, ocorre uma variação a maior na preferência pelos estágios do nível pré-convencional (estágios 1 e 2) enquanto ocorre uma variação a menor na preferência pelos argumentos do estágio 4 do nível convencional. Em relação ao nível pós-convencional, não houve variações estatisticamente significativas na distribuição das médias de *P. Est.5* e *P. Est.6*.

Em suma, esses dados revelam uma alteração nos estágios de desenvolvimento moral em sentido contrário ao que se espera em programas de educação moral pautados pela teoria de Kohlberg.

7 ANÁLISE

Diante dos resultados da pesquisa *quasi-experimental* e da revisão bibliográfica, conclui-se que as qualidades do MCT-xt são compatíveis, em termos metodológicos, ao contexto de escola de formação como a AFA, pois viabiliza a avaliação de um programa de educação moral, com a vantagem de os resultados não serem falseáveis pelos avaliados. Contudo os resultados do MCT-xt exprimem um significado próprio, certamente voltado ao desenvolvimento moral, porém centrado nos conceitos e pressupostos das teorias que embasam a construção desse instrumento de medição e a interpretação do escore C.

Portanto, a relevância dos resultados depende do sentido que a FAB atribui à expressão desenvolvimento moral. Na teoria de Kohlberg, o desenvolvimento moral consiste numa evolução do raciocínio moral do indivíduo, numa sequência de estágios que avança do nível pré-convencional, perpassa o nível convencional até o terceiro e último nível pós-convencional. Nessa progressão, a perspectiva sociomoral do sujeito e sua relação com as expectativas e normas sociais se modificam, assim como a orientação moral refletida em seus raciocínios morais, até alcançarem um nível em que o sujeito pensa e age (ao menos em potência, pois adquire as condições de agir) com autonomia.

Para Carvalho (2019), promover o desenvolvimento moral para elevar o juízo moral dos oficiais até o nível pós-convencional deve ser um objetivo da FAB e, para tanto, o autor defende uma mudança no currículo dos cursos de formação dos oficiais para inclusão da disciplina ética militar, a fim de habilitar os oficiais para distinguirem entre leis justas e injustas. O mesmo afirma ainda que o pensamento autônomo pautado por princípios éticos universais é primordial para o oficial, sobretudo para garantir uma atuação moral baseada em princípios éticos nos cenários de conflitos complexos.

Nesse sentido, ele defende a utilização do MCT - ou outro instrumento capaz de avaliar a competência moral ou juízo moral - como recurso essencial nos cursos militares para que os dados coletados contribuam para o aprimoramento do currículo.

Sobre o MCT, verificou-se, na revisão bibliográfica deste estudo, que o instrumento está voltado especificamente ao conceito de competência moral e não identifica os estágios de desenvolvimento moral em que o sujeito ou o grupo estariam em termos de juízo moral. De certo modo, a gradação do escore C expressa uma progressão de desenvolvimento moral no mesmo sentido da sequência de estágios de Kohlberg, mas o escore C não indica em que estágio o avaliado se situa. Ainda que seja possível calcular a preferência por estágios, esse valor revela apenas qual a sequência de estágios mais preferidos pelo avaliado e esse resultado se refere somente à orientação moral, um dos aspectos (aspecto afetivo) do duplo aspecto da moralidade. Sendo assim, se o propósito de uma avaliação na AFA for uma medição que identifique estágios de Kohlberg nos avaliados, então o teste compatível seria o MJJ; porém se deve ter em conta a complexidade da técnica de aplicação e interpretação do instrumento de Kohlberg, algo que pode inviabilizar ou elevar os custos de pesquisas.

As duas versões do DIT seriam alternativas ao MJJ para identificar quais são os estágios de Kohlberg preferidos pelos avaliados. As vantagens em relação ao MJJ estão na viabilidade de aplicação em grupos numerosos, a simplificação da aplicação e a objetividade na interpretação. Entretanto, uma grave desvantagem é que o DIT pode ter resultados manipulados pelos avaliados.

O SROM é um modelo de teste também voltado a identificação dos estágios de Kohlberg na avaliação, entretanto não se recomenda sua aplicação, porque vem sofrendo diversas adaptações desde a concepção do modelo inicial (SRM), além de ter reduzida aplicação no Brasil e suas últimas versões ainda não foram traduzidas para o português. Desse modo, o MCT é o teste que reúne o conjunto de propriedades mais compatíveis para aplicação na AFA, mas, ressalta-se, que seus resultados exprimem a competência moral.

Outro ponto relevante para análise é a busca pela autonomia moral, objetivo final em diferentes programas de educação moral. Biaggio (2002, p. 68), numa análise da teoria de Kohlberg com questões sociais, observa que “o estágio 6 contém as sementes do pensamento e da ação revolucionários” e se constitui numa qualidade essencial que capacita agentes de transformação social para a crítica do status quo e das leis em vigor. Essa postura certamente não é adequada numa instituição cujos pilares estão na hierarquia e disciplina e,

portanto, cabem mais estudos para compreensão dos pressupostos da orientação moral do estágio 6 e mais discussões sobre as possíveis consequências que essas mudanças em juízos morais trariam no contexto dos cursos de formação da AFA e da própria Força Aérea Brasileira. Deve-se analisar, por exemplo, sobre o modo como a hierarquia e disciplina, princípios basilares das FFAA, se encontram como a autonomia moral e quais os reflexos dessa associação na cultura organizacional. Afinal, a conservação desses princípios sempre foi uma preocupação, principalmente para o contexto de guerra, em que:

[...] a disciplina militar tem por finalidade última garantir que, mesmo no caos da ausência de ordem, mesmo quando se pede aos subordinados a realização de atos que põem as suas vidas em grande risco físico, estes sintam que a obediência é o elo mais forte que os impele à ação, por dessa ação depender o sucesso do todo. (CARREIRAS; LEANDRO, 2018, p. 338)

Não obstante, já existem debates entre doutrinas jurídicas que discutem a relevância de se proteger legalmente o subordinado que age em cumprimento de ordem superior para reforçar o valor da obediência, em contraponto com doutrinas que afastam a responsabilidade do subordinado apenas de modo parcial, ao estabelecer certos requisitos que, se contrariados, tornam-no corresponsável pelas ações ordenadas e executadas (CARREIRAS; LEANDRO, 2018).

Ou seja, não é uma opção plausível dispensar qualquer iniciativa de promover uma formação moral que objetive a autonomia moral, posto que as questões morais e as delimitações das responsabilidades individuais já estão presentes e exigem uma reflexão sobre tais aspectos.

Até mesmo em relação ao estágio 5 - sugerido por Carvalho (2019) como meta mais realista para um programa de educação moral -, exige-se a mesma reflexão, porque esse estágio do nível pós-convencional se refere ao raciocínio moral de orientação para o 'contrato social', em que as regras são respeitadas na medida em que visam o bem comum; senão, devem ser modificadas.

As ressalvas não devem simplesmente afastar a possibilidade de se considerar a formação de sujeitos com pensamento autônomo, porque uma educação que promove a autonomia moral não está privilegiando a justiça em detrimento de preceitos fundamentais da profissão militar. Afinal, a justiça, segundo Kohlberg, é um elemento essencial e estrutural da moralidade e esse

senso orienta, necessariamente, qualquer estratégia de decisão para solução de conflitos, variando apenas a orientação moral que guia o raciocínio moral do decisor.

Ademais, uma tomada de decisão sempre precede qualquer ordem atribuída e, desse modo, pode-se esperar, de um indivíduo com juízo moral em estágios do nível pós-convencional, ordens baseadas em leis justas e princípios éticos contra as quais não haveria justificativa moral para o descumprimento da ordem.

Aliás, 'justiça' é um dos valores elencados no Estatuto dos Militares, assim como o dever de respeitar os subordinados. Logo, a autonomia moral não se contrapõe necessariamente à hierarquia e disciplina, porém, ressalta-se novamente que outros pontos precisam ser analisados e compreendidos antes de se iniciar um programa didático com essas bases teóricas, porque discutir hierarquia e disciplina expõe 'suposições fundamentais básicas', trazendo à tona esses valores fixados no nível mais profundo da cultura organizacional, necessários para a 'estabilidade estrutural' da organização (SCHEIN, 2017), e os agentes envolvidos nesse processo precisam estar muito bem preparados para compreender e instruir sobre a correlação entre justiça e obediência, valores fundamentais da teoria de Kohlberg e da instituição militar, respectivamente.

Sobre esse ponto é relevante recordar as origens do modelo de educação militar cuja tradição é iniciada com o Exército Prussiano no século XIX e adaptada pelas Forças Armadas americanas, até finalmente ser adotada no Brasil. Trata-se de uma progressão em camadas no sistema de educação militar que privilegia, na primeira camada, a doutrinação e instrução militar nas academias militares para inculcar a disciplina; na segunda, fase intermediária, o aperfeiçoamento do oficialato para refinar as habilidades militares específicas de cada campo; na terceira e última camada, ocorrem os alto-estudos militares nas escolas de guerra para desenvolver o pensamento crítico e estratégico (RUIZ, 2018). Nessa tradição, como privilegiar a disciplina na educação da primeira camada ao mesmo tempo que se promove a autonomia moral?

A competência moral de Lind contribui bastante para a compreensão da autonomia moral e como ela se reflete nas ações dos sujeitos. Esse conceito exprime a potencialidade da progressão da moralidade, também voltada ao

raciocínio moral autônomo e baseado em princípios éticos universais. No entanto, envolve ainda a capacidade de agir em consonância com as orientações morais do nível pós-convencional diante de conflitos e dilemas morais, buscando-se resoluções por meio de diálogos e acordos honestos, na medida em que se aprimoram, no sujeito, as 'ferramentas' psicológicas para se lidar com questões morais intrapessoais e interpessoais.

Essa concepção teórica aborda o desenvolvimento moral em duas dimensões - cognitiva e afetiva -, evidenciando a coexistência dinâmica entre esses dois aspectos e como o equilíbrio entre eles favorece a promoção da competência moral do indivíduo. Essa propriedade é notória na relação entre o conceito competência moral e o instrumento de medição MCT: o teste foi concebido para investigar não apenas a orientação moral presente no juízo moral do sujeito, pois está incorporada uma tarefa moral no teste, a qual exige uma resposta cognitivo-afetiva para o desafio colocado no conjunto de argumentos contrários às escolhas do avaliado.

Essa abordagem prática e mensurável da competência moral justifica a proposta de adoção desse conceito como objetivo para o desenvolvimento moral perseguido pelo PFV, sobretudo porque está estritamente relacionada ao modelo de liderança transformacional, modelo sobressaltado no âmbito da FAB como estilo de liderança que promove melhores resultados no trabalho em equipe.

Essa relação entre a competência moral e a liderança transformacional fica bastante evidente nos pressupostos teóricos de Lind e Burns, pois ambos os autores se fundamentam na teoria de Kohlberg (LESSA; SILVA, 2022). As concepções de Burns e Kohlberg se aproximam de tal modo que a moral autônoma é o requisito necessário para líderes transformacionais “que elevam o moral, a motivação e a moral de seus seguidores” e a moral heterônoma se revela em líderes transacionais que “atendem aos interesses próprios e imediatos de seus seguidores” (BURNS, 1978 apud BASS, 1999, p. 9).

[...] ao descrever a matriz psicológica da liderança, Burns se inspira nas teorias de Maslow e Kohlberg, ora usando-as como fundamento, ora criticando-as, mas buscando constituir uma base teórica para revelar que o processo de liderança envolve uma influência em torno de um desenvolvimento moral e ético. É especialmente no trabalho de Kohlberg e de Piaget que Burns acredita estar o fundamento da motivação pelo desenvolvimento moral, tendo em conta a constatação desses psicólogos de que as crianças são estimuladas pela sociedade a buscar

os estágios morais e cognitivos mais altos. É em torno desse desenvolvimento moral que reside o princípio fundamental da influência de líderes transformacionais, segundo Burns (1978). (CALAÇA; VIZEU, 2015, p. 129)

Já a competência moral se insere nesse contexto como uma capacidade que se pressupõe necessária e antecedente ao exercício de liderar transformando moralmente os seguidores, já que os líderes transformacionais se consagram pela capacidade de mediar “conflitos reais entre valores concorrentes”, de promover consistências “entre os valores e o comportamento adotados”, de ajudar no “realinhamentos de valores” e de reconhecer a “necessidade de mudanças no comportamento ou transformações das instituições” (BASS, 1985, p. 38). Sendo assim, promover a competência moral é elevar moralidade individual, capacitar o sujeito para o exercício da liderança transformacional (LESSA; SILVA, 2022) e ainda contribuir para esculpir a cultura organizacional no sentido ético-profissional almejado, visto que os líderes desempenham papel de modeladores da cultura (SCHEIN, 2017).

Essa atenção deve ser proeminente no círculo de oficiais, sobretudo os formados na AFA, visto que assumem os postos e cargos mais elevados da FAB e suas atitudes e decisões devem expressar valores convergentes com os valores elegidos formalmente nos documentos oficiais. Afinal, seus comportamentos são observados pelos subordinados e certamente influenciam nos sentimentos e atitudes dos liderados em relação ao seu trabalho e à própria Instituição (ROBBINS, 2005; SPECTOR, 2012).

Notoriamente, a competência moral se apresenta como uma opção conceitual e metodológica adequada para se promover o desenvolvimento moral dos cadetes, ainda que sejam necessários estudos e pesquisas nesse contexto de academia militar. Torna-se uma alternativa ainda mais plausível e urgente, na medida em que não se encontrou, nos documentos analisados na pesquisa bibliográfica, qualquer esboço ou base teórica para balizar o desenvolvimento moral desejado.

Outra vantagem dessa proposta é a disponibilidade do método de educação moral KMDD de Lind, voltado exatamente para a promoção da competência moral. A implementação do KMDD assegura, em certa medida, o desenvolvimento da competência moral, que se mostrou indiferente às práticas atuais do PFV, segundo os resultados da pesquisa *quasi-experimental*. Aliás, no

dilema do juiz, houve até uma variação inversa ao esperado, pois a distribuição das médias do escore C_{ij} ficou mais concentrada em graus inferiores na segunda medição com a Turma Beta ao compará-la com a primeira medição. Lembrando que esse dilema se aproxima de questões típicas da profissão militar e foi justamente nesse dilema que houve redução da competência moral do grupo.

O KMDD está estritamente relacionado à teoria do duplo aspecto da moralidade, à competência moral e ao MCT. Portanto, formam um conjunto articulado que propicia a elaboração de um programa de educação moral fundamentado e com atestada eficácia nos resultados de pesquisas, seja em universidades ou mesmo em ambientes militares (LIND, 2019). Ademais, o método de discussão de Blatt-Kohlberg, com as adaptações de Lind, pode ser empregado no contexto da AFA sem ressalvas, diferentemente do projeto Comunidade Justa, que exige uma configuração que não se enquadra numa organização militar, fundamentalmente e necessariamente hierárquica.

O KMDD não viria a substituir o PFV, mas complementá-lo com aporte de teorias e práticas com embasamento científico, mantendo-se o foco do PFV centrado em torno da promoção de valores morais, tais como dignidade, integridade e profissionalismo, ditos, valores institucionais, com os quais se espera estabelecer a base para o desenvolvimento moral e ético, assim como um alinhamento entre os valores de cada indivíduo e da instituição.

Quanto à proposta de 'comunidade justa' de Kohlberg, a despeito de todos os argumentos favoráveis que defendem a democracia educativa, não se aplicaria, do mesmo modo, na AFA, porque o pressuposto de anular a autoridade dos docentes e dos demais envolvidos no processo de formação dos oficiais do Comando da Aeronáutica, colide diretamente com os princípios de hierarquia e disciplina, já que muitos instrutores são militares em posição superior na estrutura hierárquica. Mesmo que didaticamente se pense em praticar essa deliberação horizontal, haveria, como evidencia Durkheim, a presença oculta da autoridade entre os membros do grupo. Este autor, contudo, propõe uma reflexão sobre o modelo de Kohlberg, para se evitar a negação completa do método, sem proveito daquilo que é adaptável. Por exemplo, pode-se cogitar um processo de tomadas de decisão, composto por fases deliberativas, em que seja possível exercer, verdadeiramente, uma participação ativa. Esta hipótese de

adaptação e aplicação do modelo apresentado poderia ser útil para incentivar proposições de ideias e valorizar positivamente as iniciativas dos militares. Desse modo, a formação na AFA poderia se aproximar da proposta de Kohlberg e dos esperados resultados no desenvolvimento moral, sem afetar os alicerces da Instituição militar.

Ademais, nas premissas do PFV, acredita-se que o emprego de métodos diversos propicie o entendimento e familiarização dos cadetes com os valores elegidos pela instituição e fomenta a adesão a esses valores, de tal modo que se promova um alinhamento entre os valores individuais e dos valores institucionais. Os meios oferecidos são os valores elencados no Manual do PFV com as respectivas descrições conceituais, bem como os procedimentos estabelecidos para a implementação do programa, como a designação de comissões, um roteiro anual para abordagem da lista de valores institucionais e a produção de relatório de avaliação periódicos descrevendo as ações. Não obstante, não se define em tal documento como a promoção dos valores alcançaria o êxito e fica evidente a indefinição metodológica para o PFV, ao passo que se admite um pluralismo pedagógico, desde que as ações estejam fundamentadas em bases teóricas consagradas, condição que se assegura pelas assessorias didático-pedagógicas e psicopedagógicas às comissões responsáveis pela execução do programa. Não se pretende discutir a qualidade e efetividade dessa pluralidade, mas a relevância de se implementar o KMDD com a avaliação do MCT para o desenvolvimento da competência moral e, conseqüentemente, da capacidade de liderança transformacional dos oficiais, principais atores na mudança ou manutenção da cultura organizacional da FAB.

Tratar a competência moral como capacidade antecedente a liderança transformacional seria um ajuste necessário na concepção do PFV. Hodiernamente, com as práticas do PFV, pretende-se “[...] sensibilizar, em todos os níveis da organização, a importância e a necessidade do culto aos valores fundamentais” e necessários na cultura organizacional da instituição (BRASIL, 2016a, p. 9). Essa proposta indica a relevância dos valores expostos como elemento da cultura organizacional, mas com um enfoque voltado ao nível mais superficial de manifestação da cultura (SCHEIN, 2017). Segundo Schein (2017), tantos outros valores estão implícitos nos níveis mais profundos, estáveis e

integrados da cultura organizacional, em que se manifestam, por exemplo, os valores assumidos pelo próprio grupo por convenção.

Nesse ponto, surge a questão sobre a eficiência do PFV em promover verdadeiras mudanças de pensamentos e atitudes, já que o seu alcance, com a exaltação de valores, é restrito apenas ao primeiro nível da cultura organizacional. Afinal, empregar valores como artefatos para aproximação dos indivíduos com padrões de comportamentos e atitudes idealizados não anula a presença de valores enraizados e assumidos pelo grupo, nem mesmo garante a valoração no sentido esperado.

Desse modo, além de empreender um esforço para promover valores explícitos, se faz necessário conhecer os valores que circulam no segundo nível da cultura organizacional e compreender suas origens, para que os valores antagônicos sejam contrapontos e discutidos até que os elegidos pela instituição sejam prevaletentes. As discussões de dilemas, ou seja, discussões que buscam soluções para conflitos entre valores contrapostos é exatamente a prática presente no programa de educação moral KMDD de Lind, essencialmente baseado no método Blatt-Kohlberg. Sendo assim, ter-se-ia um desenvolvimento da competência moral dos indivíduos e estes atuariam no desenvolvimento moral dos liderados com a promoção dos valores institucionais em níveis mais profundos da cultura organizacional.

Sobre educação moral, na revisão bibliográfica voltada ao entendimento do desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-estrutural, observou-se que as propostas de educação buscam, essencialmente, a transição de um juízo moral heterônomo para a autonomia moral. Nesse contexto, os valores não são exaltados em si mesmos, mas sim a capacidade de lidar com dilemas morais, nos quais estão em conflito valores morais concorrentes ou bipolares. Certos conceitos como justiça e respeito são citados como valores fundamentais nessas teorias, mas estes se desenvolvem indiretamente, como consequência de uma evolução que parte da perspectiva sociomoral egocêntrica para a perspectiva que se afasta de interesses pessoais e de regras e obrigações sociais, ou seja, quando as orientações morais baseadas em princípios éticos universais são predominantes nos juízos morais.

As práticas de educação moral empreendidas com essa perspectiva buscam a interação entre os sujeitos com desafios que exigem cooperação ou o

debate supervisionado sobre certas situações que envolvem dilemas morais. São nessas condições que se promove – como um efeito natural do progresso dos estágios morais do indivíduo – a apreciação por valores morais e a prevalência destes em decisões com questões morais.

Além de não se encontrar um fundamento na perspectiva cognitivo-estrutural que sustente a expectativa de promover um desenvolvimento moral com a prática de promoção de valores, Bittar acrescenta que o apelo a códigos de ética não se constitui num instrumento efetivamente capaz de promover a reflexão ética, pois os normativos apenas se prestam como manuais de ‘boas maneiras’, na forma de norma de convenção social, que delimita a aceitação de comportamentos, sem promover um desenvolvimento moral.

Ainda que o PFV se mostre como um meio didático para provocar uma reflexão sobre os preceitos éticos da FAB, ao dar luz às raízes do pensamento ético e estimular a reflexão daquilo que o texto estatutário estabelece e evidencia enquanto regra; persistem três fatores que devem ser considerados. Primeiro, as palestras e produções audiovisuais para discussão sobre os valores institucionais se situam no que Piaget classificou como métodos verbais, baseados numa relação de respeito unilateral dirigido ao condutor das atividades, como nas atividades de exposições orais. Para Piaget, a prática de métodos verbais até estimula a reflexão ética, mas dependem do grau de respeito que a personalidade do condutor é capaz de causar nos participantes.

Em segundo, sabe-se que os valores elencados no PFV se baseiam no Estatuto dos Militares, onde está inserido o código de ética dos militares em tópicos que descrevem os valores, deveres e as obrigações militares, além dos princípios basilares. Contudo, não se encontrou um estudo deontológico que preceda a definição desse código de ética, de maneira que as discussões sobre os valores importados do Estatuto não gozam de uma fundamentação ética contextualizada, como uma deontologia militar, ética profissional militar ou ética militar. Portanto, o sentido atribuído a cada valor depende, de certa forma, da compreensão e imaginação que os envolvidos na promoção dos valores acrescentam no sentido formal de cada valor elencado no PFV; ou de uma tradição que em si mesma não é capaz de transpor dos símbolos e histórias os valores presentes e muito menos seus fundamentos éticos.

Em terceiro, deve-se considerar que a mera formalização ou propagação de conceitos que delimitam pensamentos e atitudes pode comprometer as condições de uma verdadeira educação moral, porque esse ‘código de conduta’ tende a provocar uma cultura de ‘camuflagem de comportamentos’ que, segundo Kohlberg, interferem significativamente na formação moral como um ‘currículo oculto’ tão ou mais influente que as práticas educação moral.

Ademais, na concepção de educação moral de Kohlberg, o PFV, que visa alinhamento dos valores pessoais com valores institucionais focando em certos valores, tem um enfoque de transmissão cultural voltado à adequação de condutas aos valores tradicionais da FAB. Diferentemente, o enfoque evolutivo defendido por Kohlberg, considera valores específicos e certas competências apenas como elementos decorrentes de uma formação moral, e não o fim em si mesmos, como no enfoque de transmissão cultural. Nesse sentido, a vantagem do enfoque evolutivo da educação moral, segundo Kohlberg, está no desenvolvimento moral mais estável e menos vulnerável a condições situacionais.

Uma divergência do PFV como o enfoque evolutivo está explícita na própria concepção do PFV como um programa doutrinário. Nesses termos, o PFV implica numa socialização em que “a educação moral deve inserir os indivíduos na coletividade a que pertencem” (PUIG, 1998 p. 29) num processo que “situa a moral só como adaptação heterônoma” (PUIG, 1998, p. 38). Por outro lado, segundo Lind:

A pesquisa do MJT⁴⁶ fortemente sustenta a hipótese da competência, que eu considero a mais importante e mais revolucionária contribuição para a psicologia e educação morais de Piaget e Kohlberg. Pesquisas com o MJT mostram que a moralidade e o desenvolvimento moral têm também um forte componente de competência e não podem ser reduzidos a atitudes morais e socialização respectivamente. Esse componente de competência abre uma nova perspectiva para pesquisa e prática da educação moral (DAMON, 1995; OSER & ALTHOF, 1992). Nós não precisamos mais relacionar educação moral à mera mudança de atitudes morais (o que Kohlberg criticou como “doutrinação”) [...]. Ao invés disso, devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. (LIND, 2000, p. 413)

Esse impasse talvez encontre solução na duração do curso de formação da AFA com duração de quatro anos, o que permitiria uma divisão do PFV nas

⁴⁶ Leia-se MCT, conforme Nota na página 19.

duas abordagens, iniciando como um programa doutrinário nos primeiros dos anos e prosseguindo com os dois últimos anos num enfoque evolutivo.

Pelo exposto, retomando a hipótese de utilizar o MCT-xt como instrumento de medição, conclui-se, finalmente, que é factível em termos metodológicos, como desenvolvido na pesquisa *quasi-experimental* realizada e em tantas outras pesquisas com o MCT para avaliação de programas de educação moral. No entanto, antes de se empregar esse recurso sistematicamente, faz-se necessário decidir se a competência moral, no sentido definido por Lind, representa o desenvolvimento moral esperado pela FAB como um dos objetivos do PFV da AFA.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da hipótese de se empregar o MCT como indicador da eficiência do PFV, delineou-se esta pesquisa cujo objetivo foi analisar se o MCT é um instrumento de medição compatível para avaliar o desenvolvimento moral dos Cadetes da AFA e, portanto, servir como indicador do PFV na promoção do desenvolvimento moral.

A pesquisa, sob o método de abordagem hipotético-dedutivo, em nível descritivo, contou com uma pesquisa *quasi-experimental* que revelou, a partir da análise dos dados coletados junto às Turmas 2019 e 2020 do CCAer, que não há variações estatisticamente significativas na distribuição das médias do escore C, no intervalo de um ou dois anos de atuação do PFV no processo de formação dos Cadetes.

Ressalva para a variação na distribuição das médias do escore C_J que foi estatisticamente significativa na comparação entre os grupos de amostras Beta/M2 e Beta/M1, com redução da primeira para a segunda medição.

Na revisão bibliográfica, compreende-se o significado de competência moral no contexto teórico da abordagem da psicologia cognitivo-desenvolvimentista, na qual se encontram as teorias de Piaget, Kohlberg e Lind. Também se identifica as características do PFV em termos de educação moral sob essa mesma perspectiva teórica.

Com a pesquisa bibliográfica e documental, em nível exploratório, encontrou-se no Manual do PFV a descrição de uma metodologia para o programa, que se resume em estabelecer a sistemática de implantação das atividades com comissões designadas, em listar e descrever os valores institucionais da FAB e em distribuir os temas (valores) ao longo do ano, sob orientação pluralista de psicopedagogos.

Ainda em nível exploratório, discutiu-se a importância dos valores no âmbito da FAB, partindo-se de vieses explícitos no PFV que formam pontes com cultura organizacional, liderança e ética profissional.

As análises não validam a hipótese de adoção do MCT-xt como instrumento de medição para avaliação do PFV, porque o Manual do PFV não esclarece qual a concepção de desenvolvimento moral se busca promover, assim como não se encontrou os fundamentos teóricos desse Programa.

Entretanto, justamente essa omissão enseja a proposta de adoção do conceito competência moral de Georg Lind e a aplicação do MCT combinado com as práticas do KMDD, para se analisar os efeitos desse programa de educação moral na promoção da competência moral dos cadetes, contando com a eficácia do KMDD demonstrada em estudos e pela compatibilidade do KMDD ao contexto da AFA.

Esta pesquisa encontra suas limitações na natureza do próprio PFV, um fenômeno que envolve tantas variáveis quantos são os participantes da pesquisa, as ações do programa e as possíveis combinações com todos os elementos da cultura organizacional. O próprio termo 'desenvolvimento moral' envolve discussões em diferentes abordagens e teorias da psicologia, portanto, ao passo que se elege um conceito para a apreciação desse aspecto do desenvolvimento humano, exclui-se tantas outras abordagens relevantes que também contribuem para o entendimento de sua complexidade.

Ademais, por se tratar de uma amostragem não-probabilística, os resultados da pesquisa *quasi*-experimental não podem ser generalizados para as demais turmas da AFA. Outro fator limitante da pesquisa é que neste estudo não foram analisadas as práticas adotadas pela comissão responsável pelo PFV da AFA, considerando-se apenas as orientações gerais sobre o programa, tal como explicitadas no próprio Manual do PFV, para as conclusões apresentadas.

Sendo assim, percebe-se a oportunidade de prosseguir com o levantamento de dados utilizando-se o MCT-xt com a mesma amostra desta pesquisa em novos estudos, para ampliar a análise do desenvolvimento da competência moral desses grupos ao longo de todo o curso de formação e, mesmo, no pós-formação. Por ora, valendo-se a análise desta pesquisa, a DIRENS pode concluir pela viabilidade de emprego do MCT na AFA.

Finalmente, ao finalizar a pesquisa e entregar o Produto Técnico-Tecnológico à FAB – na forma de um Relatório Técnico Conclusivo apresentado à DIRENS –, estima-se que este trabalho contribua com o aprimoramento do Poder Aeroespacial ao apresentar a proposta de implementar o programa KMDD para a desenvolvimento da competência moral dos cadetes, capacitando-os como indivíduos para se basearem em princípios universais que orientam para tomadas de decisão justas quando lidam com dilemas morais. Assim, surgiriam verdadeiros líderes transformacionais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ALMEIDA, M. F. **A palavra convence, o exemplo arrasta: uma análise acerca da liderança no Corpo de Cadetes da Aeronáutica**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais) – Universidade da Força Aérea. Rio de Janeiro, 2018.

ALVIM, C. G. R. **A percepção sobre o Programa de Formação de Valores (PFV) pelos cadetes do Programa de Treinamento Militar (PTM) e do Programa de Treinamento de Liderança (PTL) do Corpo de Cadetes da Aeronáutica**. 2014. Monografia (Curso de Formação de Oficiais da Aeronáutica) – Academia da Força Aérea, Pirassununga, SP. 2014.

ANDERSON, J. R. **Psicologia Cognitiva e Suas Implicações Experimentais**. Tradução de Dalton Conde de Alencar. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

ANDRADE, G. S.; BARRETO, M. S. L. Caracterização do Julgamento Moral nos Militares da Marinha do Brasil: em estudo avaliativo. **Revista Poiesis Pedagógica online**, v. 8, n. 2, p. 176-194, ago./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14077>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14077>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ÁVILA, F. B. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. 3. ed. e rev. Rio de Janeiro: FEMANE, 1978.

AZEVEDO, P. R. M. **Introdução à Estatística**. 3. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016. *E-book*. ISBN 978-85-425-0601-3.

BARRET, R. **A organização dirigida por valores: liberando o potencial humano para a performance e a lucratividade**. Rio de Janeiro: Alto Books, 2017.

BASINGER, K. S.; BRUGMAN, K. S.; GIBBS, J. C. Measuring Adolescents' Moral Judgment: An Evaluation of the Sociomoral Reflection Measure – Short Form Objective (SRM-SFO). In: CROSS-CULTURAL RESEARCH ON MORAL REASONING SYMPOSIUM, out. 2007, San Diego, USA. **Proceedings** [...]. San Diego, USA: International Council of Psychologists, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/4594794/Measuring_Adolescents_Moral_Judgment_An_Evaluation_of_the_Sociomoral_Reflection_Measure_Short_Form_Objective_SRM-SFO. Acesso em: 3 jun. 2020.

BASS, B. M. Leadership: Good, Better, Best. **Organizational Dynamics**, v. 13, n. 3, p. 26-40, 1985. DOI: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(85\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(85)90028-2). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0090261685900282?via%3Dihub>. Acesso em: 20 set. 2021.

BASS, B. M. Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 9–32, 1999. DOI: 10.1080/135943299398410.

BASS, B. M., RIGGIO, R. E. **Transformational Leadership**. 2. ed. Mahwah, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 0–8058–4761–8. 282 p.

BATAGLIA, P. U. R. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica online**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100011. Acesso em: 3 jun. 2020.

BATAGLIA, P. U. R. **Construção da Competência Moral e Valores nos Cursos de Formação da Aeronáutica**. 2018. Projeto de Pesquisa. Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal. Processo 434600/2018-0, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=encerradas&detalha=chamadaDetalhada&exibe=exibe&idResultado=47-1191-5774&id=47-1191-5774. Acesso em: 2 set. 2019.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Revista Estudos de Psicologia online**, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004. Acesso em: 3 jun. 2020. ISSN 1678-4669.

BENTO, M. *et al.* **Introdução à Estatística**. 3. ed. Lisboa: Escolar, 2015.

BERESFORD, H. **Valor**: saiba o que é. Rio de Janeiro: Shape, 1999.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BIAGGIO, A.M.B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica online**, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 26 jan. 2020.

BITTAR, E. C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 14. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRASIL. Decreto nº 1.171, de 22 de junho de 1994. Aprova o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. **Diário**

Oficial da União, de 23 jun. 1994.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1171.htm

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Portaria DEPENS nº 298-T/DE-1, de 17 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho (GT) com objetivo de viabilizar a implantação da Subdivisão de Doutrina na Divisão de Ensino do DEPENS. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 136, f. 6472, 23 jul. 2015.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Departamento de Ensino da Aeronáutica. Portaria DEPENS nº 354/DE1, de 13 set. 2013. Aprova a Diretriz de Comando que padroniza o Programa de Formação de Valores no Âmbito das Organizações de Ensino Subordinadas ao Departamento de Ensino da Aeronáutica (DCENS 16/2013). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 180, f. 8746, 18 set. 2013.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Portaria DIRENS nº 131/SDEN, de 28 mar. 2018. Aprova a reedição que padroniza o Programa de Formação e Fortalecimento de Valores no Âmbito das Organizações de Ensino Subordinadas à Diretoria de Ensino da Aeronáutica. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 60, f. 3668, 12 abr. 2018a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Portaria DIRENS nº 43/DPL, de 11 jan. 2018. Aprova a reedição da Instrução que disciplina as Normas Reguladoras para os Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu, da Universidade da Força Aérea (ICA 37-556). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 10, f. 334, 17 jan. 2018b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Portaria DIRENS Nº 63/SDGE, de 9 de dezembro de 2019. Aprova a reedição do Regimento Interno da Academia da Força Aérea. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 229, de 17 dez. 2019.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Portaria DIRENS nº 84/DPL, de 26 de dezembro de 2019. Aprova a reedição da Instrução que estabelece as “Normas Reguladoras para o Curso Preparatório de Cadetes do Ar” - ICA 37-281. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 002, de 6 jan. 2020a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino da Aeronáutica. Portaria DIRENS nº 412/DPL, de 13 de dezembro de 2018. Aprova a reedição da Instrução que estabelece as “Normas Reguladoras para os Cursos e Estágios da Academia da Força Aérea” - ICA 37-33. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 219, de 17 dez. 2018f.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. Glossário da Aeronáutica (MCA 10-4). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, 2001.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. Portaria EMAER nº 37/1SC, de 1º de setembro de 2016. Aprova a criação do Manual que dispõe sobre o Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (MCA

909-1). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 155, f. 7298, 13 set. 2016a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. Portaria EMAER nº 43/1SC, de 16 set. 2016. Aprova a criação do Manual que dispõe sobre a doutrina de liderança da Força Aérea Brasileira (MCA 2-1). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 164, f. 7697, 26 set. 2016b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria nº 1.597/GC3, de 10 de outubro de 2018. Aprova a reedição da “Concepção Estratégica - Força Aérea 100” (DCA 11-45). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 180, f. 11265, 15 out. 2018c.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria nº 2.102/GC3, de 12 dez 2018. Aprova a reedição do Plano Estratégico Militar da Aeronáutica (PCA 11-47). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 222, f. 14766, 20 dez. 2018d.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria nº 444/GC3, de 2 ABR 2020. Aprova a reedição do Regulamento do Estado-Maior da Aeronáutica (ROCA 20-5). **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 61, f. 4416, 13 abr. 2020b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Portaria nº 117/GC3, de 8 de julho de 2021. Aprova o Regulamento da Academia da Força Aérea. ROCA 21-88/2021. **Boletim do Comando da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, n. 127, de 12 jul. 2021.

BRASIL. Comando do Exército. Portaria do Comandante do Exército nº 1.392, de 25 de outubro de 2016. Aprova (a 2ª edição) do Vade-Mécum de Cerimonial Militar do Exército - Valores, Deveres e Ética Militares (EB10-VM-12.010). **Boletim do Comando da Exército**, Brasília, DF, n. 44, p. 11, 4 dez. 2016c.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 179, 14 dez. 2018. Aprova a Política Nacional de Defesa, a Estratégia Nacional de Defesa e o Livro Branco de Defesa Nacional, encaminhados ao Congresso Nacional pela Mensagem (CN) nº 2 de 2017 (Mensagem nº 616, de 18 de novembro de 2016, na origem). **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 4, 17 dez. 2018e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2018/decretolegislativo-179-14-dezembro-2018-787452-publicacaooriginal-156961-pl.html>. Acesso em 7 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 6880, de 9 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6880.htm. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Assessoria Especial de Planejamento. **Revista Cenários de Defesa 2020 – 2039**: Sumário Executivo. Brasília: A Assessoria, 2017.

BREAKWELL, G. M.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. **Métodos de Pesquisa em Psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- CALAÇA, P. A.; VIZEU, F. 2015. Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.121 - 135, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/1679-395111016.
- CARREIRAS, H.; LEANDRO, F. Obediência militar, liberdade e consciência. *In.*: NEVES, M. C. P.; PINTO, A. C.; SOUZA, L. (coord.). **Ética aplicada: política**. Lisboa: Edições 70, 2018.
- CARVALHO, W. D. **The Professional Ethics of Brazilian Air Force Officers**. Thesis (Master of Arts in Security Studies - Civil-Military Relations) - Naval Postgraduate School, Monterey, California, 2019. NSN 7540-01-280-5500
- CFM. **Código de Ética Médica**. Resolução CFM nº 2.217, de 27 de setembro de 2018, modificada pelas Resoluções CFM nº 2.222/2018 e 2.226/2019. Brasília: Conselho Federal de Medicina, 2019. 108 p.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia Aplicada à Educação**. São Paulo: E.P.U, 1986.
- COSTA, E. F. **Deontologia jurídica: ética das profissões jurídicas**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- FERGUSON, N.; MCLERNON, F. e CAIRNS, E. The Sociomoral Reflection Measure-Short Form: an examination of its reliability and validity in a Northern Irish setting. **British Journal of Educational Psychology**, v. 64, p. 483-489, 1994. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1994.tb01119.x.
- FONSECA, R. P.; SILVA, M. C. B. R. Comunidade Ética e Intersubjetividade em Lima Vaz. **Revista da Escola Superior de Guerra**, v. 32, p. 198-228, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47240/revistadaesg.v32i66.970>.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HEDONISMO. *In.*: WEISZFLOG, W. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=a887>. Acesso em: 15 out. 2019.
- HIGGINS, A.; KOHLBERG, L.; POWER, F. C. **La Educacion Moral Segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- IBM Corp. Released 2015. **IBM SPSS Statistics for Windows**, Version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Revista Psicologia USP online**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, mar. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002>.

LESSA, A. S.; SILVA, M. C. R. A Competência Moral como Antecedente à Liderança Transformacional. *In*: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. P. R. Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 209-232. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-220-8.p209-232>

LIBARDI, F. F. **A regulamentação da Ética nas Forças Armadas**. [S.l.] Maio, 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/21728/a-regulamentacao-da-etica-nas-forcas-armadas>. Acesso em: 25 jun. 2020.

LIGUORI, C. C. P. V. **Desenvolvimento Moral na Sociedade Contemporânea**: perspectivas sobre a identidade militar. 2014. Monografia (Curso de Formação de Oficiais da Aeronáutica) – Academia da Força Aérea. Pirassununga, SP, 2014.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão online**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000300003>.

LIND, G. **An Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)**. Germany: University of Konstanz, 1999. Disponível em: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-E.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

LIND, G. Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. **Hellenic Journal of Psychology**, v. 3, jan. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237446309_Effective_Moral_Education_The_Konstanz_Method_of_Dilemma_Discussion. Acesso em: 12 jul. 2020.

LIND, G. **How to Teach Morality**: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Logos Verlag, 2016.

LIND, G; STEC, M. Fostering Moral Competence with KMDD® (Konstanz Method of Dilemma Discussion): New Opportunity for Moral & Democratic Education. 2017. *In*: THE EUROPEAN CONFERENCE ON ETHICS, RELIGION & PHILOSOPHY, 2017, Japan. **Proceedings** [...]. Japan: The International Academic Forum, 2017. ISSN: 2188-966X. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321296015_Fostering_Moral_Competence_with_KMDDR_Konstanz_Method_of_Dilemma_Discussion_-_New_Opportunity_for_Moral_Democratic_Education. Acesso em: 17 jul. 2020.

LIND, G. Measuring Moral Judgment: A Review of “The Measurement of Moral Judgment” by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. **Human Development**, v. 32. p. 388-397, 1989. Disponível em: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1989_kohlberg-measurement-review.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica online**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300009>.

LIND, G. **Scoring and Interpreting the MCT**: An Introduction. Disponível em: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOURENÇO, O. M. **Psicologia de desenvolvimento moral**: teoria, dados e implicações. 3. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

MARTINS, G. A.; DOMINGUES, O. **Estatística geral e aplicada**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MESQUITA, R.; DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Santa Marta de Corroios, Portugal: Plátano Editora, 1996.

Microsoft Excel for Windows. [S.l.]: Microsoft Corporation, 2013. 1 CD-Rom.

OXFORD **Advanced Learner's Dictionary**. 7th. ed. Oxford University Press. 2005. p. 1318.

PEDRO, A. P. Ética, Moral, Axiologia e Valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 130, dez. 2014, p. 483-498.

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

PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *Ebook*. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

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

MORAL. In: WEISZFLOG, W. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [S.l.]: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=a887>. Acesso em: 15 out. 2019.

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

NALINI, J. R. **Ética Geral e Profissional**. 11. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

OAB. **Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil**. Resolução nº 02/2015. Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Brasília: OAB, 2015.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. **Revista**

Psicologia: Reflexão e Crítica online, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 69-75, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100010>.

REALE, M. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROSINHA, A. J. P. E. **Conhecimento tácito em contexto militar**: inclusões na promoção do desenvolvimento de competências de comando. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/967>. Acesso em: 2 jun. 2021.

RUIZ, L. **The Strategy Bridge**. The Roots of Modern Military Education. [S. l. : s. n.], 2018. Disponível em: <https://thestrategybridge.org/the-bridge/2018/7/17/the-roots-of-modern-military-education>. Acesso em: 11 out. 2021.

SÁ, A. L. **Ética profissional**. Atualizador por René Armand Dentz Junior. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

SANTOS, P. P. **Introdução ao Pensamento Científico Aeroespacial**. Módulo I - Metodologia de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Ciências Aeroespaciais. 2019. 99 diapositivos, color.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. Tradução de Ailton Bomfim Brandão. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., COOK, S. W. Métodos e Técnicas de Pesquisas nas Relações Sociais. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHIMIZU, A. M. Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100003>.

SHIMIZU, A. M. Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia online**, Garça, SP: Associação Cultural e Educacional de Garça. Ano III, n. 4, maio 2005. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QzOJmi7eP1mAeIH_2013-4-30-15-21-21.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, F. F. **Competência moral e cidadania organizacional**: estudo com militares em formação. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Revista Psicologia Social**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 343-352, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300007>.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. Tradução de Cristina Yamagami. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

VASCONCELOS, M. S.; ARANTES, V.A.; SOUZA, L. L.; TREVISOL, M. T. C; BELLOTO, M. E. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 207-217, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200008>.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. 4. ed. Barcelona: Crítica, 1984.

VELOSO, I. F. S. **Desenvolvimento moral dos alunos da EPCAR**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica) – Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, Universidade da Força Aérea, Rio de Janeiro, 2016.

APÊNDICE A – Código de Ética no Estatuto dos Militares e os Respectivos Valores Institucionais da FAB

VALOR MILITAR (Seção I, do Capítulo I)	I - o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida;	Patriotismo
	II - o civismo e o culto das tradições históricas;	Civismo Tradição
	III - a fé na missão elevada das Forças Armadas;	Fé na missão
	IV - o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve;	Espírito de corpo
	V - o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e	Amor à profissão
	VI - o aprimoramento técnico-profissional.	Aprimoramento técnico-profissional Espírito de corpo
ÉTICA MILITAR (Seção II, do Capítulo I)	I - amar a verdade e a responsabilidade como fundamento de dignidade pessoal;	Amor à verdade Responsabilidade Dignidade
	II - exercer, com autoridade, eficiência e probidade, as funções que lhe couberem em decorrência do cargo;	Autoridade Eficiência Civismo Probidade
	III - respeitar a dignidade da pessoa humana;	Trato com o subordinado
	IV - cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as instruções e as ordens das autoridades competentes;	Disciplina Hierarquia Autoridade
	V - ser justo e imparcial no julgamento dos atos e na apreciação do mérito dos subordinados;	Trato com o subordinado Justiça
	VI - zelar pelo preparo próprio, moral, intelectual e físico e, também, pelo dos subordinados, tendo em vista o cumprimento da missão comum;	Aprimoramento técnico-profissional
	VII - empregar todas as suas energias em benefício do serviço;	Dedicação Cidadania
	VIII - praticar a camaradagem e desenvolver, permanentemente, o espírito de cooperação;	Espírito de corpo
	IX - ser discreto em suas atitudes, maneiras e em sua linguagem escrita e falada;	Boa educação Discrição
	X - abster-se de tratar, fora do âmbito apropriado, de matéria sigilosa de qualquer natureza;	Discrição
	XI - acatar as autoridades civis;	Disciplina Hierarquia Autoridade
	XII - cumprir seus deveres de cidadão;	Cidadania
	XIII - proceder de maneira ilibada na vida pública e na particular;	Dignidade
	XIV - observar as normas da boa educação;	Boa educação
	XV - garantir assistência moral e material ao seu lar e conduzir-se como chefe de família modelar;	Responsabilidade Dignidade
	XVI - conduzir-se, mesmo fora do serviço ou quando já na inatividade, de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, do respeito e do decoro militar;	Disciplina Dignidade

Continua

Conclusão

ÉTICA MILITAR (Seção II, do Capítulo I)	XVII - abster-se de fazer uso do posto ou da graduação para obter facilidades pessoais de qualquer natureza ou para encaminhar negócios particulares ou de terceiros;	Probidade
	XVIII - abster-se, na inatividade, do uso das designações hierárquicas (em): a) em atividades político-partidárias; b) em atividades comerciais; c) em atividades industriais; d) para discutir ou provocar discussões pela imprensa a respeito de assuntos políticos ou militares, excetuando-se os de natureza exclusivamente técnica, se devidamente autorizado; e e) no exercício de cargo ou função de natureza civil, mesmo que seja da Administração Pública;	Discrição
	XIX - zelar pelo bom nome das Forças Armadas e de cada um de seus integrantes, obedecendo e fazendo obedecer aos preceitos da ética militar.	Disciplina Hierarquia Fé na missão
DEVER MILITAR (Seção I, do Capítulo II)	I - a dedicação e a fidelidade à Pátria, cuja honra, integridade e instituições devem ser defendidas mesmo com o sacrifício da própria vida;	Dedicação Patriotismo
	II - o culto aos Símbolos Nacionais;	Patriotismo Cidadania Tradição
	III - a probidade e a lealdade em todas as circunstâncias;	Dignidade Lealdade
	IV - a disciplina e o respeito à hierarquia;	Disciplina Hierarquia
	V - o rigoroso cumprimento das obrigações e das ordens; e	Disciplina Hierarquia
	VI - a obrigação de tratar o subordinado dignamente e com urbanidade (respeito, educação, afabilidade, civilidade, cortesia).	Trato com o subordinado

Fonte: O autor.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Estudantes Participantes da Pesquisa.

Título da Pesquisa: “Construção da Competência Moral e Valores nos Cursos de Formação da Aeronáutica”.

Nome da Coordenadora da Pesquisa: Patrícia Unger Raphael Bataglia (celular), <http://lattes.cnpq.br/2382819000375255>

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) estudante está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar a competência moral e a adesão a valores por parte dos participantes. A Competência Moral é uma capacidade de refletir sobre dilemas e a adesão a valores é uma avaliação do tipo de relação estabelecido com os valores propostos nas questões.

2. **Participantes da pesquisa:** estudantes da EPCAR e AFA.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao concordar em participar deste estudo o (a) estudante está concordando em responder a dois questionários. Os questionários serão respondidos nas escolas.

4. **Sobre os questionários:** o questionário sobre Competência Moral apresenta 3 histórias e pede a opinião dos estudantes sobre a decisão dos personagens e sobre as justificativas dadas para a decisão. O questionário sobre valores apresenta histórias e pede que o (a) estudante apresente a melhor solução para cada história.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos respondentes e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) estudante (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o desenvolvimento moral. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** o estudante não terá nenhum tipo de despesa ao participar nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O estudante tem liberdade de recusar a participação ou ainda, recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o estudante. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por telefone da coordenadora do projeto.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para a participação nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. (Obs.: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito)

Consentimento Livre e Esclarecido Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do estudante e assinatura		
Nome do pesquisador e assinatura	ALEXANDRE DA SILVA LESSA Ten Cel Int http://lattes.cnpq.br/2382819000375255	

APÊNDICE C – Apresentação e Instrução do MCT Adaptado para Pesquisas na AFA.

Moral Competence Test (MCT)

Edição em Português

O proprietário do copyright de todas as versões do Teste de Competência Moral é o autor, Dr. Georg Lind⁴⁷. O MCT pode ser copiado livremente quando usado para pesquisa e ensino em instituições públicas. Para o uso do MCT em instituições privadas ou em projetos comerciais (programas de avaliação ou semelhantes), por favor contacte o autor. O copyright conjunto para a versão em português é com a Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia⁴⁸.

O MCT foi elaborado para uso em pesquisas e projetos de avaliação. Ele não foi desenhado como instrumento para diagnóstico individual ou com propósitos de seleção. Seu objetivo é acessar a competência de juízo moral de sujeitos. Esta competência foi definida por Kohlberg como a capacidade de tomar decisões e emitir juízos e agir de acordo com tais juízos.

Data: ___/___/___ Idade: _____ Turma (nome da turma): _____

Admissão: () Exame de Admissão AFA ou () Exame de Seleção AFA

Especialidade: () CFOAv () CFOInt () CFOInf

Sexo: (M) (F) Naturalidade: _____

Religião: _____ Praticante: (Sim) (Não)

Instruções:

Você está recebendo três dilemas éticos para serem analisados: I) Dilema dos operários, II) Dilema do médico e III) Dilema do Juiz. Inicie com o dilema dos operários (I). Leia atentamente a descrição do dilema e a solução para ele apresentada. Você deve então, em primeiro lugar, julgar o comportamento dos operários. O que você acha da atitude tomada?

Por favor, responda no item A, na escala de -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 o quanto você concorda ou discorda com o comportamento dos operários.

Em seguida, na parte B encontram-se 6 argumentos A FAVOR da atitude dos operários e na parte C, 6 argumentos CONTRA essa mesma atitude.

A sua tarefa é decidir, em uma escala de -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4 o quanto você aceita ou não, cada um dos argumentos oferecidos em ambas as partes. Assim que terminar, siga as mesmas instruções para o dilema do médico que se encontra no verso e, em seguida, para o do juiz.

Note que as escalas que você encontrará devem ser interpretadas da seguinte forma:

- 4 Rejeito completamente
- 3 Rejeito muito
- 2 Rejeito bastante
- 1 Rejeito um pouco
- 0 Indeciso ou impossível decidir
- 1 Aceito um pouco
- 2 Aceito bastante
- 3 Aceito muito
- 4 Aceito completamente

⁴⁷ Endereço do autor: Prof. Dr. Georg Lind, University of Konstanz, Department of Psychology, D-78457 Konstanz, Germany. Fax: +49-7531 882899, Phone: +49-7531 882895. E-mail: Georg.Lind@uni-konstanz.de. <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>

⁴⁸ © MJT 1977-2005 by G. Lind & Patricia Bataglia (1998, for the Portuguese version). <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral>

ANEXO A – Conteúdo dos Seis Estágios Morais de Kohlberg.

Níveis e estágios		O que é correto	Razões para fazer o bem	Perspectiva social do estágio
Nível I: Pré-convencional	Estágio 1: Moralidade Heterônoma	Evitar quebrar as regras apenas para punir, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades.	Orientação para a punição e a obediência. Quer evitar as punições e o poder superior das autoridades.	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses dos outros, nem reconhece que são diferentes dos seus: não relaciona dois pontos de vista diferentes. Consideração física dos fatos antes dos interesses psicológicos dos outros. Confusão da perspectiva da autoridade com a sua.
	Estágio 2: Individualismo, propósito instrumental e troca	Seguir as regras, mas apenas quando for do interesse imediato de alguém; agir para atender aos seus próprios interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo. É correto o que é justo, o que é uma troca, um acordo, um negócio.	Orientação hedonista instrumental relativista. Atender às necessidades e interesses dos próprios interesses em um mundo no qual é necessário reconhecer que outras pessoas também têm seus interesses.	Perspectiva Individualista Concreta. Conscientização de que todos têm seus interesses a perseguir e isso leva ao conflito, de modo que o que é correto é relativo (no sentido individualista concreto).
Nível II: Convencional	Estágio 3: expectativas interpessoais mútuas, relacionamentos e conformidade interpessoal	Viver da maneira que as pessoas ao seu redor esperam de você ou o que as pessoas em geral esperam do seu papel como filho, irmão, amigo, etc. "Ser bom" é importante e significa que se você tem boas intenções, se preocupa com os demais. Significa também manter relacionamentos mútuos de gratidão, lealdade e confiança.	Orientação de aprovação social em relações interpessoais. Moralidade do "bom garoto". A necessidade de ser uma boa pessoa diante de si e dos outros. Crença na "Regra de Ouro", desejo de manter as regras e a autoridade que mantêm estereótipos de bom comportamento.	Perspectiva do indivíduo em relação a outros indivíduos. Consciência de sentimentos compartilhados que prevalecem sobre os interesses individuais. Relaciona pontos de vista através da Regra de Ouro concreta, colocando-se no lugar de outra pessoa. Ainda não considera a perspectiva do sistema generalizado.
	Estágio 4: Sistema social e consciência	Cumprir as obrigações acordadas. As leis devem ser respeitadas em casos extremos em que entrem em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. É igualmente bom contribuir para a sociedade, o grupo ou a instituição.	Orientação para a lei e a ordem. Manter a instituição funcionando como um todo, evitar o colapso do sistema ("se todos fizessem"), ou o imperativo da consciência de cumprir as obrigações definidas por si mesmo.	Faz uma distinção entre o ponto de vista da sociedade e os motivos e acordos interpessoais. Considera o ponto de vista do sistema que define normas e funções. Considera os relacionamentos individuais de acordo com seu lugar no sistema.

Continua

Conclusão

Nível III: Pós-convencional ou precoce	Estágio 5: Contrato social ou utilidade e direitos individuais	<p>Estar ciente de que as pessoas possuem uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e normas são relativos ao seu grupo. Essas normas relativas devem, no entanto, ser mantidas no interesse da imparcialidade e porque são o acordo social. Alguns valores e direitos não relativos, como vida e liberdade, também devem ser mantidos em qualquer sociedade e independentemente da opinião da maioria.</p>	<p>Orientação para o contrato social.</p> <p>Baseia-se num senso de obrigação para com a lei pelo contrato social que se deve fazer e ser fiel às leis para o bem-estar de todos e a proteção dos direitos de todos. Um sentimento de compromisso, livremente aceito para com amigos, família e obrigações de trabalho. O interesse pelas leis e obrigações se baseia em um cálculo racional da utilidade total: "o melhor possível para o maior número de pessoas".</p>	<p>Perspectiva anterior à sociedade. Perspectiva de uma consciência individual racional dos valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais. Integrar perspectivas por meio de mecanismos formais de acordo, contrato, imparcialidade objetiva e devido processo. Considerar os pontos de vista legais e morais: reconhecer que eles às vezes entram em conflito e têm dificuldade em integrá-los.</p>
	Estágio 6: Princípios éticos universais	<p>Seguir os princípios éticos escolhidos por você mesmo. Leis específicas ou acordos empresariais são normalmente válidos porque se baseiam em tais princípios. Quando as leis violam esses princípios, aja de acordo com o princípio. Os princípios são princípios universais de justiça: direitos humanos iguais e respeito pela dignidade da pessoa humana como pessoa individual.</p>	<p>Orientação em princípios universais da consciência.</p> <p>A crença como pessoa racional na validade dos princípios morais universais e um senso de compromisso social com eles.</p>	<p>Perspectiva do ponto de vista moral, da qual derivam os acordos sociais. A perspectiva é a de qualquer indivíduo racional que reconheça a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal.</p>

Fonte: Adaptado de Kohlberg (1992, p. 188-189, tradução nossa)