

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**ERICK FONTENELE GONÇALVES**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE JUÍZO MORAL E ESTRUTURAS  
RELACIONAIS NA UNIVERSIDADE**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2019**

**ERICK FONTENELE GONÇALVES**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE JUÍZO MORAL E ESTRUTURAS  
RELACIONAIS NA UNIVERSIDADE**

**Relatório final, apresentado a Universidade  
Federal de Viçosa, como parte das exigências para  
a obtenção do título de bacharelado em Ciências  
Sociais**

**Orientador: Guillermo Vega Sanabria**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2019**

**ERICK FONTENELE GONÇALVES**

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE JUÍZO MORAL E ESTRUTURAS  
RELACIONAIS NA UNIVERSIDADE**

**Relatório final, apresentado a Universidade  
Federal de Viçosa, como parte das exigências para  
a obtenção do título de bacharelado em Ciências  
Sociais**

**APROVADO: 11 DE JANEIRO DE 2019.**

---

**Prof. Guillermo Vega Sanabria  
(Orientador)  
(UFV)**

---

**Prof. Silvio Segundo Salej Higgins  
(UFMG)**

---

**Prof. Patrícia Unger Raphael Bataglia  
(UNESP)**

## AGRADECIMENTOS

Toda sinceridade em meu agradecimento ao professor orientador Guillermo Vega Sanabria, a quem me inspirou e me ensinou tanto. Obrigado por todos os puxões de orelha, graças ao seu método rígido chego no final da minha graduação com orgulho do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Muito obrigado Guillermo!

Aos meus eternos e bons amigos Túlio, Talita, Mari, Ana Elídia, Bruna e John. Vocês tornaram essa etapa da minha vida menos dolorosa e mais divertida. Os seus comentários e revisões para o meu TCC foram fundamentais. Contem sempre comigo. À Jessika e À Lívia por todo carinho e motivações para continuar e terminar o TCC.

Ao professor Sílvio Salej Higgins pelas excelentes análises sobre ARS e pela disponibilização de tempo para explicações sobre o tema. Da mesma forma, agradeço a sua permissão para utilizar nesse trabalho os grafos e as correspondências entre juízo moral (MJT) e a estrutura de interação.

À professora Patrícia Bataglia por disponibilizar o questionário do MJT-xt e a planilha para calcular os escores. Com certeza a sua ajuda foi de muita importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, aos professores e os servidores técnicos do DCS por todo conhecimento compartilhado e pelas ajudas sempre que precisei.

## RESUMO

A pesquisa tem como interesse entender a relação entre juízo moral e as estruturas de relações em uma turma de estudantes de 2º. período do curso de Ciências Sociais (CIS2) e uma turma de estudantes de 6º. período do curso de História (HIS6). Foram utilizadas duas ferramentas para a produção dos dados: o *Moral Judgment Test* (MJT) e as Análises de Redes Sociais (ARS). Esperava-se que estudantes que tivessem alto desempenho no MJT desenvolvessem modelos de relação mais colaborativa. Os modelos exponenciais randômicos (ERMG) permitiram associar o MJT e as ARS para identificar se há alguma correspondência entre elas. Consideraram-se três categorias de relacionamento: amizade, colaboração e rechaço. A média dos escores de HIS6 (18,96) é menor quando comparada com a de CIS2 (19,85), o que contraria a expectativa de que HIS6, por estar no médio do curso, obtivesse uma média maior da média de CIS2, cujos estudantes encontram-se no início da formação universitária. Em relação as categorias de relacionamentos adotadas, MJT/escores de competência moral são preditores de formação de laços, rechaço apenas em CIS2 e amizade em nenhum dos dois. A partir da pesquisa, sugere-se a importância de explorar mais sistematicamente o possível efeito do ensino e dos aprendizados na universidade, especialmente de conteúdos e experiências referentes ao reconhecimento e respeito da diversidade, no desenvolvimento moral e nas formas de interação em sala de aula na universidade.

**Palavras-chaves:** Competência moral, estrutura de relação.

## ABSTRACT

The research has as interest to understand the relation between moral judgment and the structures of relations in a group of students of 2<sup>o</sup>. period of the Social Sciences course (CIS2) and a group of 6<sup>o</sup> period of the History course (HIS6). Two tools were used to produce the data: the Moral Judgment Test (MJT) and the Social Network Analysis (ARS). High performance students in the MJT were expected to develop models of more collaborative relationship. The random exponential models (ERMG) allowed to associate the MJT and ARS to identify if there is any correspondence between them. Three categories of relationship were considered: friendship, collaboration and rejection. The mean of the HIS6 (18.96) scores is lower when compared to the CIS2 (19.85), which is contrary to the expectation that HIS6, because it was in the middle of the course, obtained a mean higher than the mean of CIS2, whose students are at the beginning of university education. Regarding the categories of relationships adopted, MJT/scores of moral competence are predictors of bond formation, rejection only in CIS2 and friendship in neither. From the research, it is suggested the importance of exploring more systematically the possible effect of teaching and learning in the university, especially of contents and experiences regarding the recognition and respect of diversity, moral development and forms of interaction in the classroom at the University.

**Keywords:** Moral competence, relationship structure.

## SUMÁRIO

1. Introdução .....	1
2. A teoria de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre desenvolvimento moral .....	3
2.1 Jean Piaget .....	3
2.1.1. Estágio motor e individual.....	4
2.1.2. Estágio egocêntrico.....	4
2.1. 3. Estágio de cooperação nascente.....	4
2.1.4. Estágio de codificação das regras .....	5
2.2 Lawrence Kohlberg .....	6
3. Relação entre o julgamento moral e as interações sociais .....	8
4. Os modelos exponenciais randômicos .....	14
5.Trabalho de campo e seus desafios .....	18
6. Análise dos resultados .....	20
6.1 Perfil dos participantes da pesquisa .....	20
6.2 Apresentação dos resultados dos escores .....	23
6.3 Medidas de densidade básica e grafos CIS2 .....	30
7. Considerações finais .....	42
8. Referências.....	45

## 1. Introdução

A discussão sobre moralidade não é algo novo. Autores clássicos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Santo Tomás, Maquiavel, Hobbes, Locke, Kant, Tocqueville, Hegel, Rawls e Habermas, já alertaram para essa problemática. Kant, um dos maiores estudiosos sobre a moral, ao discorrer sobre o imperativo categórico, reflete sobre o contexto da ação moral. O filósofo tinha como interesse estudar as motivações das ações humanas. Ele adotou uma concepção de moral universal (*apud* MENIN, 1996). Diferentes culturas podem conter leis sociais diferentes. Portanto, o agir certo ou errado, para Kant, não está ligado a agir de acordo com as regras impostas pela sociedade, pois tais regras podem variar conforme os contextos: o que é correto em um lugar, em outro pode ser repugnante. Por este motivo, a moral “pede um princípio universal ou, ao menos, universalizante” (MENIN, 1996, p. 38).

No século XX, em pesquisas sobre as regras dos jogos, Piaget (1932/1994) segue uma lógica kantiana considerando duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia. Com isso, ele apresenta hipóteses de que existiria um processo evolutivo em direção à autonomia (FREITAS, 2002, p. 305). Piaget (1932/1994) realizou as suas pesquisas sobre os efeitos da cooperação sobre a concepção moral da criança. Esse tipo de interação social entre sujeitos da mesma escala moral, tende a estabelecer uma relação de valores recíprocos. O efeito da cooperação sustenta uma norma de reciprocidade que os direciona a se colocar no lugar do outro (FREITAS, 2002).

De acordo com Biaggio (1997), os trabalhos do americano Lawrence Kohlberg (1927/1992) seguem a perspectiva da obra de Piaget. Ele utilizou como ferramenta de análises os dilemas morais, os quais eram apresentados aos indivíduos em uma entrevista (BIAGGIO, 1997, p. 3). Em geral, os dilemas apresentados por Kohlberg colocavam os entrevistados em situações limites, o qual leva o indivíduo a uma reflexão sobre a ação mais correta (LYRA e ESPÍNDOLA, 2005). Ele afirma que os indivíduos podem defender uma ação por diversos motivos, essas diferenças representam distintos estágios do raciocínio moral (VRIES; ZAN, 1998).

A moral é inerente ao ser humano e suas ações são decorrente de suas experiências (MONTENEGRO, 1994; LELEAUX, 2003). Essas ações não podem ser apenas internalizadas, é preciso passar pelo processo de serem analisadas, criticadas, conhecidas e aprendidas. Pois se o indivíduo age conforme uma regra, considerando que ele teve consciência das leis e sabe porque foram aceitas, isso é uma escolha moral (MONTENEGRO, 1994; LYRA e



ESPÍNDOLA, 2005). Isso remeteria à possibilidade de o indivíduo assumir-se como sujeito de seu acontecer (LYRA e ESPÍNDOLA, 2005).

No texto *Mênon*, de Platão, a noção de virtude contém uma associação com o que chamamos aqui de moral. O filósofo coloca uma questão fundamental: a virtude é algo a ser ensinado? Indagado com essa provocação, Sócrates aponta que para ser ensinável, a virtude deve ser conhecimento; se ela é conhecimento, é ensinável. Dessa forma, a questão colocada no *Mênon* recebe uma resposta (FERRARI, 2014, p.77). Podemos considerar, portanto, que se uma virtude ou a moral é ensinável, ela tem que ser aprendível, então ela é apta a entrar em um processo de desenvolvimento moral evolutivo, a moral segue uma “via cognitiva” (LELAUX, 1994). Para Piaget (1994) o desenvolvimento da criança opera a partir da ação por uma abstração empírica de início e, em seguida, por uma abstração reflexiva. A cooperação entre os indivíduos consiste, na obra de Piaget, em uma dimensão essencial para o desenvolvimento de sua autonomia moral e do respeito mútuo (LELAUX, 1994).

A moralidade tem sido estudada por disciplinas tão diversas como a Filosofia, a Antropologia, a Ciência Política, a Sociologia e a Psicologia. Dentro do campo da psicologia, a discussão sobre indivíduo e moral é ampla e ramificada. Há o ponto de vista afetivo (psicanálise), o ponto de vista comportamental (behaviorismo, teoria da aprendizagem social) e o ponto de vista cognitivista (Piaget e Kohlberg) (LYRA, 2007, p. 60). Esse trabalho tomará como base o *Moral Judgment test* (MJT) desenvolvido por Lind, o qual tem o objetivo de identificar a “competência moral” dos indivíduos através de dilemas morais (LIND, 2000) em relação com parâmetros de comportamentos cooperativos no contexto de dois cursos universitários. De acordo com Lind, o MJT tem como interesse mensurar a “habilidade de um indivíduo ver as implicações de uma situação moral, organizar e aplicar regras morais e princípios em situações concretas” (LIND, 2005a, p. 21). Bataglia (2003) aponta que esse teste contribui para pesquisas principalmente em contextos de ensino-aprendizagem como uma forma de estimular o desenvolvimento da competência moral.

O interesse da pesquisa é produzir evidências empíricas que permitam contribuir na discussão para o seguinte problema: há ou não há correspondência entre estruturas cognitivas dos sujeitos, neste caso do raciocínio moral, e estruturas objetivas de interação social. O objetivo é, em primeiro lugar, replicar a pesquisa que embasa o modelo evolutivo do juízo moral com base na teoria de Lawrence Kohlberg e no *Moral Judgment Test* (MJT) (LIND, 2000) em um contexto escolar. Em seguida, busca-se testar se há correspondências bi-unívocas entre os níveis de competência moral e as estruturas de interação descritas através da análise de redes sociais em dois cursos universitários.

## **2. A teoria de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg sobre desenvolvimento moral**

No campo da Psicologia, a discussão sobre o desenvolvimento moral se ramifica, tornando-se uma área ampla, mas focaremos especialmente nas contribuições de Piaget (1994) e de Kohlberg (1992). As duas teorias discutem como a socialização acontece no decorrer do desenvolvimento humano. Os dois autores tratam o processo de desenvolvimento moral de forma cumulativa.

### **2.1 Jean Piaget**

Jean Piaget dedicou uma parte dos seus estudos para compreender como se desenvolve o julgamento moral dos indivíduos de forma paralela ao desenvolvimento cognitivo. Ao abordar o desenvolvimento moral, Piaget propõe um aspecto específico do julgamento moral seguido dos processos cognitivos. Através dos seus estudos, definiu estágios através de entrevistas e observações de crianças em jogos de regras (FINI, 1991, p. 59). O autor notou que as crianças percebiam as regras de diversas formas. Ele concluiu que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes (FINI, 1991). Piaget (1994) utiliza da regra do jogo como uma forma de entender como é possível a aquisição de uma consciência autônoma (FREITAS, 2002). Assim como as regras morais, as regras do jogo se transmitem de geração em geração e permanece estabelecida graças ao respeito que os indivíduos têm por ela (PIAGET, 1994).

Em sua obra “O juízo moral na criança” (1994), Piaget coloca que os princípios normativos se estabelecem enquanto leis dadas, já estabelecidas, incognoscíveis pelas crianças que, inicialmente, acatam-nas sem questioná-las (HIGGINS e SILVEIRA, 2015). Para suas análises, Piaget utilizou-se dos jogos com o objetivo de analisar como as crianças se comportam perante as regras. Ele percebeu que há uma diferença da consciência moral com base nas faixas etárias em estágios de desenvolvimento cognitivo. Esse processo pode ser melhor compreendido com a exposição dos achados do psicólogo no que se refere à prática e à consciência da regra, em relação às quais o autor define estágios. No que diz respeito à prática da regra, quatro estágios são identificados: 1) motor e individual, 2) egocêntrico, 3) cooperação e 4) codificação das regras.

### **2.1.1. Estágio motor e individual**

O primeiro estágio, motor e individual, é representado pela forma como a criança não segue as regras e age de acordo com seus desejos e hábitos motores. Acontece entre zero e dois anos de idade. Piaget ressalta que os acontecimentos desse período são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois são as primeiras formas de pensamento e expressão. A criança nessa fase procura assimilar suas habilidades motoras às suas atividades. Mesmo que nesse estágio exista certa regularidade comportamental, os rituais, fruto das fantasias e da criatividade do próprio indivíduo, não provocam uma submissão do eu a algo superior e não constituem, portanto, o aparecimento da regra, no sentido do dever e da obrigação. “No dia em que se brinca de comidinha, as bolinhas de gude servem de alimentos para serem cozidos na panela. (...) Em geral, no brinquedo, não há, portanto, regras” (PIAGET, 1994, p. 36).

### **2.1.2. Estágio egocêntrico**

Como o nome do estágio sugere, essa fase é caracterizada pelo egocentrismo. Segundo o autor, a criança está centrada nela mesma, ou seja, tem dificuldade em compreender as regras dos outros. A faixa etária dessa fase é entre dois e cinco anos. Ela exerce as regras quando for conveniente, apesar de receber influências dos mais velhos. A criança expressa os seus aprendizados sobre as regras, porém age de acordo com os seus interesses. Vale ressaltar que não é de interesse do sujeito objetivar a ideia de ganhar ou perder perante o outro, considerando que isso é uma concepção de cada um “desde que saiba imitar, esquematicamente, o jogo dos grandes, o menino deste estágio está convencido de conhecer a verdade integral: cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho” (Piaget, 1994, p.43).

### **2.1. 3. Estágio de cooperação nascente**

Nesse estágio a criança começa a perceber o outro e se importa mais com ele. O sujeito não age pensando só em si, como nos estágios anteriores, agora ele se torna uma pessoa mais social. Essa fase começa a partir dos sete ou oito anos. Ao contrário do último estágio, a criança busca ganhar dos seus colegas no jogo, gerando uma necessidade de controle entre os outros participantes. Antes de vencer, o objetivo principal reside no embate com os parceiros, observando as regras comuns. O objetivo do jogo passa a ter um comportamento mais social: “é somente a partir do presente estágio que uma real cooperação se estabelece entre os jogadores. Anteriormente cada um jogava para si” (PIAGET, 1994, p. 46). Ainda falta que a criança sinta a necessidade de generalizar determinados conteúdos normativos, aplicando-os a

qualquer situação. Segundo Piaget, as pessoas tendem a buscar a compreensão das regras do jogo, porém ao serem abordadas isoladamente é possível ter ideias contrárias as regras impostas pelo jogo. Apesar disso, as crianças se socializam através do acompanhamento, ou melhor, da imitação dos outros.

#### **2.1.4. Estágio de codificação das regras**

Nessa fase a criança desenvolve o interesse pela reflexão e discussão das regras. Diferente do estágio anterior, ao serem perguntados isoladamente sobre as regras do jogo, os sujeitos são capazes de responder como tais regras do jogo funcionam. É desenvolvida uma congruência nas ações das crianças sobre as regras: “os meninos de uma mesma classe escolar dão, de fato, aos onze e doze anos, informações de notável concordância, quando inquiridos sobre as regras do jogo e suas possíveis variações” (PIAGET, 1994, p.34). Ao contrário do estágio anterior, observa-se que o objetivo do jogo não é apenas o comportamento cooperativo, mas também a habilidade de compreender os casos do jogo e suas codificações: observa-se uma jurisprudência organizada e esquematizada, a apreciação da regra pela regra.

Piaget conclui o seu raciocínio exemplificando os estágios e a capacidade das crianças em compreender as regras dos jogos nas seguintes etapas: 1) simples práticas reguladoras individuais; 2) imitação dos maiores com egocentrismo; 3) cooperação; 4) interesse pela regra em si mesma. Esses estudos concluíram que há diferença na forma como as crianças concebem as regras através das distintas idades. Para além da idade, o autor expõe que existe uma consciência das regras. Os estudos de Piaget concluem que existem diversas formas de respeito às regras em diferentes estágios, separando-as em três fases: anomia, heteronomia e autonomia moral (FINI, 1991). A anomia é o primeiro estágio da consciência das regras. Está relacionada ao primeiro estágio motor e individual, sendo caracterizada por regras motoras ou pré-coercitivas. Já a heteronomia é relacionada com o estágio egocêntrico e vai até a primeira metade da fase de cooperação. Nesse contexto, a “criança, por imitação ou por contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras recebidas do exterior” (PIAGET, 1994, p. 52). As regras são consideradas como intangíveis e as crianças tendem a considerar que alguém deve ser punido quando fizer algo errado. A autonomia moral acontece entre oito e doze anos, é a fase em que a criança entende o sentido da cooperação e as regras são consideradas com base na reciprocidade.

## 2.2 Lawrence Kohlberg

Para estudar o desenvolvimento moral, Lawrence Kohlberg realizou pesquisas com crianças e jovens nos Estados Unidos, no México, na China (Taiwan), na Turquia e na Malásia (Atayal) (FINI, 1991). Os seus trabalhos foram desenvolvidos dentro da perspectiva da obra de Jean Piaget sobre o “juízo moral da criança” (LELAUX, 2003). Kohlberg identificou supostos e estratégias de pesquisa comuns às diversas teorias do desenvolvimento social e cognitivo por ele estudadas, por isso fala de “via cognitiva”.

Ao explicar o conceito de “cognitivo”, citando A. L. Baldwin (1969), Kohlberg salienta que são teorias que requerem um processo representativo de codificação. O modo como se opera entre o estímulo e a resposta. As respostas variam de acordo com as situações e com os fatores de motivação (KOHLBERG, 1992, p 50). Isto vale ser ressaltado, pois permite atentar para importância dos esquemas cognitivos, os quais estruturam as formas de interações dos indivíduos.

A continuação apresentamos os oito pressupostos da “via cognitiva” e a versão mais acabada da evolução do pensamento moral da forma como foi reconstruída por Kohlberg a partir do seu método de pesquisa através dos dilemas morais. Segundo Kohlberg (1992), as teorias cognitivo-evolutivas pressupõem:

1. O desenvolvimento básico inclui transformações de estruturas cognitivas que se explicam a partir de parâmetros que constituem totalidades ou sistemas de relações internas, e não por parâmetros de repetição ou reforço.
2. O desenvolvimento da estrutura cognitiva é o resultado da interação entre a estrutura do organismo e a estrutura do entorno. Não há maturação inatista ou adaptação mecânica às estruturas do entorno.
3. As estruturas cognitivas são sempre estruturas de ação sobre objetos.
4. A direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva aponta a um maior equilíbrio na interação organismo-entorno, isto é, a uma maior reciprocidade entre a ação do organismo e objeto.
5. O desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo, em seus funcionamentos, não são campos diferentes, representam diferentes perspectivas e contextos na definição do cambio estrutural.
6. A unidade de organização e desenvolvimento da personalidade se denomina *ego* e as diferentes linhas do desenvolvimento psicossocial estão vinculadas a um único conceito do ego num único mundo social. O desenvolvimento social é a restauração do conceito de ego em relação com os conceitos dos outros egos num mundo social comum com parâmetros sociais.
7. Os processos básicos requeridos para conhecer o mundo “físico”, e sua estimulação, são básicos para o desenvolvimento social. O conhecimento social exige uma toma de rol, isto é, a tomada de consciência de que o outro é, em certa forma, como o ego, e que outro responde ao ego dentro de um sistema de expectativas complementarias.
8. A direção do desenvolvimento moral aponta a um equilíbrio ou reciprocidade entre as ações do ego e dos outros. Este equilíbrio é o ponto final ou definidor da moralidade, concebida como princípio de justiça, isto é, reciprocidade ou igualdade.

O relacionamento entre os indivíduos é a peça chave para o desenvolvimento. Quando um indivíduo interage com outro, ele relaciona acontecimentos particulares anteriores desenvolvidos pelo seu organismo. Kohlberg (1992) chamou isso de categorias da experiência. O autor declara que sua teoria cognitiva-evolutiva é interacionista. Ou seja, considera-se que há uma interação entre o organismo e o ambiente. O organismo reage aos estímulos externos (p. 52-53).

Em resumo, uma ideia interacionista dos estágios difere da ideia de amadurecimento pois assume o papel central da experiência para ditos estágios tomem a forma que tomam (p. 58). Portanto, para Kohlberg, uma estimulação maior ou mais rica pode promover um avanço mais rápido no desenvolvimento. Nesse ponto a experiência se torna primordial. Para compreender essa relação, o autor propõe que devemos obter, *(1) uma análise das características universais de objetos experimentados (físico ou social); (2) uma análise de sequências lógicas de diferenciação e de integração dos conceitos dos objetos; (3) uma análise de relações estruturais entre experiências e as organizações das ações relevantes* (p. 58).

Kohlberg apresenta através de uma tabela tais critérios (p. 80). Ele define três níveis (preconvencional, convencional e posconvencional) e seis estágios, tal como apresentados na Tabela 1.

### **Tabela 1 – Kohlberg e os seis estágios morais**

<b>Nível e estágio</b>	<b>O que está bem</b>	<b>Perspectiva social</b>
<p><b>Nível I: preconvençional</b> Estádio 1: moralidade heterônoma</p> <p>Estádio 2: individualismo, finalidade instrumental e intercâmbio</p>	<p>Evitar romper normas por medo ao castigo, obedecer por obedecer.</p> <p>Seguir as normas quando é de interesse de alguém, deixar que cada um busque seu interesse.</p>	<p>Ponto de vista egocêntrico, não reconhece interesses dos outros e considera que sejam diferentes dos próprios.</p> <p>Perspectiva individualista concreta. O correto é relativo no sentido individualista concreto.</p>
<p><b>Nível II: convencional</b> Estádio 3: mútuas expectativas interpessoais e conformidade interpessoal</p> <p>Estádio 4: Sistema social e consciência</p>	<p>Viver de conformidade às expectativas dos outros. Ser “bom” significa ter boas intenções e preocupação pelos outros.</p> <p>Cumprir com as regras acordadas. Se devem manter as leis em casos extremos onde entram em conflito com deveres sociais estabelecidos</p>	<p>Perspectiva do indivíduo em relação com outros indivíduos. Usa a regra de ouro como critério para colocar-se no lugar do outro.</p> <p>Toma o ponto de vista do sistema que define as normas e papéis. Considera as relações individuais segundo o lugar que ocupam no sistema.</p>
<p><b>Nível III: pós-convencional ou de princípios</b> Estádio 5: Contrato social ou utilidade e direitos individuais</p> <p>Estádio 6: Princípios éticos universais</p>	<p>Ser consciente da variedade de valores e opiniões em função ao grupo de pertença. Devem ser mantidas em interesse da imparcialidade. A vida e a liberdade devem manter-se acima da opinião da maioria.</p> <p>Seguir princípios éticos auto-escolhidos. As leis e os acordos são válidos porque se fundamentam nestes princípios. Quando a lei entra em conflito com o princípio se atua pelo princípio. Deve ser respeitada a universalidade dos direitos humanos e o respeito da dignidade das pessoas individuais.</p>	<p>Perspectiva anterior à sociedade. Há uma consciência individual racional de valores e direitos anteriores aos contratos e compromissos sociais. Integra perspectivas por mecanismos formais de acordo, imparcialidade objetiva e devido processo. Reconhece e diferencia o ponto de vista legal e moral.</p> <p>Perspectiva de um ponto de vista moral do qual se derivam os pactos sociais. Perspectiva de um indivíduo racional que reconhece o fato da moralidade: as pessoas como fins em si mesmas.</p>

Fonte: HIGGINS e SILVEIRA (2015)

Conforme apontam Duska e Whelsh (1994), a transição de um estágio para o outro ocorre quando há um desequilíbrio cognitivo, ou seja, quando o indivíduo não consegue lidar com um dado dilema moral.

### 3. Relação entre o julgamento moral e as interações sociais

Essa pesquisa visa explorar empiricamente a relação entre competência moral (Lind, 1999) e comportamento colaborativo. Além das contribuições de Piaget (1994), Kohlberg (1992) e Lind (1999), foram utilizadas análises de redes sociais (ARS). A teoria de redes (ARS) pressupõe uma análise complexa das interações entre os atores envolvidos em um determinado

contexto (FERREIRA e FILHO, 2010). Os atores podem ser pessoas ou organizações, desde de que haja algum tipo de troca entre eles. Em outras palavras, o interesse do trabalho é compreender a associação entre estruturas subjetivas-mentais vinculadas ao raciocínio moral e estruturas objetivas de interação social vinculadas à conduta colaborativa. Através desses dois recursos metodológicos (MJT e ARS), espera-se identificar se há associação entre competência moral e relações colaborativas em um ambiente universitário. Para tanto, estabelecemos três situações de interações potenciais (nomeadas genericamente de “amizade”, “colaboração” e “rechaço”), a fim de compreender como as relações colaborativas são construídas em distintos cenários.

Em relação à competência moral, adotamos o teste criado por Georg Lind chamado de *Moral Judgment Test* (MJT). O teste surge a partir das obras de Piaget e Kohlberg e elabora uma teoria que integra cognição, afeto, juízo e ação (OLIVEIRA, 2014, p 34). Como ressaltam Bataglia *et al.* (2010), esse instrumento não tem como objetivo identificar em qual estágio moral o indivíduo se encontra, mas sim a sua “competência moral”, ou seja, sua capacidade de julgamento moral (THIELEN *et al.*, 2006). O teste se estrutura na ideia de que para conseguir um escore alto, o indivíduo deve ter a capacidade de julgamento por comportamento que visa a qualidade moral em relação a cada um e ao conjunto de uma série de situações ou dilemas apresentados pelo teste (LIND *apud* BATAGLIA *et al.*, 2010). Competência moral aqui é entendida como a capacidade de refletir a respeito de problemas, em situações em que posições adversárias devem, idealmente, ser levadas em conta. Kohlberg (1992) definiu competência moral como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos” (p. 425). Lind (2000) aponta que a moralidade não está relacionada apenas com as ideias morais ou ações, mas sim com a competência moral.

Segundo Bataglia (2010), o MJT coloca o sujeito diante de uma situação em que não há possibilidade de não tomar uma decisão. O indivíduo é colocado na cena e precisa decidir com base em seus valores morais. Portanto, o teste coloca uma tarefa moral difícil, que é a classificação da qualidade de argumentos contrários à opinião do sujeito. Isso pressupõe outra capacidade que naturalmente envolve a estrutura cognitiva, porém, mais do que isso, exige uma postura não dogmática em relação a sua própria atitude (BATAGLIA, 2010, p. 30). O MJT não foi elaborado como uma ferramenta para medição de diagnóstico individual, mas sim como um método para acessar a competência moral dos indivíduos. Para Lind (2000), serve como uma “ponte entre as boas intenções morais e o comportamento moral, ou entre ideias morais e ação moral” (LIND, 2000, p. 404).



Nesse trabalho utilizou-se a versão brasileira do MJT, conhecida como MJT-xt. A estrutura do MJT-xt consiste em apresentar três dilemas morais para os(as) participantes<sup>1</sup>: 1) dos operários, 2) do médico e 3) do juiz. Para medição dos argumentos, cada dilema propõe [X] questões com uma escala, sendo -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4. Os números negativos representam uma rejeição do argumento e os positivos uma aceitação. São apresentados 12 argumentos sobre cada dilema apresentado, seis a favor e seis são contra. Segundo Bataglia *et al.* (2010a), o objetivo do MJT é avaliar métodos educacionais relacionados com a sua capacidade de desenvolver competência moral das pessoas que participaram do teste. Ou seja, a utilização ideal desse teste seria, por exemplo, aplicá-lo no começo de um ano letivo e depois no final. Ao comparar os dois momentos, seria possível captar o desenvolvimento dos sujeitos. Os enunciados dos dilemas contemplados pelo MJT-xt são:

- I. Dilema dos Operários: “Devido a existência de demissões aparentemente infundadas, alguns operários de fábrica suspeitam que a chefia esteja ouvindo as conversas dos empregados através de um microfone oculto, e usando tais informações contra os empregados. A chefia oficialmente nega essas acusações enfaticamente. O sindicato declara que só tomará providências contra a companhia quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório administrativo e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a alegação de espionagem por parte da chefia “.
  
- II. Dilema do Médico: “Havia uma mulher com câncer e não existia nenhuma esperança de salvá-la. Ela estava sofrendo de dores terríveis e tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, a mataria. Durante um período de temporária melhora, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para matá-la. Ela disse que não poderia suportar a dor muito tempo mais e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu seu desejo “.

---

<sup>1</sup> Segundo Bataglia (2010b), ao traduzir o MJT para o português identificou-se um problema de viés cultural. No início, os escores obtidos pelos indivíduos no Brasil no dilema do médico –um dos dois dilemas morais propostos pelo MJT originalmente– eram sistematicamente mais baixos que os obtidos em outros países. Para reduzir esse viés, na versão brasileira do MJT inclui-se um terceiro dilema que não envolvesse valores religiosos. Foi, assim, incluído o dilema do juiz, que trata também sobre a vida humana. O instrumento “abrasileirado” foi nomeado de MJT-xt (estendido).

- III. O dilema do Juiz: “O serviço secreto de um país europeu tem evidências de que um grupo terrorista está planejando um ataque de bomba a um trem muito usado no horário de rush. O ataque está previsto para amanhã. Os terroristas pretendem matar duzentas pessoas e o grupo é conhecido por sua crueldade. O serviço secreto prendeu uma mulher que se sabe ser uma das líderes do grupo terrorista. Há evidências de que a mulher participou do plano de ataque. A polícia acredita que poderia prevenir o ataque se conseguisse que ela falasse. Eles entrevistaram a mulher por várias horas. Entretanto, ela se recusa totalmente a cooperar. O serviço secreto teme que a mulher não fale antes que seja muito tarde para prevenir o ataque. Portanto, eles pedem a permissão ao juiz responsável pela investigação, a permissão para torturá-la e obrigá-la a falar. Nesse país a tortura é proibida por lei. Apesar disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas “.

O MJT, como dito antes, tem como base a teoria de Piaget, relacionando o desenvolvimento moral com o afetivo-cognitivo (BATAGLIA *et al.*, 2010a, p. 6). Dessa perspectiva, o afeto e a cognição são vistos como indissociáveis e ao mesmo tempo complementares na teoria de Piaget e de Kohlberg. Como colocado por Bataglia *et al.* a afetividade constitui o “aspecto energético” e a inteligência o “aspecto estrutural” do comportamento humano (2010a, p. 6). O nosso interesse inicial pressupõe que os aprendizados dos cursos/períodos impactam no desenvolvimento moral dos estudantes, muito mais do que buscar, propriamente, verificar tais aprendizados. Para tanto, como observado por Bataglia, seria necessário aplicar o teste antes e depois de uma “intervenção” didática. Considerando as limitações de tempo, descartamos essa possibilidade e decidimos aplicar o MJT para uma turma do 2º. período de um curso de graduação em Ciências Sociais (CIS2) e para outra do 6º. período de um curso de graduação em História. Os períodos distintos permitem comparar preliminarmente o desempenho em virtude dos escores do MJT entre uma turma no começo da vida acadêmica e outra turma em mais da metade do processo de formação. Desse modo, a comparação aqui serve, sobretudo, como uma primeira exploração de eventuais transformações na competência moral e nas condutas colaborativas atribuíveis à formação universitária em cursos de ciências humanas como o de ciências sociais e história. Ela exige, em todo caso, um trabalho de comparação mais sistemático e controlado no futuro.

O outro recurso metodológico empregado nesse trabalho é a análise de redes sociais (ARS). A ARS visa captar e avaliar o grau de interação dos dois grupos de estudantes

participantes. Essa metodologia nos permite perceber e analisar através de grafos como está estruturada a integração dos indivíduos. Meneghelli (2010) coloca que a ARS é uma ferramenta embasada nos conceitos da Sociologia e da Matemática e permite criar grafos e uma leitura de dados quantitativa. Para gerar esses modelos é necessário um *software* chamado UCINET, o qual tem como finalidade gerar e ilustrar os dados através de grafos.

A ARS é um método tradicionalmente usado pela Sociologia, pela Antropologia e pela Psicologia que permite compreender as redes “invisíveis”, advindas das interrelações da sociedade (GROSSETTI, 2003; 2004). Para a produção dos dados é utilizada a sociometria, que tem como objetivo apresentar um modelo gráfico para a análise dos relacionamentos entre os indivíduos (GUIMARÃES e MELO, 2005). Através desse método é possível identificar os indivíduos centrais e os isolados da rede, por exemplo.

Para tanto, imediatamente depois de ter aplicado os questionários do MJT, propusemos aos estudantes um pequeno questionário com três perguntas que apontavam para três situações: i) círculo de confiança e relações de amizade, ii) relações de colaboração e iii) relações de rechaço. As perguntas eram:

1. “Meu círculo de confiança e amizade na minha turma é composto pelas seguintes pessoas (indique até cinco nomes)”.
2. “Quando preciso aprofundar sobre algum tema que esteja sendo estudado ou preparar provas de forma colaborativa, quais são os colegas da minha turma que costumo procurar? (Indique até cinco nomes)”.
3. “Se tivermos que realizar alguma atividade acadêmica ou de pesquisa em grupo, com quais colegas no (nome do grupo escolar) NÃO estou disposto a trabalhar? (Indique até cinco nomes)”.

Como salientam Higgins e Ribeiro (2018), para pensar em aplicar essa metodologia é preciso identificar uma variável estrutural. Para os autores, essa ação é importante para que possamos colocar em relação todos os atores do sistema social que pretendemos estudar. Destacam-se duas dimensões fundamentais para as quais é preciso atentar: (1) as trocas entre os agentes/identidades e (2) os recursos que circulam dentro do universo social com o qual trabalhamos (p. 47). Diante disso, estabelecemos como critério a aplicação nas turmas/período/ano de ingresso em que os estudantes interagem e a partir das quais é possível dividi-los em grupos dentro do próprio curso universitário.

Ao relacionar esses dois testes (MJT e ARS), nosso interesse é compreender se há associação entre o desempenho no MJT, isto é, na competência moral, e certos tipos de

interação social no meio escolar, notadamente as formas colaborativas de interação. Falando *grosso modo*, se um indivíduo estiver em um estágio moral egocêntrico, espera-se que sua estrutura de interação seja conflituosa. A teoria de Kohlberg permite levantar algumas questões para trazer de volta uma análise sociológica sobre o desenvolvimento moral. O nosso interesse é desenhar um teste sociológico que permita relacionar as teorias cognitivas do juízo moral, de cunho piagetiano, com possíveis correspondências com comportamentos que poderíamos chamar “pró-sociais”, visando, em última análise uma discussão mais geral sobre a correspondência entre estruturas subjetivas-mentais e estruturas objetivas de interação social.

De acordo com Collins (2008), uma pragmática sociológica permite construir quatro estágios de interação social que em nosso juízo são passíveis de serem estudados de um ponto de vista sociométrico. São as seguintes:

1. Do egocentrismo à troca recíproca bilateral *one-with-one* (diadismo):

Não é difícil constatar que na interação entre duas crianças de curta idade, quatro anos por exemplo, *ego* e *alter* não percebem mutuamente as necessidades do outro. Mais ainda, nem *ego* nem *alter* percebem que o outro não percebe as necessidades e os desejos do outro. Segundo ele, a reciprocidade diádica pressupõe algumas condições:

- Reconhecer as necessidades e desejos dos outros.
- Confiança, dado que sempre há o risco da não reciprocidade.
- Memória e levar conta o que já aconteceu.
- Relações estáveis.
- A quebra da troca deve estar sujeita a controle social.
- Não precisa que os envolvidos narrem os detalhes, tampouco autoconsciência.
- A frequência das relações deve permitir a percepção de engajamento contínuo.

2. Reciprocidade *third party*, triádica e multicircuitos.

Segundo Collins (2008), consiste em ciclos de trocas que envolvem como mínimo três participantes, isto é, em alguma medida entra em jogo a transitividade. Esse tipo de reciprocidade supõe a identidade grupal. Corresponde ao sistema de trocas generalizada. A sua expressão simbólica seria a parábola de “O bom samaritano”: faça com os outros o mesmo que gostaria que fosse feito com você. Também supõe estabilidade grupal, monitoração e controle.

3. Reciprocidade baseada em papéis diferenciados (*role-diferenciada*).

Consiste na tendência à reciprocidade *one-to-one* e generalizada mediada pela cooperação de papéis diferenciados no grupo. Collins fala dos papéis sociais da velha sociologia de Parsons. Na família aprende-se a participação de papéis diferenciados ainda que não se tenha consciência da diferenciação.

4. Interação intergrupos com papéis diferenciados. Neste nível, a interação se faz em nome do grupo, isto é, por delegação.

#### 4. Os modelos exponenciais randômicos<sup>2</sup>

Os modelos das estruturas de interação, juntamente com os sociogramas, vêm percorrendo caminhos que permitem captar as dinâmicas de construção das relações entre agentes de um determinado sistema social, utilizando ferramentas probabilísticas (Lazega e Higgins, 2014). Para isso, uma rede não pode apenas ser analisada de forma determinística, mas sim probabilística, através de modelos de Bernoulli ou de equiprobabilidade e Erdos Renyi de probabilidade predeterminada. Por notação, toda a família de modelos leva o prefixo P (*probability*). Neste nível trata-se de determinar se as relações observadas são fruto do acaso ou não. A segunda geração de modelos P visou captar a dinâmica básica da reciprocidade numa rede orientada, surgiu o modelo  $P_{kp}$  (Rho KP). A terceira geração dos modelos  $P_1$  foi desenhada para captar simultaneamente a densidade da rede como um todo, e no nível diádico, a reciprocidade, a popularidade e o grau de atividade dos nós. A quarta geração dos modelos  $P_2$  acrescentou os atributos dos sujeitos de uma rede como preditores de relações no nível diádico, fenômenos como a homofilia e heterofilia podiam ser captados. Esta última geração é conhecida como modelos exponenciais randômicos (ERGMs pela sua sigla em inglês) ou  $P^*$  (estrela) apontando para as subestruturas para além da tríade. Hoje temos variações destes modelos para análises longitudinais e hierárquicas.

A fórmula geral do  $P^*$  é a seguinte (Wassermann e Pattison, 1996; Pattison e Robins, 2002):

---

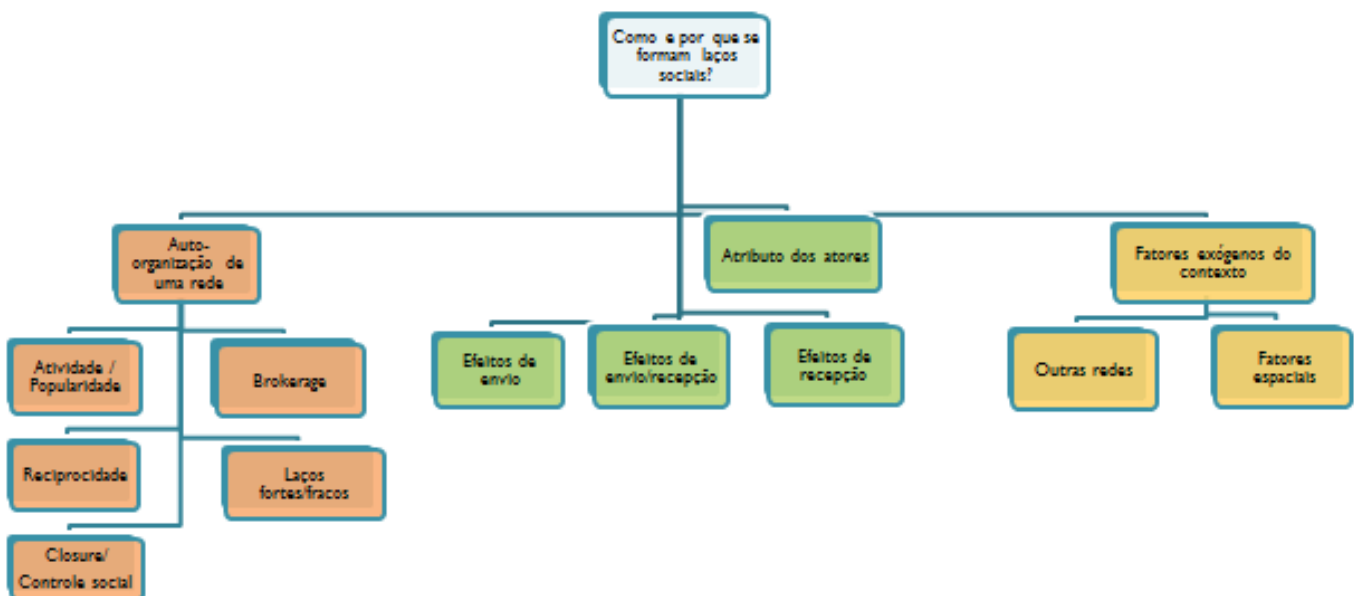
<sup>2</sup> Agradeço ao prof. Silvio Salej Higgins pelas excelentes explicações sobre ARS e, com sua autorização, baseio a apresentação sobre dito assunto aqui sintetizada em um texto por ele produzido (comunicação pessoal em XX-XX-2018). Da mesma maneira, agradeço a ele a permissão para utilizar nesse trabalho os grafos preliminares sobre correspondência entre juízo moral (MJT) e condutas colaborativas. De fato, meu trabalho constitui uma etapa inicial de um projeto de pesquisa maior, o qual ainda vendo sendo formulado através da parceria entre os professores Silvio Salej Higgins e Guillermo Vega Sanabria.

$$\Pr(\mathbf{X} = \mathbf{x}) = \frac{1}{k} = \exp\{\sum_Q \lambda_Q Z_Q(\mathbf{x})\}$$

$\mathbf{X}$  é o espaço amostral, ou conjunto de todas as variáveis possíveis,  $\mathbf{x}$  é a rede observada,  $\Pr$  denota a distribuição de probabilidade do grafo;  $Q$  denota uma configuração ou subestrutura (díade, tríade, up star, etc.) que faz parte da constituição do grafo;  $Z_Q(\mathbf{x})$  denota o número de configurações  $Q$  na rede  $\mathbf{x}$ ;  $\lambda_Q$  denota um parâmetro associado indicando a importância de  $Q$  no modelo e  $k$  uma constante de normalização, a soma da probabilidade de todos os grafos deve ser igual a 1. A equação opera de forma semelhante a uma regressão logística que visa estimar a probabilidade com a qual se observa ou não uma relação (dado binário), porém com pressupostos de dependência markoviana das variáveis preditivas (probabilidade condicional) e de semidependência para além das tríades.

O gráfico seguinte expõe as diferentes perspectivas a partir das quais operam os modelos ERMG:

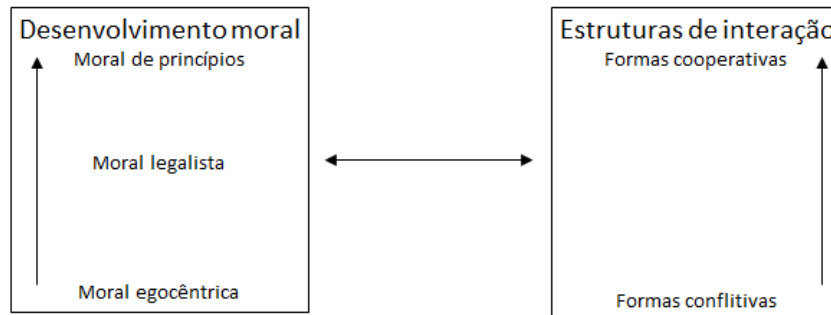
**Figura 1 – Distinções analíticas no processo de formação de laços sociais**



Fonte: LUSHER *et al.* (2013)

Na análise de redes aqui proposta, a nossa hipótese é a seguinte: se o sujeito se encontrar em estágios mais avançados, espera-se que sua forma de interação seja um modelo cooperativo. Como representado na figura 2, quanto mais avançada estiver uma pessoa em sua capacidade de raciocínio moral mais habilitada estará para interagir de forma cooperativa. Já a seta horizontal designa a associação entre as duas dimensões.

**Figura 2 - Lógica da associação entre Desenvolvimento Moral com a Estrutura de Interação**



Fonte: SALEJ (2015)

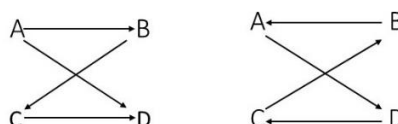
Com isso, espera-se que grupos de estudantes formados por pessoas com altos escores de competência moral desenvolvam padrões de interações denominadas como trocas generalizadas ou trocas recíprocas multilaterais. Por outro lado, grupos escolares constituídos por pessoas com baixos escores de competência moral não desenvolveriam tipos de sistemas de trocas generalizadas.

Para compreender essa ideia de trocas generalizadas nas ciências sociais, pode se pensar nas contribuições do antropólogo Claude Lévi-Strauss (1982), que discute no livro *As estruturas elementares do parentesco* algumas formas de trocas matrimoniais para diferentes povos. O conceito de *troca* para ele está relacionado à forma como as pessoas se relacionam. No caso de seus estudos, os sistemas apresentados são geralmente relacionados aos tipos divisão de classe ou clã e às formas de casamento. Ao descrever os tipos de vínculo para as possibilidades de casamentos, Lévi-Strauss propõe:

*Neste caso o vínculo entre as classes exprime-se, ao mesmo tempo, pelo casamento e pela descendência. Propomos chamar os sistemas que realizam esta fórmula sistemas de troca generalizada, indicando assim que estes sistemas podem estabelecer relações de reciprocidade entre um número qualquer de parceiros. Contudo, estas relações são relações orientadas: se um homem B depende, para casar-se, da classe C colocada depois da sua, uma mulher B depende de uma classe A colocada antes (1982, pág. 220)*

O antropólogo apresenta um fluxo para explicar o modelo de troca.

**Figura 3 – Modelo de troca para Lévi-Strauss**

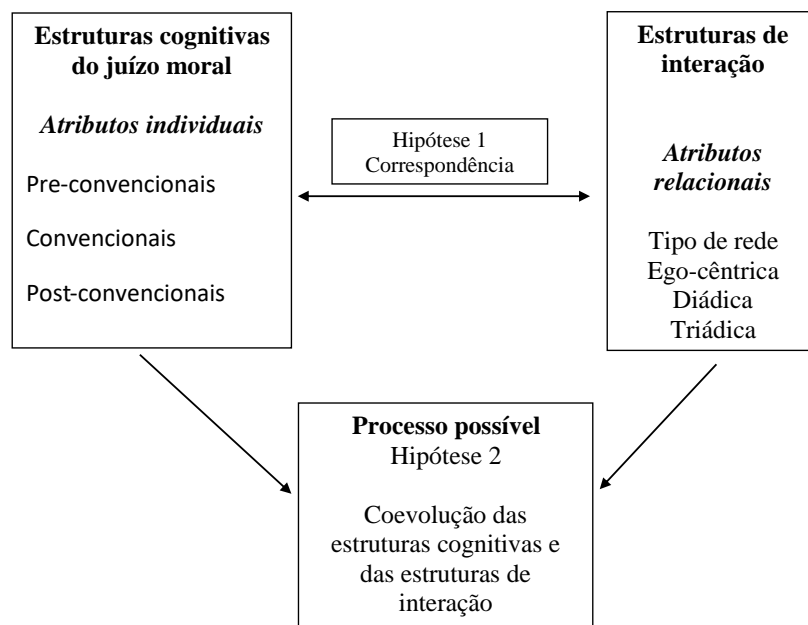


Fonte: LÉVI-STRAUSS (1982)

Em um sistema como o apresentado por Lévi-Strauss, é possível gerar várias possibilidades de casamentos, A com B, B com C, C com D e D com A. A noção de *troca generalizada* prediz que há uma relação solidaria entre o grupo, se dividindo entre direta e indireta. A relação direta é quando há uma reciprocidade e a indireta é quando só há interesse de uma só parte. Lévi-Strauss acrescenta que sistemas coletivos de *troca indireta* e que envolve mais de duas pessoas, gera laços de solidariedade mais fortes do que as trocas restritas de pares, nas quais, apesar de haver uma relação recíproca ainda é limitada.

No nosso caso, como dito antes, trata-se de testar empiricamente a eventual correspondência entre estruturas cognitivas do raciocínio moral e estruturas objetivas de interação social. Nesse sentido, como colocado na Figura 4, a nossa segunda hipótese é de que escores no MJT poderiam se relacionar formas específicas de interação.

**Figura 4 - Lógica da associação entre Desenvolvimento Moral com a Estrutura de Interação com a consequência da hipótese 2**



Fonte: SALEJ (2015)



## **5.Trabalho de campo e seus desafios**

Essa pesquisa seria, inicialmente, realizada em uma escola pública com alunos do 6º, 7º, 8º. e 9º. ano do ensino fundamental, com idades entre 11 e 14, e com alunos do ensino médio, entre quinze e dezoito anos. O primeiro contato com a escola se desenvolveu através da uma colega de pesquisa, quem relatou um grande apoio e interesse da diretora da escola para que a pesquisa ocorresse no local. Para tanto, a diretora reservou um horário com cada turma para a aplicação do MJT, além de disponibilizar uma professora para nos acompanhar nas salas de aulas. A primeira tentativa de aplicar o teste ocorreu em duas turmas do 6º. ano, com alunos entre 11 e 12 anos. Ao sermos apresentados, a diretora pediu à turma para que a turma se comporta-se de modo respeitoso e quem não cumprisse com o combinado iria fazer uma avaliação valendo ponto. Constantemente, quando os alunos ficavam conversando ou desatentos, a professora os relembravam disso. Sempre num tom impositivo e firme. Segundo a professora, se não falasse assim, eles não respeitariam. Por acaso, tivemos oportunidade de observar a dificuldade desses alunos em seguir as regras.

Levando em consideração a série de manifestações dos alunos sobre a falta de compreensão e a complexidade do texto do MJT, decidimos explicar e ler questão por questão. Levamos cerca de 1h:15min para aplicar os três dilemas. Na primeira turma não conseguimos terminar, pois só tínhamos um horário (50 minutos). Já na segunda turma tivemos disponível dois horários para aplicação e dessa vez conseguimos terminar. No entanto, estávamos desgastados, não estávamos prontos para encarar outra turma. Com isso, decidimos parar e repensar o teste para essas turmas, pois tínhamos a convicção de que da forma como foi aplicada não era metodologicamente correto.

Em relação à dinâmica do teste e às dificuldades na aplicação, o primeiro dilema (o dos operários) foi difícil, pois tivemos que ler em voz alta e explicar para a turma cada questão. Os alunos interagiam de forma calorosa a cada pergunta e, uma vez lida por nós, manifestavam e discutiam com seus colegas suas opiniões a respeito do que era colocado. Em muitos casos foi possível perceber as influências dessa situação nas decisões que cada estudante tomava individualmente no MJT. Em uma sala com cerca de 20 alunos, com idades entre 11 e 12 anos foi impossível ter o controle. Algo que chamou nossa atenção e vale salientar é que alguns alunos conversavam diretamente com os outros sobre o que eles achavam e chegavam juntos a uma decisão.

Nas duas turmas, ao receberem a folha com o MJT, os estudantes demonstraram imediatamente reações de desânimo perante o que parecia ser algo “muito difícil”. Mesmo após nossas repetidas explicações e de ter lidos as questões em voz alta, sempre havia

desentendimentos. A separação entre seções A, B e C no MJT foi uma delas. Apesar de ser colocada como uma forma de explicar e organizar melhor o dilema, os alunos não percebiam assim. Eles achavam que cada letra correspondia a uma questão propriamente dita. A linguagem do questionário também foi um ponto difícil, pois eles não tinham conhecimentos de palavras e expressões como “sindicato”, “infundadas”, “operários”, “regulamentos internos”, “mal menor”, “princípios morais universais”, “imprudente”, “canais legais”, “recinto”, “transcrições”, “analgésico”, “morfina”, “obrigação moral”, “eutanasia” e “horário do *rush*”. Além das palavras, a forma como a escrita está posta, parecia fugir do entendimento dos estudantes.

Outro ponto foi a escala de respostas. Foi difícil que eles entendessem a ideia de intensidade da concordância. A maioria dos alunos sempre respondia “concordo”, “nulo” ou não concordo. O nulo (0) era sempre apontado para expressar dúvida, por exemplo: “eu acho certa tal situação, mas o outro também está certo, então vou colocar 0 porque concordo com os dois”. O “nulo” nunca era uma forma de isenção. O que nos ocorreu nesse momento é que seria preciso alterar o formato das opções de escala. Mas outra interpretação para essa questão é a possibilidade de os alunos apenas terem a noção de concordar ou discordar, pois, mesmo depois de termos deixada clara a ideia de intensidade, muitos ainda marcavam -4 ou +4.

Depois da aplicação do MJT nessas duas turmas, decidimos desistir e reformular essa parte do trabalho empírico. No final das duas aplicações, a sensação era de desgaste, para ambos os lados. Considerando o curto tempo para a pesquisa, concluímos que era inviável continuar aplicando a pesquisa para essa faixa etária, nesse contexto. Portanto, decidimos optar por estudantes universitários. A princípio, o plano era aplicar o MJT e o questionário sociométrico para o 1º. e 4º. período dos cursos de Ciências Sociais e de História. No final, foi possível desenvolver a pesquisa nas turmas do 2º. período do curso de Ciências Sociais (CIS2) e do 6º. período do curso de História. Antes disso, realizamos pré-testes com outros estudantes universitários, a partir dos quais foi possível perceber o seguinte:

- Algumas pessoas “pulam” as questões que acham mais difíceis, o que pode acarretar em questões em branco. Na aplicação foi necessário dar uma rápida verificada no questionário quando entregue para que isso não ocorresse.
- Mesmo sendo universitários, ao lerem os dilemas sempre sentiam a necessidade de conversarem sobre o assunto com seus colegas. Ao aplicarmos o MJT nas duas turmas definitivas insistimos na necessidade de responder o teste de forma individual.

- A média de tempo da aplicação varia em relação ao ano. Estudantes “calouros” demoravam mais para responderem ao MJT. Nas aplicações definitivas, a média da turma CIS2 foi 16,5 minutos enquanto a média da turma HIS6 foi de 14,3.

Com base nas observações dos pré-testes com o MJT, percebemos como as pessoas sempre deixavam claras as suas angustias em responderem os dilemas, pois se “*colocavam no lugar*” dos personagens da situação. De acordo com Bataglia, quando “*apresentamos um dilema ao sujeito e ele argumenta reconhecer argumentos a favor de sua própria opinião, evidencia-se a atitude moral que implica suas crenças, valores e conceitos* (2010, pág. 30). Ou seja, responder os dilemas implica em tomar decisões baseados nos próprios valores. Como o pressuposto é de que pode haver um impacto dos aprendizados no curso sobre a competência moral desses estudantes, é preciso entender como o curso impacta e modifica os valores dessas pessoas.

## **6. Análise dos resultados**

Apresentaremos os resultados referentes a uma turma de estudantes de 2º. período de um curso de Ciências Sociais (CIS2) e a uma turma de estudantes de 6º. período de um curso de História (HIS6). Nessa parte é apresentado o perfil dos participantes das duas turmas, assim como os resultados do *Moral Judgment test* (MJT), comparando os desempenhos através dos escores representados nos histogramas. Feito isso, o MJT foi associado a estruturas de interação através da ARS, especificamente pelos modelos de grafos exponenciais randômicos (*Exponential Random Graph Models*). As análises tiveram um caráter comparativo, considerando que os estudantes de CIS2 estão no início da sua vida escolar e os de HIS6 estão em mais da metade do curso.

### **6.1 Perfil dos participantes da pesquisa**

Ao aplicar o MJT, eram pedidas algumas informações do estudante, como: idade, ano de ingresso, sexo, religião, praticante (referente à religião) e naturalidade. Tais dados permitiram compreender melhor o perfil dos(as) alunos(as). Participaram dos dois testes (MJT e ARS) 30 estudantes de CIS2 e 22 de HIS6. A tabela abaixo apresenta os dados sobre a idade dos participantes.

**Tabela 2 – Idade da turma de CIS2**

Idade	
Média	22,13
Moda	19
Mínimo	18
Máximo	37

Fonte: Pesquisa própria

**Tabela 3 – Idade da turma de CIS6**

Idade	
Média	23,09
Moda	21
Mínimo	19
Máximo	47

Fonte: Pesquisa própria

Apesar de HIS6 ser de estudantes que se encontram em mais da metade da formação, a média de idade não é muito maior que a de CIS2.

**Tabela 4 – Relação entre pertencimento religioso e prática religiosa em CIS2**

Religião	Números exibidos	Praticante		Total
		Não	Sim	Total
Católico	Frequência Absoluta	6	2	8
	% Total Entrevistados	20,0	6,7	26,7%
De Religião Afro-brasileira (ou de matriz africana)	Frequência Absoluta	0	2	2
	% Total Entrevistados		6,7	6,7%
Espírita	Frequência Absoluta	0	2	2
	% Total Entrevistados		6,7	6,7%
Não tenho religião	Frequência Absoluta	13	0	13
	% Total Entrevistados	43,3		43,3%
Outra	Frequência Absoluta	5	0	5
	% Total Entrevistados	16,7		16,7%
Total	Frequência Absoluta	24	6	30
	% Total Entrevistados	80,0	20,0	100,0%

Fonte: Pesquisa própria

Conforme mostra a Tabela 4, a maior parte dos participantes alegaram não ter religião (43,3%); seguidos por 26,7% declarados católicos; 16,7% declarados como “outros”

(agnóstico)<sup>3</sup>; 6,7% de religião afro-brasileira (ou de matriz africana e espírita). Dos 30 participantes, apenas seis disseram ser praticantes de alguma religião: dos 26,7% católicos 6,7% (duas pessoas) disseram ser praticante; dos 6,7% de religião Afro-brasileira (ou de matriz africana) 6,7% (duas pessoas) disseram ser praticantes; e dos 6,7% espíritas 6,7% (duas pessoas) disseram ser praticantes.

#### **Tabela 5 – Relação entre pertencimento religioso e prática religiosa em HIS6**

---

<sup>3</sup> Todos os indivíduos que marcaram a opção “outro” responderam que eram agnósticos.

Religião	Números exibidos	Praticante		Total
		Não	Sim	
Católico	Frequência Absoluta	3	3	6
	% Total Entrevistados	13,6	13,6	27,3%
De Religião Afro-brasileira (ou de matriz africana)	Frequência Absoluta	1	1	2
	% of Total	4,5	4,5	9,1%
Espírita	Frequência Absoluta	3	1	4
	% Total Entrevistados	13,6	4,5	18,2%
Não tenho religião	Frequência Absoluta	6	0	6
	% of Total	27,3		27,3%
Outra	Frequência Absoluta	1	1	2
	% Total Entrevistados	4,5	4,5	9,1%
Protestante/Evangélico	Frequência Absoluta	0	2	2
	% of Total		9,1	9,1%
Total	Frequência Absoluta	14	8	22
	% Total Entrevistados	63,6	36,4	100,0%

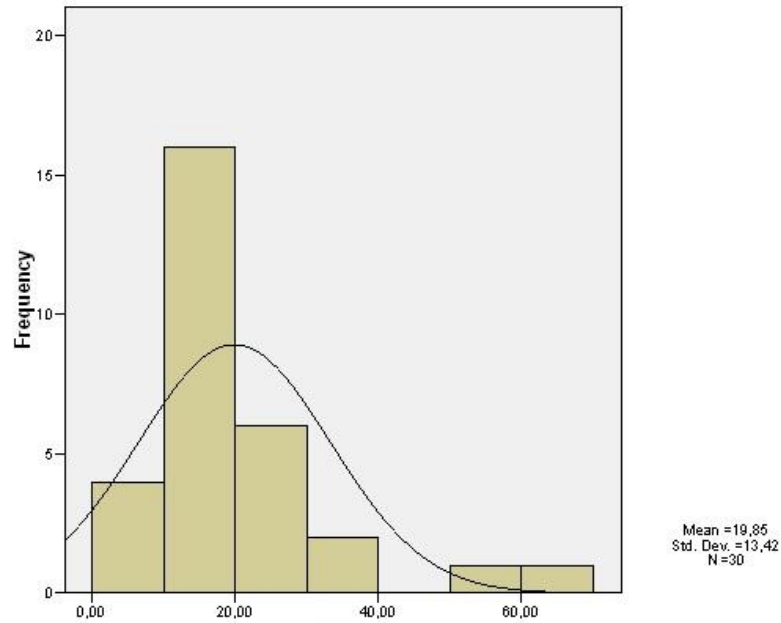
Fonte: Pesquisa própria

A Tabela 5 mostra que o número de pessoas católicas e que não tem religião é o mesmo (27,3% cada), o que representa a maioria da turma (54,6%). O número de pessoas espíritas (18,2%) em HIS6 destaca em relação CIS2 (6,7%). As outras opções (religião afro-brasileira ou de matriz africana, protestante/evangélico e outra/agnóstico) correspondem a 9,1% cada. Apesar de ser uma turma menor em relação a CIS2, a turma de HIS6 apresenta um número maior de pessoas praticantes, oito (36,4%), enquanto em CIS2 são seis (20,0%).

## 6.2 Apresentação dos resultados dos escores

Para apresentação dos resultados, os escores foram agrupados em faixas através de histogramas. O que permite visualizar qual foi a maioria dos escores. Primeiro serão apresentados os resultados do escore total e de cada dilema (dos operários, do médico, do juiz) de CIS2 e depois de HIS6.

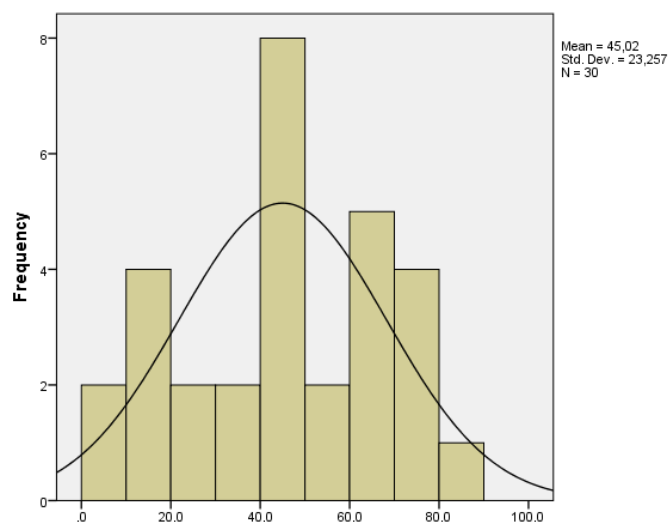
### **Histograma 1 - Distribuição do escore total no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 2º. período do curso de um curso de Ciências Sociais**



Fonte: Pesquisa própria

O histograma foi dividido em seis categorias que representam os escores do MJT de 0,0 a 60,0. Conforme acima, CIS2 apresenta um maior número de indivíduos com escores na faixa de 10 a 20. A média total da turma é de 19,85 e o desvio padrão é de 13,42. O histograma mostra uma centralidade dos dados, no entanto, algumas faixas estão para além do limite da curva normal, o que ressalta um desequilíbrio dos mesmos.

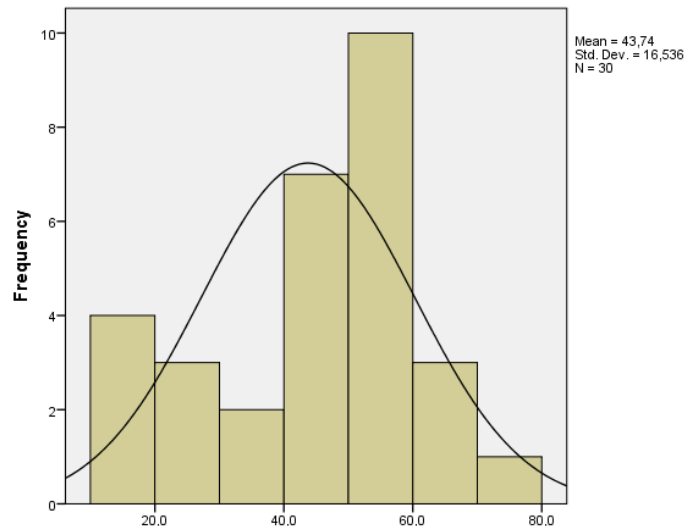
### **Histograma 2 - Distribuição do escore do dilema dos operários no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 2º. período do curso de um curso de Ciências Sociais**



Fonte: Pesquisa própria.

**Histograma 3 - Distribuição do escore do dilema do médico no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 2º. período do curso de**

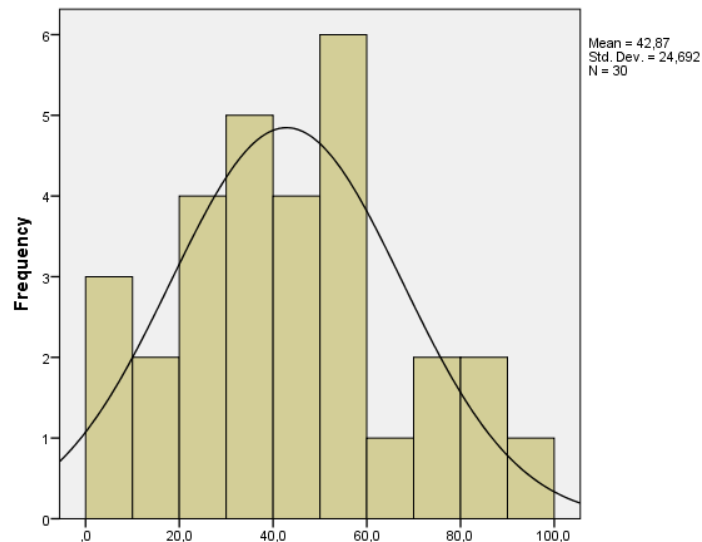
**Ciências Sociais**



Fonte: Pesquisa própria

**Histograma 4 - Distribuição do escore no dilema do juiz no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 2º. período do curso de**

**Ciências Sociais**



Fonte: Pesquisa própria

**Tabela 6 – Dados sobre escore mínimo e máximo dos dilemas CIS2**

	Operários	Médico	Juiz	Total
Mínimo	2,4	10,3	0,6	3,2
Máximo	82,1	74,7	95,5	67,7

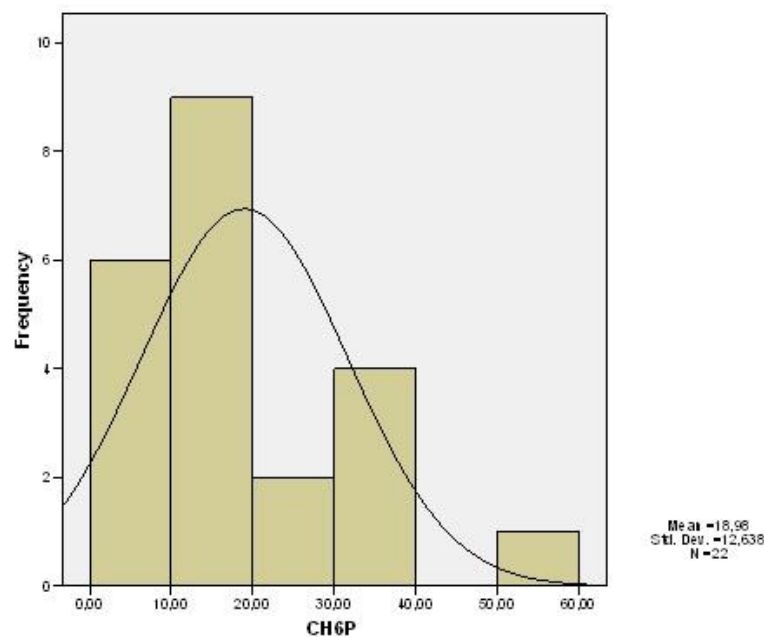


Fonte: Pesquisa própria

De acordo com os histogramas dos dilemas dos operários, do médico e do juiz, os escores MJT apresentam médias próximas: 45,02 (operários); 43,74 (médico); e 42,87 (juiz). O desvio padrão aponta o nível de dispersão dos escores, sendo 23,257 (operários); 16,536 (médico); e 24,692 (juiz). Conforme os dados, o dilema do médico teve os escores mais próximos, isto é, menos dispersos. Vale salientar que segundo a tabela 6, o dilema do juiz foi o que teve escore mais alto (95,5), no entanto, obteve também o menor (0,6).

### HIS6 Distribuição do score MJT em HIS6

**Histograma 6 - Distribuição do escore total no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 6º. período do curso de um curso de História**

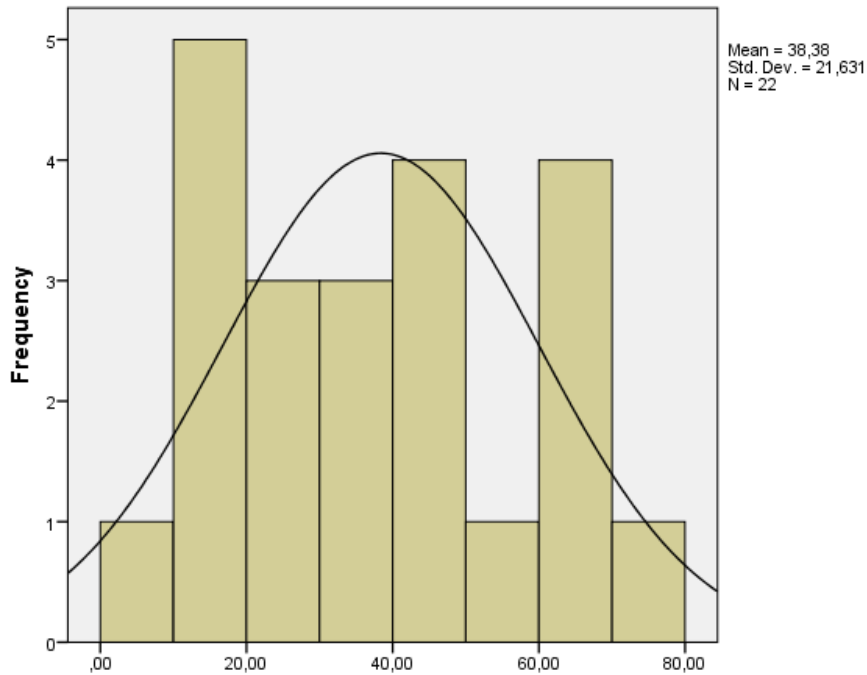


Fonte: Pesquisa própria

De acordo com o histograma acima, a turma HIS6 apresenta uma maior frequência de escores na faixa de 10 a 20. No entanto, percebe-se um aumento das outras faixas para além do limite da curva normal. O desvio padrão de HIS6 é 12,638 enquanto o de CIS2 é 13,42. Houve uma maior dispersão dos escores na turma CIS2. A média dos escores de HIS6 é menor (18,96) quando comparada com a de CIS2 (19,85) o que contraria a expectativa de que HIS6, por estar

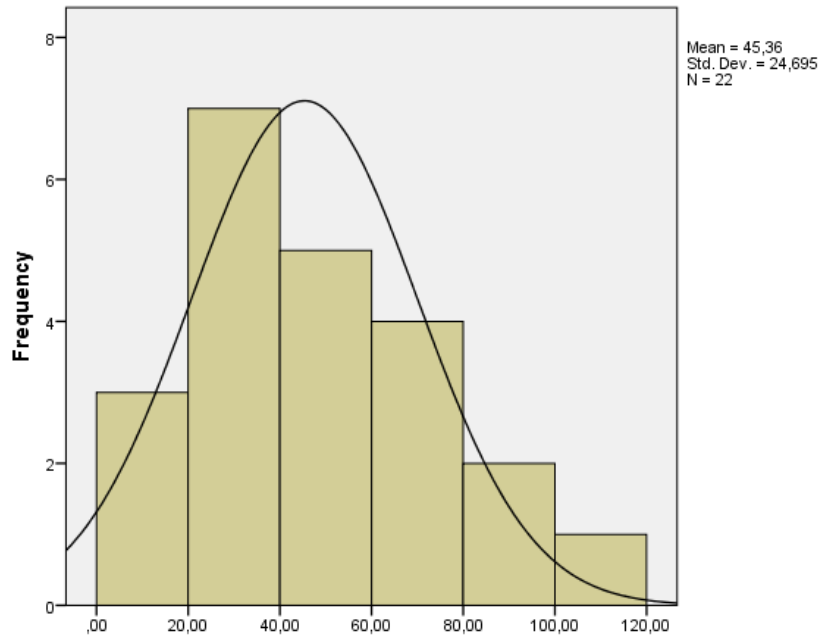
no médio do curso, obtivesse uma média maior da média de CIS2, cujos estudantes encontram-se no início da formação universitária.

**Histograma 6 - Distribuição do escore no dilema dos operários no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 6º. período do curso de um curso de História**



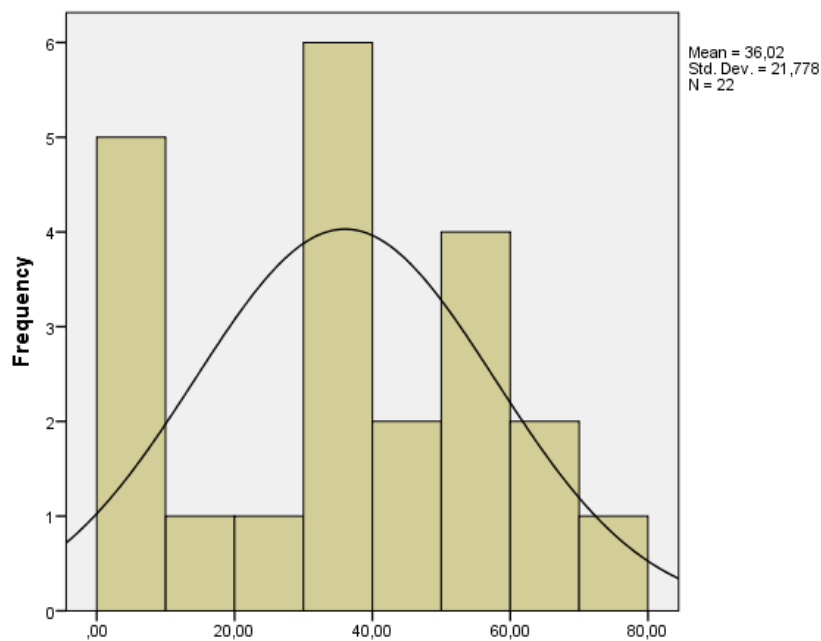
Fonte: Pesquisa própria

**Histograma 7 - Distribuição do escore no dilema do médico no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 6º. período do curso de um curso de História**



Fonte: Pesquisa própria

**Histograma 7 - Distribuição do escore no dilema do juiz no Moral Judgment Test (Lind, 1999) para uma turma de estudantes do 6º. período do curso de um curso de História**



Fonte: Pesquisa própria

**Tabela 7 – Dados sobre escore mínimo e máximo dos dilemas HIS6**

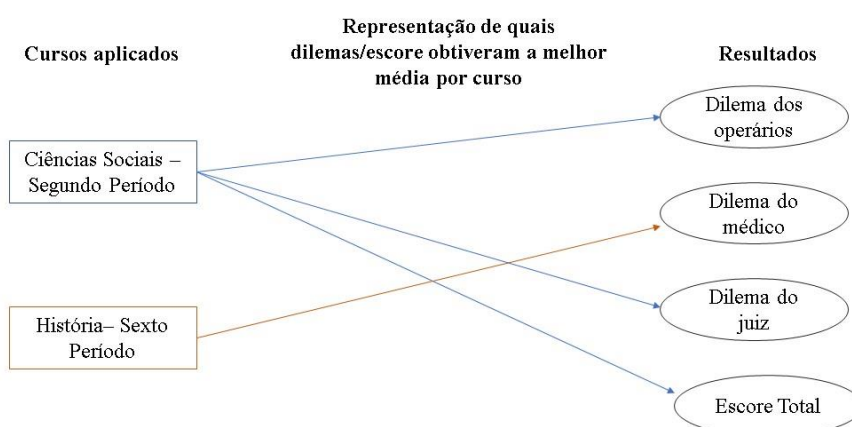
	Operários	Médico	Juiz	Total
Mínimo	0,0	9,5	1,2	3,0
Máximo	73,3	100,0	76,7	53,4

Fonte: Pesquisa própria

De acordo com os histogramas dos dilemas dos operários, do médico e do juiz, os escores MJT apresentam médias distintas: 38,38 (operários); 45,36 (médico); e 36,02 (juiz). A turma HIS6 obteve uma média mais alta no dilema do médico. Contudo, dos três dilemas, apenas nesse teve uma média maior do que a turma CIS2. O desvio padrão aponta o nível de dispersão dos escores, sendo 21,631 no dilema dos operários; 24,695 no do médico e 21,778 no do juiz. Conforme mostra a tabela 7, no dilema do médico houve a maior pontuação (100,0) e no dos operários a mais baixa (0,0).

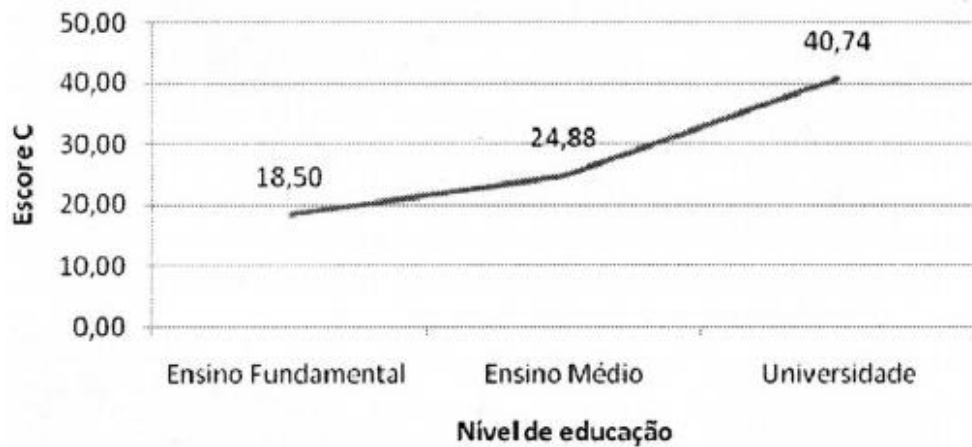
A figura abaixo apresenta uma comparação entre CIS2 e HIS6, com base em qual turma obteve o melhor desempenho nos escores total e nos dilemas dos operários, do médico, do juiz.

**Figura 6 – Comparação entre CIS2 e HIS6 de qual obteve o melhor desempenho conforme escores obtidos no MJT**



Fonte: Pesquisa própria

A figura 6 possibilita sintetizar de modo geral os dados apresentando qual turma teve a melhor resultado no escore no total e por dilema. A turma CIS2 teve a melhor média de escore no total, assim como nos dilemas dos operários e do juiz, enquanto a turma HIS6 obteve a melhor média apenas no dilema do médico. Concluímos que CIS2 teve um melhor desempenho no MJT, mesmo sendo uma turma no início de formação. Esse fato contraria a hipótese inicial aqui adotada. Bataglia (2010) apresenta um índice de escore com nível de escolaridade que também permite situar o desempenho das duas turmas desse trabalho com os outros dados preexistentes.

**Gráfico 1 – MJT por nível de educação**

Fonte: BATAGLIA (2010).

Conforme mostra o Gráfico X, há uma tendência do escore aumentar em relação ao nível de escolaridade. Segundo a autora, todas as suas aplicações do MJT resultaram em um aumento, no entanto, ela cita que pode haver variações com a qualidade da educação e cita o exemplo de universidades competitivas e não competitivas (2010, p. 86-87). Os dados do gráfico são de uma validação realizada em 1998. Considerando a média dos escores de CIS2 foi 19,85 e de HIS6 foi 18,86, podemos dizer que tal desempenho é mais próximo dos escores do Ensino médio do Gráfico X, ficando notavelmente distante da média da universidade (40,0%) apontada por Bataglia.

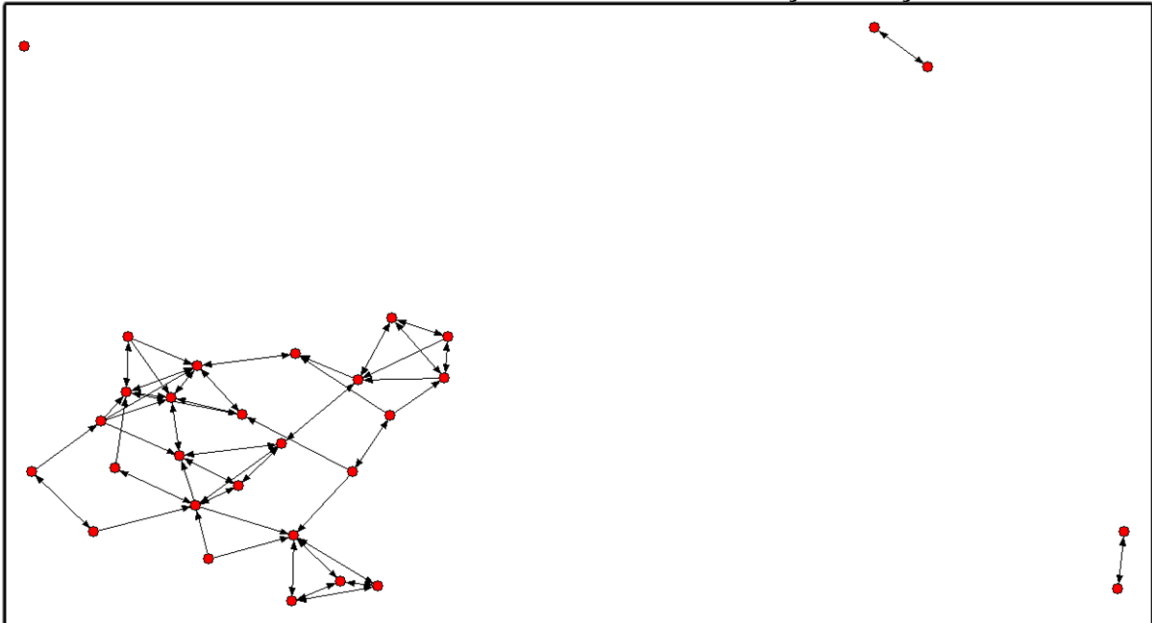
### 6.3 Medidas de densidade básica e grafos CIS2

Essa parte será dedicada à apresentação dos grafos e dos seus seguintes geradores (amizades, colaboração e rechaço). Pretende-se ilustrar as redes como os estudantes interagem para depois associar o MJT e a ARS através dos modelos de grafos exponenciais randômicos (*Exponential Random Graph Models*).

#### Gerador 1 CIS2 - Círculo de confiança e relações de amizade

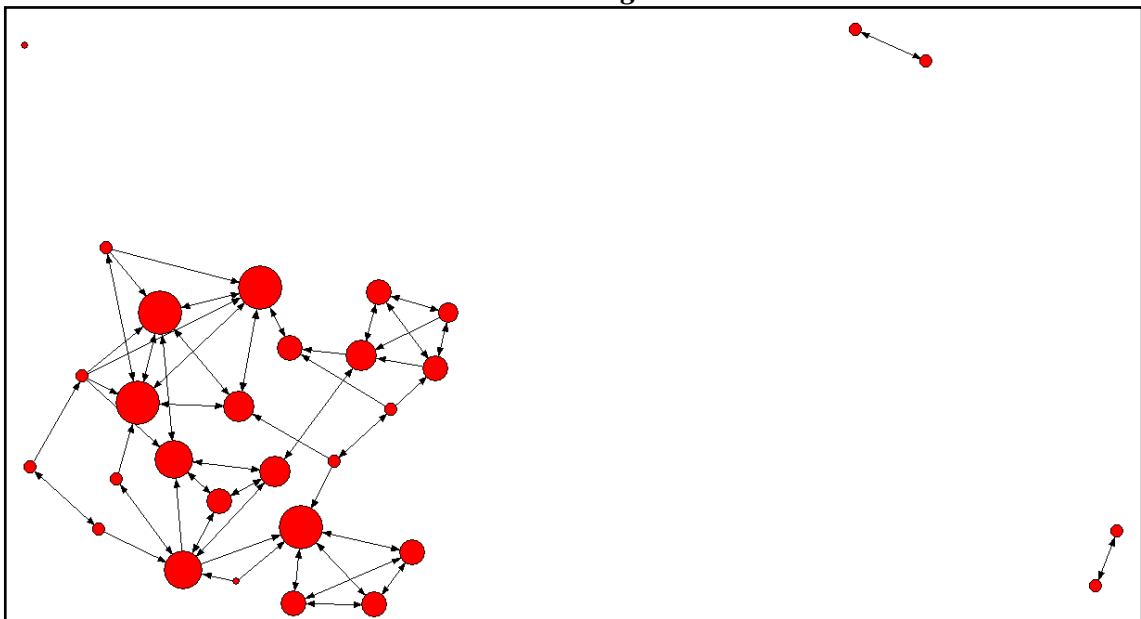
Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização <i>out-degree</i>	Centralização <i>in-degree</i>
0.092	80	0.289	2.667	0.08	0.11

### Gerador 1.1 CIS2 – Grafo do círculo de confiança e relações de amizade



Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 1.2 CIS2 – Grafo do círculo de confiança e relações de amizade - *Indegree*



Fonte: SALEJ (2018).

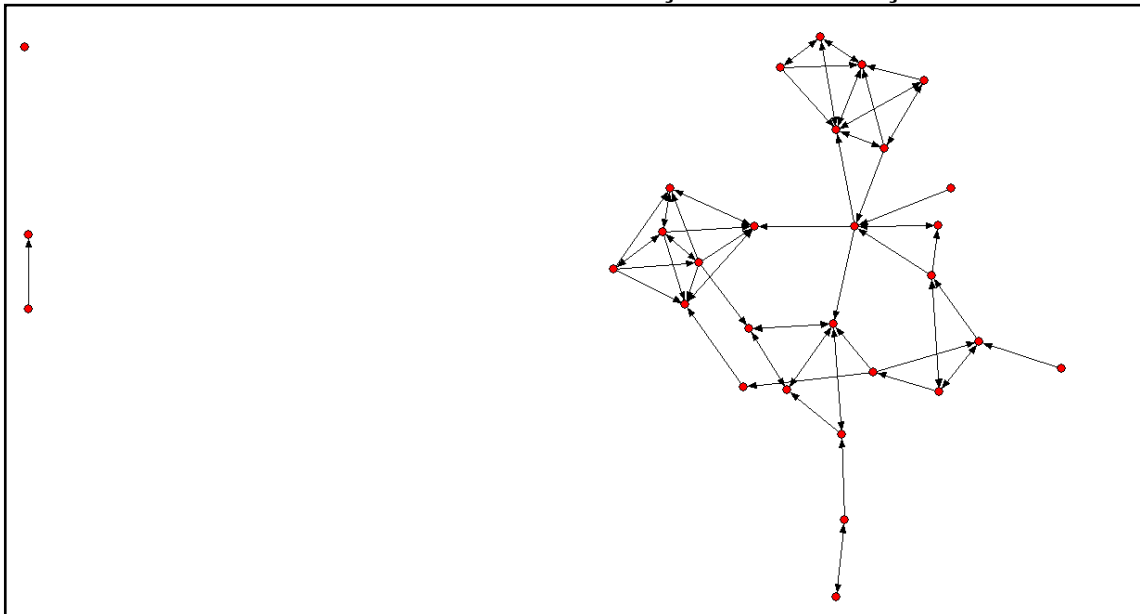
Os dois grafos acima ilustram a rede de relações de amizade da CIS2. Quanto maior o número de relações ligada ao sujeito, maior é o seu grau de centralidade. O grafo identificou a presença de indivíduos que são centrais nas relações de amizades, em que esses indivíduos tem uma facilidade em interagir. Há uma tendência em que para a formação de novos laços, o que sugere os indivíduos iniciem uma nova amizade a partir dos mesmos alteri que o seu.

Considerando o número de entradas e saídas, podemos afirmar que há uma tendência à reciprocidade nas relações de amizade. Vale destacar os dois grupos isolados na rede, em que as suas relações recíprocas se limitam um ao outro, construindo uma rede fraca. Por serem formadas por apenas dois sujeitos, a rede desses sujeitos pode ser considerada frágil, pois as suas relações são limitadas um ao outro (LEVI-STRAUSS, 1982).

### Gerador 2 CIS2 –Relações de colaboração

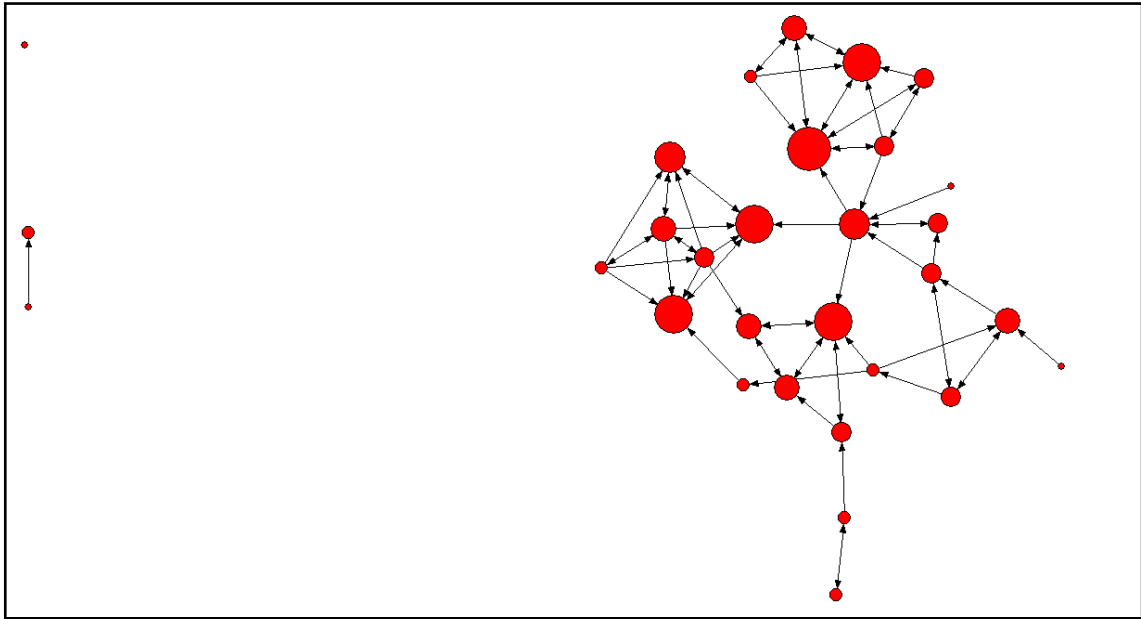
Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização out-degree	Centralização in-degree
0.080	70	0.272	2.33	0.095	0.13

### Gerador 2 CIS2 – Grafo das relações de colaboração



Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 2 CIS2 - Relações de colaboração - *Indegree*



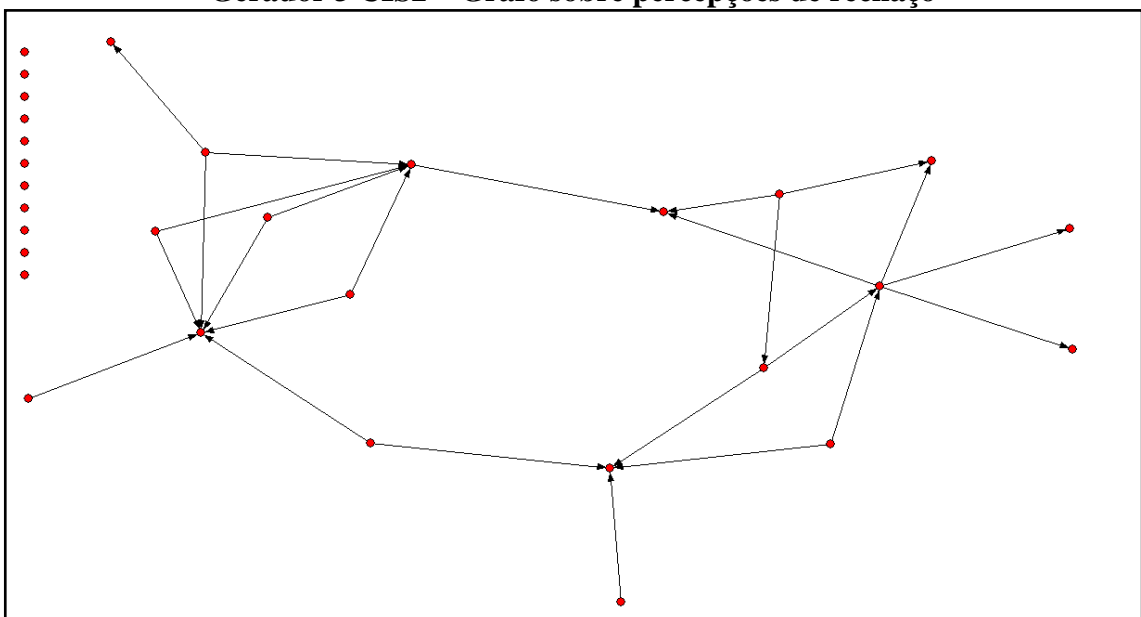
Fonte: SALEJ (2018).

Assim como no grafo sobre amizade, as relações de colaborações também apresentam uma tendência a reciprocidade e uma dinâmica de escolha de um amigo(a) com base de terem os mesmos parceiros em comum.

### Gerador 3 CIS2 –Percepções de rechaço

Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização out-degree	Centralização in-degree
0.029	25	0.167	0.833	0.11	0.18

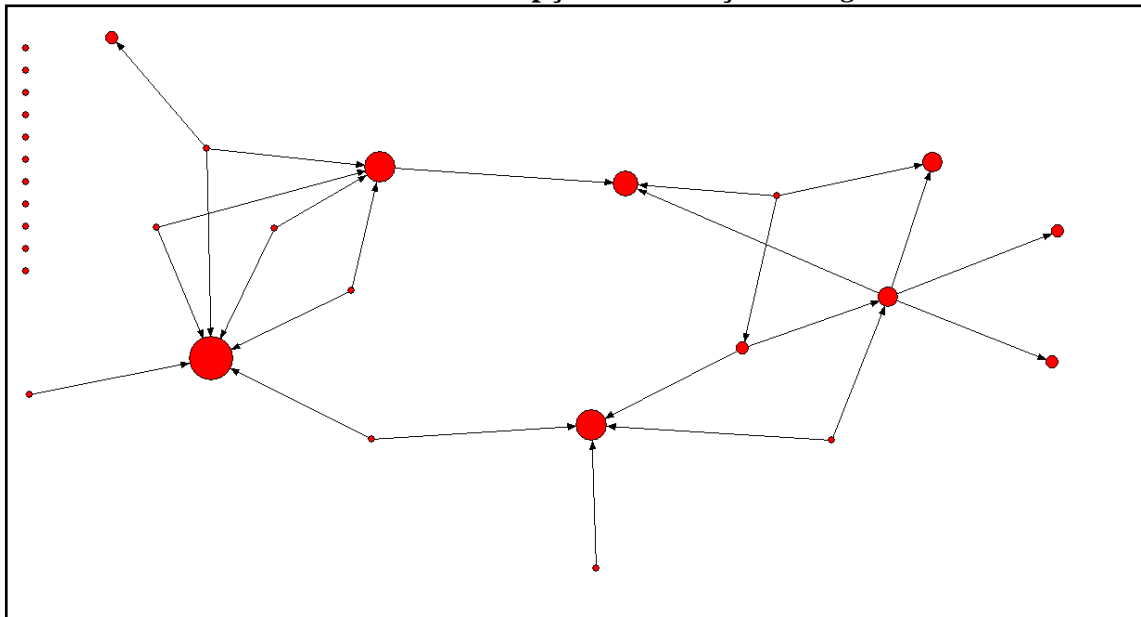
### Gerador 3 CIS2 – Grafo sobre percepções de rechaço





Fonte: SALEJ (2018).

**Grafo 3 CIS2– Percepção de rechaço – *Indegree***



Fonte: SALEJ (2018).

Percebe-se que o grafo de rechaço há uma menos intensidade. Enquanto as relações de amizade apresentam um número de laços de 80 e de colaboração 70, a rede de rechaço é 25. Percebe-se que não há uma reciprocidade de rechaço entre os sujeitos da rede.

Para identificar se há uma associação entre competência moral e as formas de interações (amizade, colaboração e as percepções de rechaço), utilizamos o escore do MJT como base nos nós de cada interação.

**Gerador 1 CIS2 – ERGM - Parâmetros sobre círculo de confiança e relações de amizade**

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-41.733	0.266	0.026*
ReciprocityA		43.791	0.49	0.011*
ATA-D		0.4996	0.08	-0.021*
MJT_SenderA		0.0134	0.011	0.064
MJT_ReceiverA		-0.0093	0.012	0.05



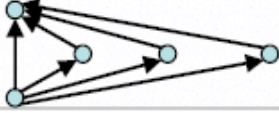

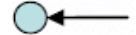

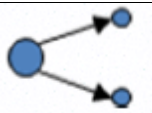
Fonte: SALEJ (2018).

\*Significante pelo test de Wald

Levando em conta a significância dos parâmetros, encontramos que o escore MJT **não** é um preditor da formação dos laços de amizade para o gerador 1 CIS2. Somente podemos

afirmar que essa rede é produto da tendência à reciprocidade e de uma dinâmica de transitividade onde a escolha de um amigo ou uma amiga depende de *ego* e novo amigo terem parceiros em comum. Considerando que as relações sociais são dinâmicas, mudando conforme a estrutura momentânea da rede, os estudantes que estabelecem uma relação dependente têm mais dificuldade de construir novos laços futuramente, já as pessoas centrais têm uma característica mais autônoma (GROSSETTI, 2004). Para Levi-Strauss (1982), quando uma rede recíproca é quebrada, os laços dos sujeitos pertencentes a ela são enfraquecidos. Ele acrescenta que uma rede forte é quando há vários laços, mesmo que não seja recíproca, pois é possível se estabelecer uma relação recíproca futuramente caso a atual seja quebrada.

#### Gerador 2 CIS2 – ERGM- Parâmetros sobre as relações de colaboração

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-41.544	0.303	-0.025*
ReciprocityA		26.147	0.466	-0.055*
ATA-T		11.352	0.152	0.028*
MJT_SenderA		0.0808	0.027	-0.034*
MJT_ReceiverA		0.0003	0.011	-0.041
MJT_DifferenceA		-0.0038	0.011	0.04
MJT_Out2StarA		-0.0354	0.01	-0.004*

Fonte: SALEJ (2018).




\*Significante pelo test de Wald

Ao contrário do gerador 1 CS2, o gerador 2 CS2 indica que existe relação entre o escore MJT a formação dos laços de colaboração. De acordo com MJT Out2StarA, os estudantes com alto escore no MJT são ativos nas construções de laços colaborativos. Somente podemos afirmar que essa rede é produto da tendência à reciprocidade e de uma dinâmica de transitividade onde a escolha de um amigo ou amiga depende de terem os mesmos parceiros em comum.

Conforme o dinamismo da rede, esses alunos se adaptaram mais fácil por ter um equilíbrio maior entre a dependência e autonomia (GROSSETTI, 2004). Não foram encontradas situações de homofilia, isto é, que estudantes com alto escore MJT se procurem entre si. No entanto, há uma tendência em estudantes com altos escores de MJT estabelecerem relações recíprocas. O parâmetro ATA-T indica que as relações de colaboração tendem à uma

transitividade na sua formação, desde de que o laço que fecha a tríade tenha os mesmos *alteri* na rede colaborativa.

#### Gerador 3 CIS2- ERGM - Parâmetros sobre percepção de rechaço

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-46.637	0.486	-0.079*
MJT_SenderA		0.0062	0.016	-0.072
MJT_ReceiverA		0.0449	0.01	-0.068*
Colaboração_ArcA		-80.195	22.398	-0.045

Fonte: SALEJ (2018).

\*Significante pelo test de Wald

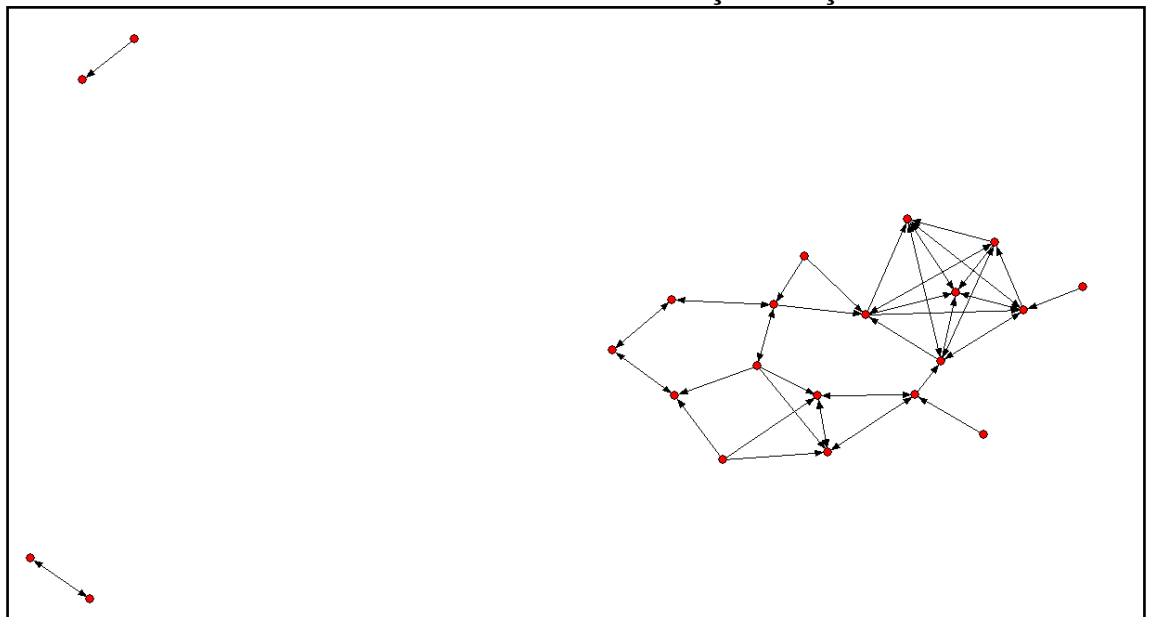
Para o gerador 3 CIS2, e levando em conta a significância dos parâmetros, encontramos que o score MJT é um preditor da formação dos laços. Porém, desta vez o MJT ReceiverA indica que alunos e alunas com alto escore de MJT suscitam rechaço de seus pares.

#### 6.4 Medidas de densidade básica e grafos para HIS6

##### Gerador 1 HIS6 - Círculo de confiança e relações de amizade

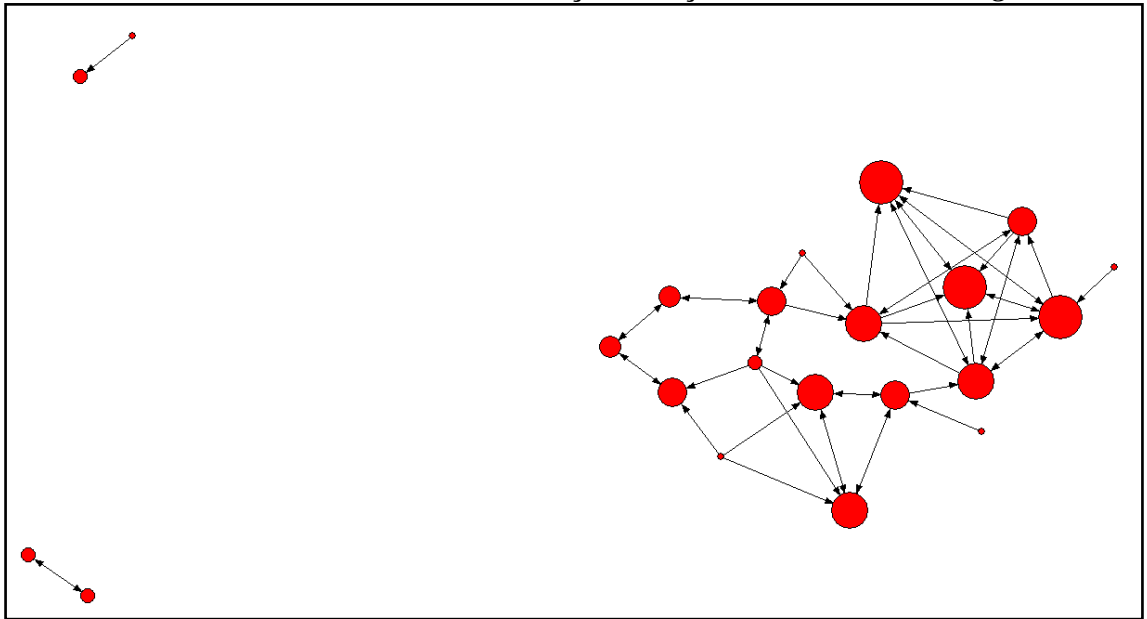
Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização out-degree	Centralização in-degree
0.116	51	0.320	2.31	0.13	0.13

##### Gerador 1 HIS6 – Grafo do círculo de confiança e relações de amizade



Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 1 HIS6 - Círculo de confiança e relações de amizade – *Indegree*



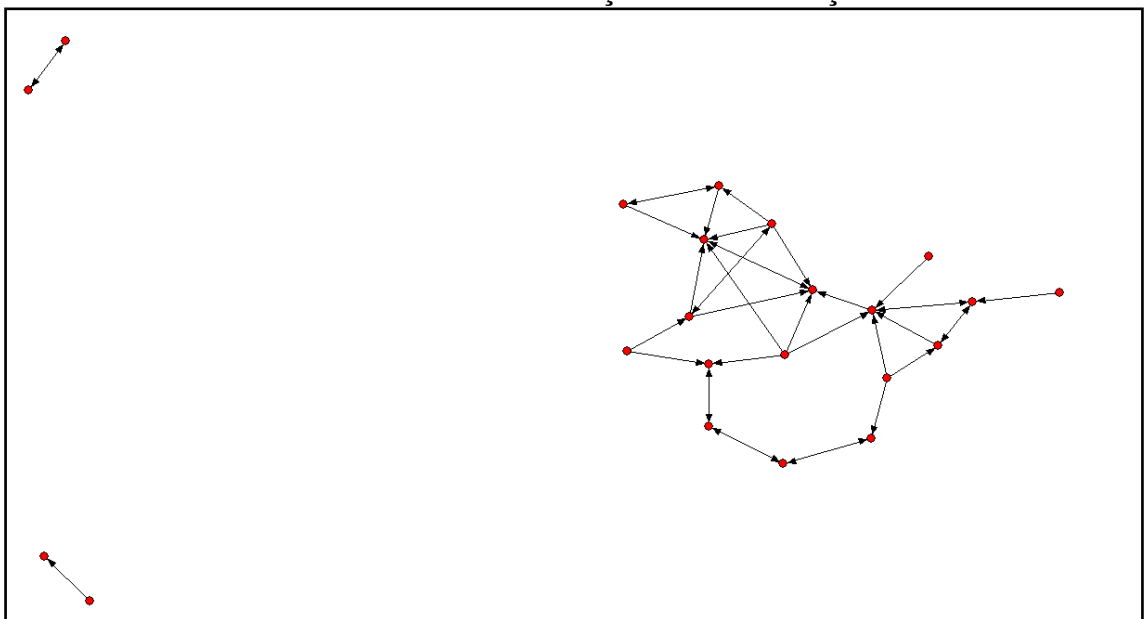
Fonte: SALEJ (2018).

Considerando o número de entradas e saídas, podemos afirmar que essa rede tem tendência à reciprocidade.

### Gerador 2 HIS6 – Relações de colaboração

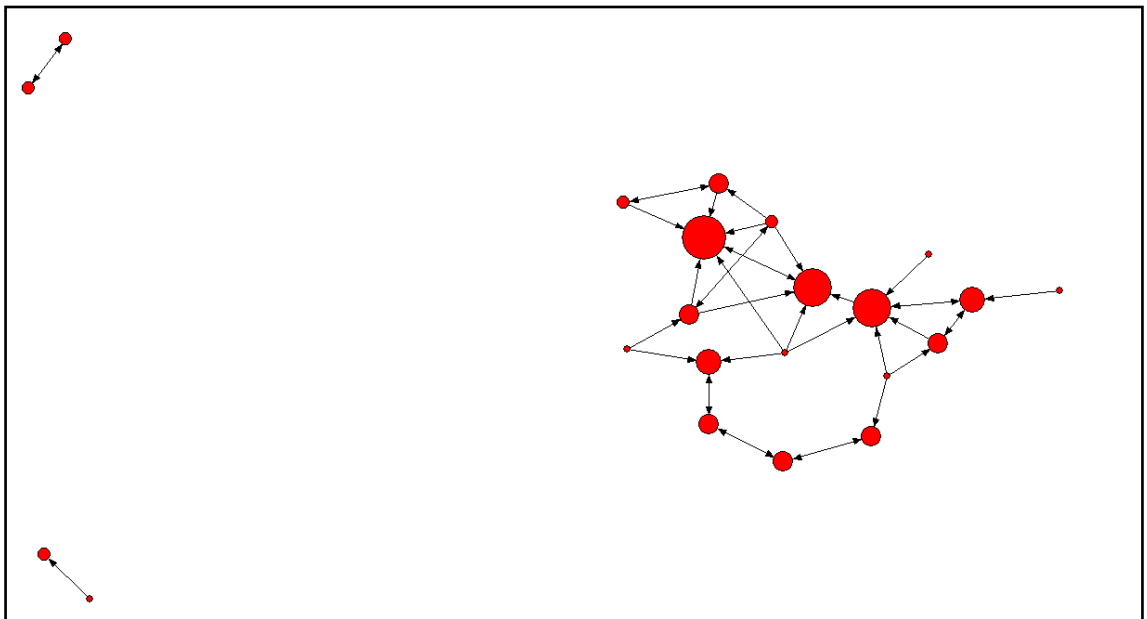
Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização out-degree	Centralização in-degree
0.088	39	0.284	1.773	0.11	0.21

### Gerador 2 HIS6 – Grafo das relações de colaboração



Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 2 HIS6 – Relações de colaboração – *Indegree*

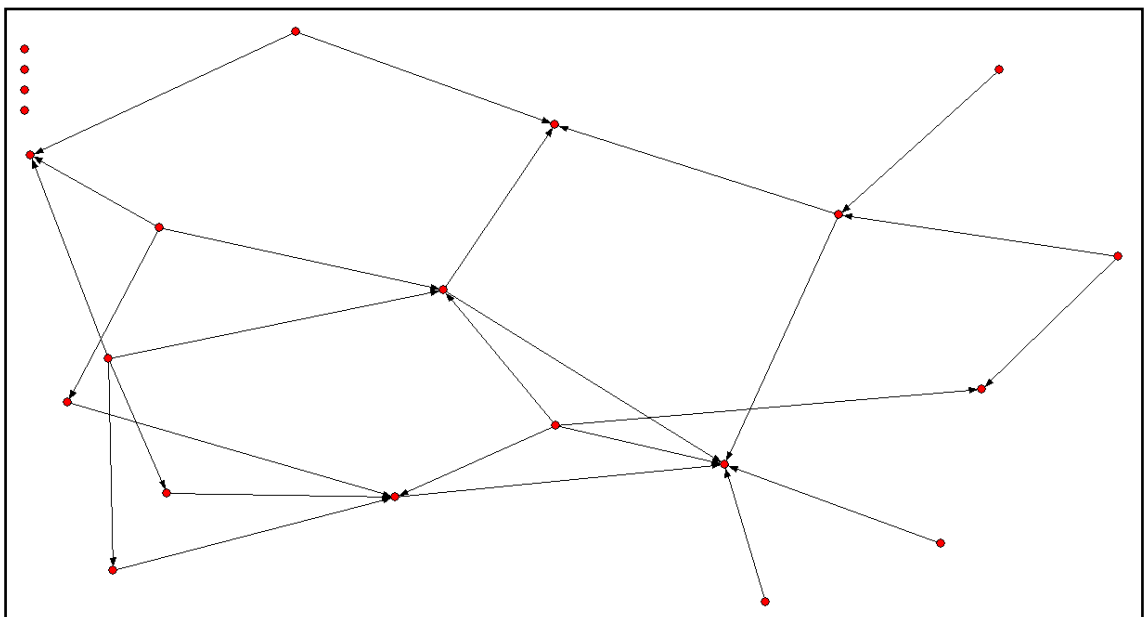


Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 3 HIS6 - Percepção de rechaço

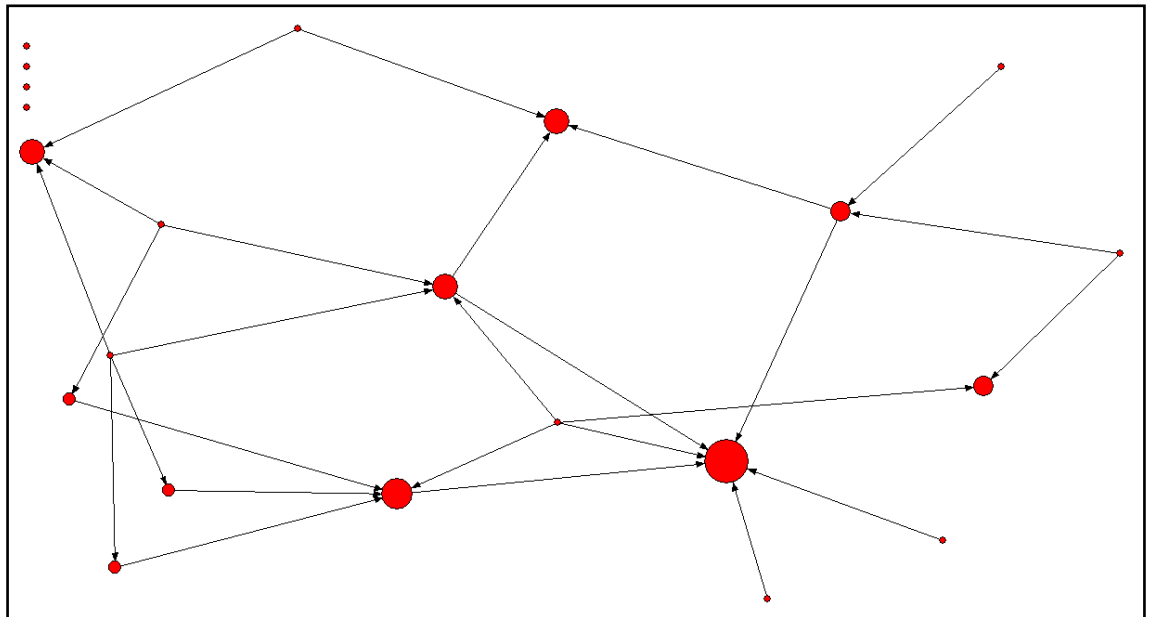
Densidade	Número de laços	Desvio tipo	Grau médio	Centralização out-degree	Centralização in-degree
0.059	26	0.236	1.182	0.14	0.24

### Gerador 3 HIS6 – Grafo sobre percepção de rechaço



Fonte: SALEJ (2018).

### Gerador 3 HIS6 – Percepção de rechaço – *Indegree*



Fonte: SALEJ (2018).

### Modelos de grafos HIS6 exponenciais randômicos - ERGM

#### Gerador 1 HIS6 - Círculo de confiança e relações de amizade

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-27.037	0.409	-0.01*
ReciprocityA		32.691	0.507	-0.025*
Out3StarA		-0.0762	0.114	0.026
MJT_SenderA		0.0032	0.013	-0.016
MJT_ReceiverA		-0.0064	0.012	-0.026

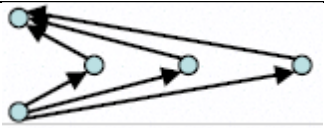

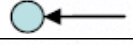
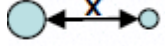
Fonte: SALEJ (2018).

\*Significante pelo test de Wald

Conforme mostra o gerador 1 HIS6, o escore MJT não é um parâmetro para a formação de laços de amizade. Assim como a rede da turma CS2, podemos dizer apenas que essa rede é produto da tendência à reciprocidade.

#### Gerador 2 HIS6 – Relações de colaboração

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-27.522	0.806	-0.012*
ReciprocityA		48.361	0.903	-0.001*

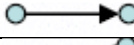

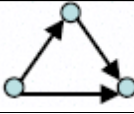



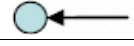

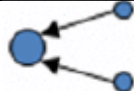
A2PA-T		-0.6869	0.186	-0.037*
MJT_SenderA		0.0356	0.015	0.066*
MJT_ReceiverA		0.0382	0.015	-0.054*
MJT_ProductReciprocityA		-0.0049	0.002	0.015*

Fonte: SALEJ (2018).

\*Significante pelo test de Wald

Já o gerador 2 HIS6, o escore MJT é um preditor para formação dos laços. De acordo com MJT SenderA e MJT ReceiverA, podemos afirmar que os estudantes com alto escore no MJT tendem a agir ativamente no estabelecimento de laços colaborativos e são muito procurados pelos seus colegas. O parâmetro MJT ProductReciprocityA informa que estudantes com alto escore MJT não tendem a formar laços recíprocos.

### Gerador 3 HIS6 - Percepção de rechaço

Effects		Parameter	Stderr	t-ratio
ArcA		-40.335	1.063	-0.028*
TwoPathA		-0.4103	0.216	-0.055
Transitive-TriadA		-0.4318	0.78	0.032
IsolateA		12.266	0.924	0.056
AinSA2		0.909	0.641	-0.033
MJT_SenderA		0.0165	0.022	0.045
MJT_ReceiverA		0.0726	0.031	-0.028*
MJT_DifferenceA		-0.0156	0.026	-0.065
MJT_In2StarA		-0.0072	0.008	-0.008
Amizade- Confiança_ArcA		-0.0288	0.641	-0.017

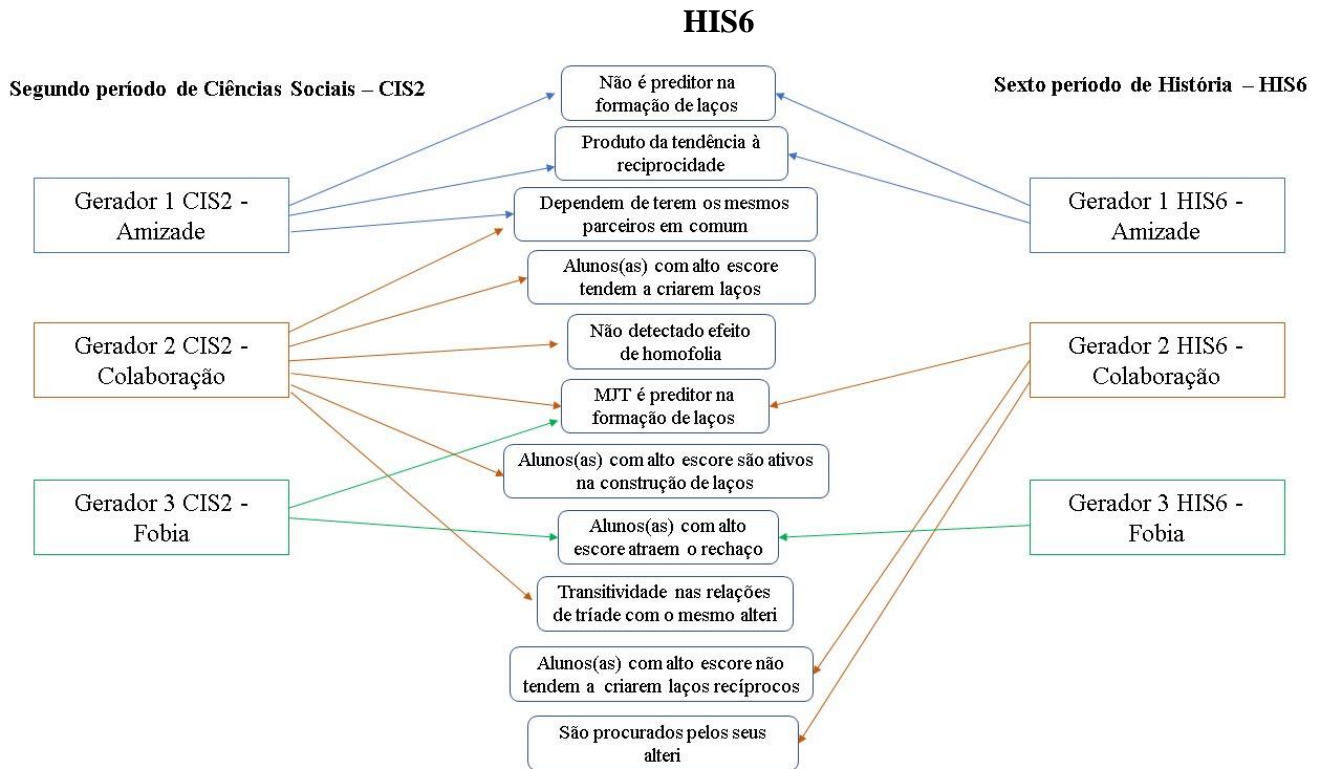
Fonte: SALEJ (2018).

\*Significante pelo test de Wald

Assim como a turma CS2, o gerador 3 HIS6 indica que estudantes com alto escore de MJT são alvo de fobia em relação aos seus colegas.

A figura 7, abaixo, apresenta uma comparação entre CIS2 e HIS6 dos geradores ERMG das relações de amizade, colaboração e rechaço. A imagem permite visualizar de forma sistemática os resultados da pesquisa.

**Figura 7 – Resultados dos geradores ERMG (amizade, colaboração, rechaço) de CIS2 e**



Fonte: Pesquisa própria

Conforme representado pela figura acima, CIS2 aparenta ser uma turma mais ativa do que HIS6. Além de conter uma rede maior, os geradores determinaram variadas formas de criação de laços. A amizade não aparece como um preditor do MJT para formação de laços. Por outro lado, as redes tendem a terem relações recíprocas. Porém, em CIS2 a formação de novos laços depende de os indivíduos envolvidos terem amigos em comum. Já a condição de colaboração é um preditor do MJT na formação de laços. Isso pode ser especialmente relevante em situações de ensino e de aprendizagem à medida em que estruturas de interação desse tipo podem favorecer formas de “aprendizagem colaborativa”, inclusive no domínio da moralidade. Segundo Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa é uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender de forma conjunta. Para o autor, aprender colaborativamente é um efeito colateral da interação entre pares para a resolução de uma tarefa ou um problema. Para ele, esse tipo de interação permite um melhor desenvolvimento na formação dos estudantes, pois em uma relação recíproca há uma ajuda mútua.

Por outra parte, a condição de rechaço é preditor de MJT apenas na turma CIS2, na qual alunos com alto escore no MJT produzem rechaço. Para explicar essa relação, alguns fatores que podem ter interferido na construção da rede precisam ser mencionados. Na turma HIS6,



nem todos os indivíduos que participaram da pesquisa ingressaram no mesmo ano, ou seja, há uma maior heterogeneidade da turma quanto ao ano de ingresso ao curso de seus integrantes. Entretanto, na turma CIS2 dos 30 participantes 27 são calouros, isto é, ingressaram recentemente e, portanto, constituem um grupo mais homogêneo.

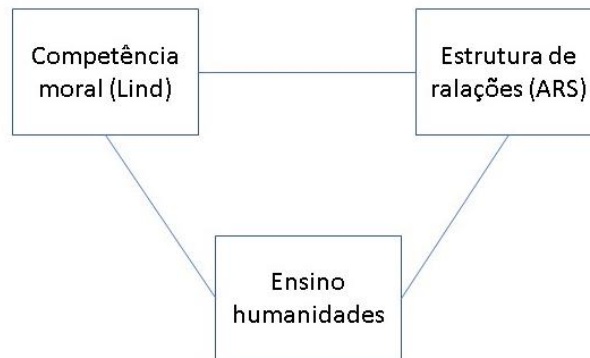
## 7. Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo produzir dados empíricos que permitissem determinar se há ou não correspondência entre a competência moral dos sujeitos (MJT) e as estruturas de interação social (teste sociométrico). Ao comparar duas turmas em níveis de formação diferente, CIS2 no começo da formação e HIS6 em mais da metade, esperava-se encontrar desempenhos distintos, mas, em todo caso, a favor de HIS6. Isso porque, presumivelmente, ela teria se beneficiado por mais tempo dos efeitos da formação no curso. No entanto, isso não ocorreu.

A meta-análise das pesquisas estudadas por Sijin Yan *et al.* (2018) apontam o efeito positivo que o ensino de filosofia tem no raciocínio de crianças na educação básica. Vega Sanabria (2018) apresenta uma discursão semelhante ao analisar o ensino de antropologia em um curso de Ciências Sociais; ele salienta, especificamente, que essa pode ser a primeira oportunidade para muitos estudantes analisarem sistematicamente as diferenças, os preconceitos, as desigualdades e outros assuntos intimamente ligados a essa disciplina acadêmica. Para o autor, a antropologia pode servir como uma ferramenta propícia já que seu raciocínio, métodos e sensibilidade têm um efeito positivo no desenvolvimento intelectual e moral dos alunos. Hurtado *et al.* (2012) também concluem em suas pesquisas que estudantes expostos a conteúdos e experiências que promovam a diversidade na formação universitária demonstram maiores níveis de raciocínio moral do que aqueles estudantes que não o foram. Em geral, o ensino de disciplinas que colocam o estudante em contato com reflexões sobre diversidade parece ter algum efeito na redução de preconceitos (BOWMAN, 2010). Parker e Barhardt (2016) ressaltam que os estudantes que entram na faculdade com menor *background* acadêmico (pré-universitário) podem experimentar ganhos maiores em relação ao impacto do ensino em seu crescimento moral.

Desse modo, à luz dessas contribuições e considerando a diferença de resultados entre CIS2 e HIS6, o ensino de humanidades poderia ser considerado como um assunto que mereceria ser aprofundado mais sistematicamente nesse contexto. A relação fundamental que aqui interessaria é sintetizada na seguinte figura.

**Figura 8 – Lógica da associação entre Desenvolvimento Moral, Estrutura de Interação com o Ensino**



Fonte: Pesquisa Própria

Ao pensarmos especificamente na situação de, por um lado, uma turma recém-chegada à universidade ter um escore relativamente maiores no MJT (CIS2) do que uma turma na metade de formação (HIS6) e, por outro, na associação entre MJT e padrões de colaboração, talvez convenha explorar também as implicações de uma “aprendizagem situada” (LAVE, 2015). Lave (2015) refere a essa noção como processo de mudança de participação na prática social. Essa autora sugere que toda atividade (incluindo a aprendizagem) é situada nas relações entre pessoas, contextos e práticas, isto é, nas práticas culturais como processo histórico que forma a vida social. Em suas palavras, *“as coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural”* (p. 40). Assim, o que os estudantes aprendem é corporificado e situado, de forma que a estrutura de relações molda e é moldada pela aprendizagem.

## 8. Referências

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. *Psicol. Reflex. Crit.*[online]. 2010, vol.23, n.1, pp.83-91.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, [S.l.], p. 25-32, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

Bell, R. (1981). *Worlds of friendship*. Beverly Hills: Sage

BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Kohlbergh e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v 10, 19p, janeiro 1997.

BOWMAN, Nicholas A. 2010. College Diversity Experiences and Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 80(1), 4–33. <https://doi.org/10.3102/0034654309352495>.

DE VRIES, Rheta & ZAN, Betty. *A Ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

ESPÍNDOLA, Maria Zoê B. L. ; LYRA, Vanessa B. . O desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg. *Humanidades em Foco*, v. 6, 2005.

FERRARI, F. (2014) Conhecimento e virtude no Mênon de Platão. *Archai*, n. 12, jan - jun, p. 81-87 DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X\\_12\\_8](http://dx.doi.org/10.14195/1984-249X_12_8)

FREITAS, L. (2002). Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), pp. 303-308.

GROSSETTI, M. Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastremets et découplages. *Revue d'économie industrielle*, v. 2, p. 327-355, 2003.

GROSSETTI, M.. Sociologie de l'imprevisibile. *Dynamiques de l'activité des formes sociales*. Paris: PUF Collection, 2004. 225p.

GUIMARÃES, Francisco J. Z; MELO, Elisete S. Diagnóstico utilizando a análise de redes sociais. Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <[http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/data/documents/storedDocuments/%7B93787CA](http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/data/documents/storedDocuments/%7B93787CAEE94C-45C7-992B-9403F6F40836%7D/%7BE5F077FE-704C-44EA-9B70-30BC4665277F%7D/RJ11_Projeto01.pdf)

[EE94C-45C7-992B-9403F6F40836%7D/%7BE5F077FE-704C-44EA-9B70-30BC4665277F%7D/RJ11\\_Projeto01.pdf](http://portal.crie.coppe.ufrj.br/portal/data/documents/storedDocuments/%7B93787CAEE94C-45C7-992B-9403F6F40836%7D/%7BE5F077FE-704C-44EA-9B70-30BC4665277F%7D/RJ11_Projeto01.pdf)>

HIGGINS, Sílvio Salej. Raciocínio moral e sociabilidade cooperativa no mundo escolar: um teste a partir de técnicas de análise de redes sociais. 2015. 27 p. [Não publicado]

HIGGINS, Sílvio Salej; RIBEIRO, Antônio Carlos. Análise de redes em Ciências Sociais. Brasília: Enap, 2018. 229 p. Disponível em: <[http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3337/1/Livro\\_Analise%20de%20Redes%20em%20Ci%C3%Aancias%20Sociais.pdf](http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3337/1/Livro_Analise%20de%20Redes%20em%20Ci%C3%Aancias%20Sociais.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2018

HIGGINS, Sílvio Salej; SILVEIRA, Mariana Costa. Perspectivas analíticas e programas de pesquisa sobre a cooperação social. *Psicologia & Sociedade*, p. 678-688, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00678.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

HURTADO, Sylvia; MAYHEW, Matthew J. & ENGBERG, Mark E. 2012. Diversity courses and students' moral reasoning: a model of predispositions and change. *Journal of Moral Education*, 41 (2), 201-224.

Kohlberg, Lawrence. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

LAZEGA, Emmanuel; HIGGINS, Silvio Salej. *Redes sociais e estruturas relacionais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

LELEAUX, Claudine. *Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques*. Bruxelles, 2003. Éditions de l'Université de Bruxelles, coll. *Philosophie et Société*, pp. 111-128.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As Estruturas elementares do parentesco*; tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis, Vozes, 1982.

Lind, G. (2000). O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399-416.

Lind, G. (1999). An introduction to the moral judgment test, MJT. Disponível em <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>.

LUSHER, Dean (org.). *Exponential Random Graph Models for Social Networks, Theory, Methods and Applications*. Cambridge: University Press, 2013.

MARTELETO, Regina Maria. *Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação*. *Ci. Inf.* [online]. 2001, vol.30, n.1, pp.71-81. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652001000100009>.

MENEGHELLI, Regina Buzetti. *Análise das Redes sociais informais em ambiente confinado: estudo de caso numa empresa de energia*. Dissertação (Mestrado profissional em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=203865](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=203865)

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Autonomia e heteronomia às regras escolares- observações e entrevistas na escola*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado)- USP.

MONTENEGRO, Eduardo Luiz Lopes. *A Educação Física e o Desenvolvimento Moral do Indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana*. Rio de Janeiro:Universidade Gama Filho,1994. 93p

Piaget, J. (1932/1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus Editorial.

OLIVEIRA, Márcia Silva de. Estudo sobre o desenvolvimento da competência moral na formação do enfermeiro. 2014. 125 p. Tese (Doutorado em Bioética)- UERJ, UERJ, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/13138/1/243.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

PARKER, Eugene. T.; BARNHADT, Cassie. L.; PASCARELLA, Ernest. T. & McCOWIN, Jarvis. 2016. The impact of diversity courses on college students' moral development. *Journal of College Student Development*, 57(4), 395-410.

THIELEN, Iara Picchioni et al. Teste de Julgamento Moral: investigando o estágio de desenvolvimento moral dos motoristas. *Psicologia: Pesquisa & Trânsito*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 37-44, jan. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppet/v2n1/v2n1a06.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

Toniel Ferreira; Valdir Antonio Vitorino Filho<sup>2</sup> *Revista Conteúdo, Capivari*, v.1, n.3, jan./jul. 2010

SANABRIA, Guillermo Vega. Teaching Anthropology Over First Semesters at University:: Diversity Experiences, Moral Development, and Curriculum in a Social Sciences Undergraduate Degree Programme. Paper presented to The Open panel, Florianopolis, Brazil, v. 18, jul. 2018.

YAN, Sijin; WALTERS, Lynne M.; WANG, Zhuoying & WANG, Chia-Chiang. 2018. Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39 (1): 13-33.