

Formação ética de graduandos/as em Pedagogia em tempos de “ideologia de gênero”: um estudo transversal utilizando o Defining Issues Test-2 (DIT-2)

The ethical formation of undergraduate students in pedagogy in times of “gender ideology”: a cross-sectional study using the Defining Issues Test-2 (DIT-2)

Formación ética de estudiantes de pregrado en pedagogía en tiempos de “ideología de género”: un estudio transversal utilizando el Defining Issues Test-2 (DIT-2)

Matheus Estevão Ferreira da Silva^I

Alessandra de Moraes^{II}

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo^{III}

RESUMO

Neste artigo, resultado de uma pesquisa que se ateuve à dimensão ética do trabalho do/a pedagogo/a com os temas de gênero e sexualidades na escola, objetiva-se analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos/as em Pedagogia de uma universidade pública paulista. A amostra foi composta de 165 sujeitos matriculados nos anos inicial e final do curso que ambientou a pesquisa. Para a mensuração de sua formação ética, recorreram-se às abordagens kohlberguiana e neokohlberguiana do desenvolvimento moral e utilizou-se o Defining Issues Test 2 (DIT-2). Os resultados demonstraram que a formação ética dos/as graduandos/as se mantém estagnada e, até mesmo, indica certa regressão ao longo do curso. Além disso, o baixo desempenho dos/as participantes esteve fortemente relacionado com seu vínculo religioso, inferindo-se que o vínculo e a formação religiosa podem deslegitimar e coibir sua formação ética.

Palavras-chave: Ética. Desenvolvimento Moral. Pedagogia. Formação Inicial Docente. DIT-2.

ABSTRACT

In this article, the result of research that focused on the ethical dimension of the pedagogue's work with gender and sexuality issues at school, the objective was to analyze the ethical formation, from the point of view of moral development, of undergraduate students in Pedagogy at a public University in São Paulo. The sample was composed of 165 subjects enrolled in the initial and final years of the course that set the research. To measure their ethical background, Kohlbergian and neo-Kohlbergian approaches to moral development and the Defining Issues Test 2 (DIT-2) were used. The results

^IUniversidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com  <http://orcid.org/0000-0002-2059-6361>

^{II}Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com  <http://orcid.org/0000-0001-5521-9307>

^{III}Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br  <http://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

showed that the ethical formation of undergraduate students remains stagnant and even indicates a certain regression throughout the course. In addition, the low performance of the participants was strongly related to their religious bond, implying that the bond and the religious formation can delegitimize and curb their ethical formation.

Keywords: Ethics. Moral Development. Pedagogy. Initial Teacher Formation. DIT-2.

RESUMEN

En este artículo, resultado de una investigación que se centró en la dimensión ética del trabajo del pedagogo con las cuestiones de género y sexualidad en la escuela, el objetivo es analizar la formación ética, en punto de vista del desarrollo moral, de estudiantes de Pedagogía de una Universidad pública de São Paulo. La muestra estuvo formada por 165 sujetos matriculados en los años inicial y final del curso que marcó la investigación. Para medir su trasfondo ético, se utilizaron enfoques kohlberguianos y neo-kohlberguianos del desarrollo moral y se utilizó lo Defining Issues Test 2 (DIT-2). Los resultados mostraron que la formación ética de los estudiantes de pregrado se mantiene estancada e incluso indica un cierto retroceso a lo largo del curso. Además, el bajo desempeño de los participantes estuvo fuertemente relacionado con su vínculo religioso, lo que implica que el vínculo y la formación religiosa pueden deslegitimar y frenar su formación ética.

Palabras clave: Ética. Desarrollo Moral. Pedagogía. Formación Inicial de Profesores. DIT-2.

INTRODUÇÃO

A formação ética tem sido reivindicada no campo normativo educacional brasileiro pelo menos desde o processo de redemocratização do país, com uma série de documentos e parâmetros promulgados a partir desse período que a preveem da Educação Básica à Superior. Pradel e Dáu (2009) relembam que a *Constituição Federal* (Brasil, 1988), promulgada em 1988, estabelece como um dos objetivos fundamentais da República a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que se promova o bem de todos, sem preconceitos ou discriminação.

Assim, a partir desse marco do processo de redemocratização, outros documentos e parâmetros que constituem o referido campo normativo educacional foram promulgados, os quais, em consonância com a Constituição, elegem um ideal axiológico para a construção desta sociedade e, em seu caso, preveem a formação ética como uma das atribuições da escolarização.

Desse campo normativo, destaca-se, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996, p. 24, grifos nossos), de 1996, documento regulamentador da Educação no país, que estipula como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a *formação ética* e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Ainda na década de 1990, também consideráveis ao campo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, p. 23), trazendo a cidadania como “eixo vertebrador da educação escolar”. A partir dele, a ética é explicitamente inserida no sistema educacional brasileiro, além de figurar como um dos temas transversais — sendo todos eles: Ética, Meio ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo — a serem articulados aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências etc.) no currículo das escolas.

Outros documentos que sustentam a formação ética no país provêm do compromisso firmado em tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, emitidos em sua maioria pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Um exemplo é o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), promulgado no início da década de 2000 e compreendido em três fases: a primeira de 2005–2009, a segunda de 2010–2014 e a terceira, há pouco encerrada, de 2015–2019 (UNESCO, 2015).

Como resultado, tem-se a promulgação, em tempo mais recente, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), publicado em 2006 (Brasil, 2007) e atualizado em 2013 (Brasil, 2013, p. 26, grifos nossos), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), publicadas em 2012 (Brasil, 2012). Estas trazem, como um dos objetivos da Educação em Direitos Humanos (EDH) — política pública educacional então em vigência —, a “aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, *da ética*, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade”.

Diante desse campo normativo que gradualmente se vem constituindo nas últimas décadas, a formação ética, seja enquanto tema transversal, seja articulada com os direitos humanos, tem seu desenvolvimento previsto a todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades formal e não formal. Com relação à formação ética na Educação Superior, chama-nos a atenção o caso das licenciaturas, especialmente de Pedagogia.

Os/as formandos/as em Pedagogia e demais licenciaturas devem ter a formação ética propiciada em sua formação inicial não só para que possam partir de princípios éticos no exercício de sua profissão, como também pelo fato de os/as educadores/as também serem formadores/as das futuras gerações e, assim, responsáveis pela formação ética de seus alunos e alunas. Nesse sentido, Caetano e Silva (2009) ressaltam que a dimensão ética é fundamental na formação docente, pois consideram a docência como uma *atividade ética por excelência*.

Professores/as, desde os/as que atuam no nível da Educação Infantil, enfrentam cotidianamente dilemas éticos e temas relacionados, que demandam capacidade reflexiva suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico devidamente fundamentado e baseado em princípios. Por meio de entrevistas com alunos/as de graduação e professores/as já em exercício, Boon (2011) confirma esse quadro constatando a presença de inúmeros dilemas éticos no ambiente de trabalho do/a professor/a, que geram estresse e insatisfação pessoal e profissional. Assim, no caso da formação inicial do/a profissional em Pedagogia, a ética é colocada enquanto preceito basilar (Benedet, 2000), orientada para si e para quem ele/a formará em sua futura atuação na escola.

Se for considerado que entre os dilemas e temas enfrentados pelos/as pedagogos/as na escola estão situações envolvendo questões relacionadas a gênero e sexualidades, a ética na formação desses/as profissionais torna-se ainda mais necessária, visto que eles terão que julgar e intervir nessas situações. Temas como gênero e sexualidade culturalmente oscilam em compreensão e sua abordagem na escola é permeada por polêmicas e resistências, mesmo por parte de docentes. Logo, seus juízos e ações nessas situações podem estar em consonância com a responsabilidade social e legal de sua profissão, conforme o campo normativo mencionado, ou partirem de uma perspectiva normatizadora, meramente hedonista em relação às suas crenças pessoais e com pouca capacidade reflexiva envolvida. Foi a essa dimensão ética do trabalho do/a pedagogo/a com os temas de gênero e sexualidades na escola que a pesquisa de que o presente artigo decorre se atentou, tal como anunciado desde Silva, Brabo e Moraes (2017), quando reportamos, no artigo “Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de ‘ideologia de gênero’”, as reflexões teóricas que suscitaram o desenvolvimento desta pesquisa empírica em questão.

Em síntese, esta pesquisa,¹ desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, teve como objetivo investigar a formação em gênero e sexualidades de graduandos/as em Pedagogia e relacioná-la com sua formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neokohlberguiana (Kohlberg, 1992; Rest *et al.*, 1999). Para isso, contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Nela, os temas gênero e sexualidades foram abordados como um problema da Educação em Direitos Humanos, a qual tem como outro de seus objetivos, como consta em um de seus documentos basilares, a superação de desigualdades sociais afirmadas na história nacional, caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras” (Brasil, 2013, p. 21). Dessa forma, o trabalho a ser desenvolvido na escola deve abordar outras temáticas, além da homônima direitos humanos, que igualmente permitam a defesa e proteção da dignidade humana, tais como: gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, deficiência, liberdade religiosa, entre outras; atendendo, assim, a demandas de determinados sujeitos e grupos sociais historicamente excluídos da condição de *sujeitos de direitos*.

Logo, quando se abordam essas temáticas na perspectiva dos direitos humanos, trata-se consequentemente dos direitos dos sujeitos e grupos vulneráveis que as protagonizam: mulheres, lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais, etc. (LGBTQIA+s), negros, indígenas, pessoas com deficiência, praticantes de religiões com menor adesão etc.

A pesquisa apresentou caráter interdisciplinar, vinculando-se aos campos de estudos e conhecimentos: 1. Educação em Direitos Humanos, 2. Estudos de Gênero e 3. Psicologia do Desenvolvimento Moral. Exibe também teor inédito devido a dois principais fatores: primeiramente, por explorar a diversidade temático-conteudística que a EDH dispõe (delimitada a gênero e sexualidades) e não somente a homônima, e, em segundo lugar, razão que aqui nos interessa, por investigar a formação docente em duplo aspecto, tanto o conteúdo (conhecimentos teórico-conceituais sobre os temas) como a capacidade reflexiva que antecede a posição valorativa do/a docente (se há favorabilidade ou contrariedade ao trabalho pedagógico que aborde os temas). Para isso, recorreu à investigação da formação ética dos docentes, nas abordagens kohlberguiana e neokohlberguiana.

A consolidação do campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, a partir da década de 1970, deu-se principalmente com base na teoria do desenvolvimento moral elaborada pelo psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927–1987). Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento do juízo moral, definido como a capacidade de emitir juízos baseados na justificação de diferentes pontos de vista, apresenta-se no percurso de *três níveis* e *seis estágios*, distribuídos progressiva e hierarquicamente de acordo com a qualidade moral do raciocínio respectivo a cada um desses níveis e estágios, ausentes de retrocessos, de modo que o tipo de raciocínio de um estágio superior inclui o do inferior e o supera.

De acordo com Kohlberg (1992), o primeiro nível moral, denominado de *pré-convencional*, corresponde aos Estágios 1 e 2 do desenvolvimento moral. Nele, o valor moral encontra-se em fatores externos, no poder e influência daqueles/as que introduzem a regra, por meio de punições e recompensas ou, ainda, por vantagens pessoais. O segundo nível moral é o *convencional*, referente aos Estágios 3 e 4, o qual expressa conformidade com e manutenção das normas e regras por meio

1 A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 1º de maio de 2017 a 31 de dezembro de 2018.

do reconhecimento da ordem social vigente, sejam elas expressas por leis ou combinadas entre o grupo de pares. O terceiro e último nível moral, o *pós-convencional*, concerne aos Estágios 5 e 6, em que a lei, o discurso vigente, é considerado legítimo somente quando alcança seu dever na garantia do cumprimento dos direitos de todos. Os juízos morais rompem com o contexto sociolegal, baseando-se na consciência de direitos constituídos em princípios éticos universalizáveis.

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

Cabe salientar que os referidos documentos e parâmetros do campo normativo, que fornece as bases legais para a formação ética no sistema educacional brasileiro, não impõem determinado conteúdo de ética, mas, ao mesmo tempo, não recaem no relativismo ético. Na verdade, conforme Araújo e Aquino (2001, p. 11), a formação ética a que se referem baseia-se “em parâmetros que possam balizar as ações das diferentes culturas com relação ao que se considera como razoável quanto ao respeito aos direitos fundamentais dos direitos humanos”; logo, baseia-se na proposição de critérios mínimos (princípios) que, se adotados, podem alcançar a convivência harmônica, pacífica e justa em sociedade.

Assim, consideramos a teoria kohlberguiana mais adequada e em consonância com o campo normativo, tanto para fundamentar a formação ética a ser ofertada pelos/as educadores/as como para investigá-la, como aqui é o caso. Isso porque, conforme Lind (2000), a teoria kohlberguiana não se limita ao conteúdo, mas define a estrutura mental, no caso, o modo de raciocínio moral.

Como exemplo, dois sujeitos podem ter opiniões diferentes quanto a uma questão (isto é, conteúdos distintos, por exemplo: roubar ou não roubar) e, mesmo assim, pertencerem ao mesmo nível de desenvolvimento moral. Assim, esses sujeitos podem dispor de uma mesma estrutura, que seria pré-convencional caso seu raciocínio (para roubar ou não roubar, seguindo o exemplo) se baseasse em uma perspectiva autocêntrica; convencional caso se baseasse em uma perspectiva legalista; ou pós-convencional, caso seu raciocínio se baseasse em princípios, sendo este último modo de raciocínio o que o campo normativo espera do/a educando/a em formação e do/a educador/a que o/a forma. É nesse sentido que Lind (2000, p. 400) reconhece a potencialidade da teoria de Kohlberg para o estudo da formação ética, pois ela “[...] abriu a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática que vá além da doutrinação moral de um lado e do relativismo desinteressado do outro”.

Assim, para a investigação empírica da formação ética, sendo a ética entendida aqui como a capacidade reflexiva sobre aquilo que é da ordem do dever, isto é, sobre a moral (La Taille, 2007), elegeu-se o constructo de desenvolvimento moral, já que seus estágios mais evoluídos se caracterizam pela capacidade reflexiva em emitir juízos baseados em princípios e, assim, ele pode ser relacionado à ética.

Uma vez que pedagogos/as terão que julgar e intervir em diferentes situações envolvendo gênero e sexualidades, em dilemas éticos nos quais se depararão ao longo de sua atuação profissional, aqueles/as que dispõem de um raciocínio moral mais maduro “serão incapazes de sobrepor suas próprias ideologias em situações que intervirão na individualidade do outro e estarão abertos e receptivos a saberes díspares aos que fomentam, capazes de interpretar, considerar e coordenar diferentes perspectivas”, enquanto aqueles/as moralmente tardios “ficarão restritos a concepções unilaterais, individualistas, ‘grupocêntricas’, baseando-se em suas próprias ideologias e interesses, indiferentes se sejam normatizadoras ou não” (Silva, Brabo e Morais, 2017, p. 1275).

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

Sobre a dimensão ética do trabalho docente, Lepre *et al.* (2014, p. 115) advertem aos/às estudantes de Pedagogia que “a profissão lhes exige características particulares e certas práticas de comportamento nessa dimensão, e o que esperam do professor é que este se apoie em uma estratégia, desenvolva algum método e tenha recursos capazes de formar sujeitos éticos”. Nesse sentido, como ressaltam Amorim Neto (2008) e Lepre *et al.* (2014), respaldados pelo campo normativo, espera-se que nos cursos de Pedagogia os/as egressos/as apresentem níveis altíssimos de desenvolvimento moral e saibam agir adequadamente diante de dilemas éticos, tal como também aparece implícito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), seja em dilemas que envolvem as temáticas de gênero e sexualidades ou não. Em outras palavras, espera-se que sejam capazes de emitir juízos baseados em princípios éticos e de os aplicar consistentemente em sua atuação profissional e nas situações com as quais eles se depararão.

No entanto, um quadro considerável de pesquisas (Mattos, Shimizu e Bervique, 2008; Shimizu *et al.*, 2010; Bataglia e Bortolanza, 2012; Lepre *et al.*, 2014; Luczkiewicz, 2015; Santos e Diniz, 2016; Moraes *et al.*, 2017) tem demonstrado que os cursos da Educação Superior, inclusive Pedagogia, não têm possibilitado essa formação, não contemplam o desenvolvimento moral e a capacidade reflexiva, que dirá a formação ética de seu alunado. A pesquisa que desenvolvemos, ora apresentada, soma-se a esse quadro de pesquisas que se tem constituído gradativamente nos últimos anos e procura trazer contribuições sobre o estado da formação ética no que tange ao curso de Pedagogia.

Diante disso, em nossa pesquisa, empregaram-se diferentes instrumentos para a coleta de dados sobre a formação inicial em Pedagogia. Para a investigação da formação em gênero e sexualidades dos/as graduandos/as do curso escolhido para participar da pesquisa, utilizou-se de grupos focais, técnica qualitativa de pesquisa, e de um questionário, instrumento quantitativo, porém que foi elaborado de forma a compor perguntas abertas e dilemas morais na proposta kohlberguiana. Quanto à formação ética dos mesmos sujeitos, utilizou-se do Defining Issues Test 2 (DIT-2), instrumento quantitativo e validado de medida do juízo moral.

Dado o exposto e compreendida a proposta geral da pesquisa para a produção deste artigo, tendo em vista a impossibilidade de produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados alcançados com todos os instrumentos, decidiu-se apresentar os resultados obtidos com a aplicação do DIT-2. Dessa forma, delimitada a abrangência do artigo, teve-se como objetivo analisar a formação ética, do ponto de vista do desenvolvimento moral, de graduandos/as em Pedagogia de uma universidade pública paulista.

METODOLOGIA

Foram convidados/as para participar da pesquisa os/as 120 graduandos/as matriculados/as no primeiro ano (inicial) e os/as 120 matriculados/as no quarto ano (final), sendo uma turma do período diurno e duas do período noturno (cada uma com 40 estudantes em média) para cada

ano, de um curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista, curso escolhido por critério de conveniência. Aceitaram compor a amostra participante 165 sujeitos (n = 165), 68,75% dos/as 240 graduandos/as estimados/as, os/as quais responderam o DIT-2 junto com o questionário, este último para a coleta de dados sobre a formação em gênero e sexualidades. Essa configuração da amostra atribuiu à investigação o desenho transversal.

O DIT-2, elaborado em 1998 por Rest e Narvaez (1998), baseia-se na chamada abordagem neokohlberguiana do desenvolvimento moral, que foi erigida por Rest *et al.* (1999) com base em 25 anos de pesquisa com uma versão anterior do instrumento, o DIT-1. Essa abordagem conserva a essência das principais ideias da teoria de Kohlberg, mas apresenta algumas diferenças elementares. Os autores (Rest *et al.*, 1999) traçam o desenvolvimento moral baseados em *esquemas* de desenvolvimento em vez de estágios: o esquema de *Interesse Pessoal*, que corresponde aos estágios 2 e 3 de Kohlberg, o de *Manutenção das Normas*, derivado do estágio 4 de Kohlberg, e o *Pós-Convencional*, que engloba o estágio 5, dividido nos subestágios 5A e 5B, e 6. Enquanto na abordagem kohlberguiana o desenvolvimento moral ocorre abruptamente de um estágio para outro, na abordagem neokohlberguiana ele se dá por meio de mudanças graduais no uso e preferência por pensamentos morais mais desenvolvidos. Assim, não se trata de enquadrar as pessoas em determinado estágio, mas de analisar o grau em que elas utilizam diferentes tipos de raciocínios morais diante das mais diversas situações com as quais se deparam.

O instrumento é constituído por cinco dilemas morais que abordam problemas sociais. Para cada um desses dilemas, o/a respondente deve avaliar 12 alternativas de resposta, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução, e em seguida avaliar hierarquicamente as quatro alternativas que considera mais importantes para a solução do dilema. Dessa forma, é possível obter um escore, denominado Índice P, que representa a porcentagem de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) utilizada para a resolução dos dilemas apresentados. O DIT-2 permite, ainda, visualizar os padrões de respostas que os sujeitos oferecem em cada estágio (2, 3, 4, 5 e 6), assim como discernir, por meio do Índice N2, o grau em que os itens concernentes ao esquema pós-convencional são priorizados, à medida que tendem a rejeitar itens com argumentações de esquemas inferiores. Com o instrumento, mensura-se quanto os/as respondentes optam por utilizar um tipo de pensamento moral em detrimento de outro na resolução dos dilemas apresentados. A versão utilizada do instrumento foi a adaptada por Shimizu, Bataglia e Lepre (2009).

Cabe lembrar que os dilemas elaborados durante a pesquisa e inseridos em outro instrumento utilizado, o questionário aberto, que foi aplicado junto com o DIT-2, tiveram como objetivo investigar a formação em gênero e sexualidades dos/as participantes. Sendo a proposta deste artigo analisar a formação ética, que foi investigada com o uso do DIT-2, abordam-se os resultados obtidos apenas mediante esse instrumento; logo, mediante os cinco dilemas mencionados que o compõem, não cabe aqui mencionar os dilemas sobre gênero e sexualidades que compuseram o questionário. Os resultados obtidos com a aplicação desse questionário, assim como as correlações entre os dados coletados por ele com os dados coletados pelo DIT-2, encontram-se publicados (Silva, 2020; Silva, Brabo e Morais, 2021) e em fase de publicação.

A pesquisa foi autorizada formalmente pelo Conselho de Curso da instituição participante e cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto da pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília, recebendo parecer favorável pelo Protocolo n.º 70227717.3.0000.5406 (Parecer nº 2.235.723).

Para a análise dos dados coletados pelo DIT-2, os exemplares preenchidos pelos/as participantes tiveram de ser enviados para o Center for the Study of Ethical Development, vinculado à Universidade do Alabama, nos Estados Unidos, atualmente responsável pelos direitos autorais do instrumento,

para a extração dos escores de pontuação e, somente a partir disso, serem analisados com base em seu manual (Rest e Narvaez, 1998).

Quanto à caracterização do perfil dos sujeitos respondentes, as variáveis da amostra foram contabilizadas em uma planilha gerada pelo *software* Statistical Package for the Social Sciences — SPSS® (2021), contabilização disposta na tabela a seguir das variáveis que consideramos principais.

Com a caracterização da amostra (n = 165), identificou-se que é constituída majoritariamente pelo público feminino (n = 156; 94,5%), o que é esperado de um curso de Pedagogia, que se consolidou historicamente como um espaço exclusivamente feminino, como ressalta Brabo (2005) sobre a *feminização do magistério*. Os/as participantes matriculados/as no período noturno também foram maioria (n = 105; 63,6%), por haver apenas uma turma matutina e duas noturnas, assim como no primeiro ano do curso (n = 92; 55,7%). A maioria da amostra relata a adesão a uma religião, vinculando-se ao cristianismo (n = 113; 85,6%), mas com todas as vertentes dessa religião citadas pelos sujeitos dispostas separadamente na Tabela 1, enquanto em menor número houve referência ao agnosticismo (n = 7; 5,3%) e ao ateísmo (n = 11; 8,3%). Por fim, a maioria autodeclarou-se branca (n = 73; 54,9%) e parda (n = 46; 34,6%).

Tabela 1 – Caracterização da amostra participante.

	N.º de participantes
Ano de matrícula	92 (55,7 %) ingressantes 3 (44,3%) concluintes
Gênero	156 (94,5%) feminino 9 (5,5%) masculino
Período	60 (36,4%) matutino 105 (63,6%) noturno
É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero	3 (1,8%) sim 162 (98,2%) não
Religião	17 (12,9%) Cristã 58 (43,9%) Católica 31 (23,5%) Evangélica 6 (4,5%) Espírita 1 (0,8%) Mórmon 1 (0,8%) Umbandista 7 (5,3%) Agnóstica 11 (8,3%) Ateísta
Raça/etnia	4 (3,0%) Amarela 73 (54,9%) Branca 46 (34,6%) Parda 10 (7,5%) Preta
Total	165 (100%)

Fonte: dados da pesquisa.

No que se refere à idade dos/as graduandos/as, cabe salientar que o sujeito mais jovem da amostra tinha 18 anos e o sujeito mais velho 58, e a média das idades foi de 25,5 anos. Assim, a maior parte da amostra, cerca de 84 sujeitos do total de 165, correspondente a 50,91%, tinha entre 20 e 25 anos, estando 36 dos sujeitos matriculados no primeiro ano e 48 no quarto ano. Outros 27 tinham entre 18 e 19 anos (16,36%), todos matriculados no primeiro ano, e os 54 sujeitos restantes

da amostra (32,73%) tinham idades que variavam de 26 anos para cima, matriculados tanto no primeiro quanto no quarto anos. Ou seja, tratou-se de uma amostra composta, em sua maioria, de mulheres jovens.

Após o retorno do Center com os escores de pontuação, iniciou-se o processo de análise estatística dos dados com base no manual do instrumento somado à literatura de base consultada. Essa análise e os resultados encontrados são apresentados a seguir. Antes, contudo, cabe ressaltar o que diz Shimizu (2004, p. 13) quando instrumentos como o DIT-2 são utilizados como únicas ferramentas de mensuração, pois podem “conduzir-nos a conclusões equivocadas e estereotipadas. Dessa forma, conclui-se que a utilização de instrumentos de medida objetivos e fechados deve-se dar acompanhada de muita cautela”.

Desse modo, a Shimizu (2004, p. 13) recomenda que a análise dos escores obtidos pelo instrumento seja respaldada por estudos anteriores, que também o utilizaram ou que seguem a mesma proposta, assim como recomenda que a discussão decorrente dessa análise esteja apoiada “em diversos autores que procuram entender como se dá o funcionamento da sociedade brasileira”. Havendo ciência disso, para enriquecer e cotejar os resultados apresentados a seguir, a discussão e as considerações finais dispostas na última seção deste artigo recorrem não só à literatura sobre o desenvolvimento moral, mas também a outras abordagens e análises mais abertas e até mesmo necessárias, especialmente tratando-se de questões que envolvem gênero, sexualidade, direitos humanos e, sobretudo com base nos resultados encontrados, religiosidade.

RESULTADOS: O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE GRADUANDOS/AS EM PEDAGOGIA

Com o objetivo de verificar a evolução do desenvolvimento do juízo moral dos/as graduandos/as ao longo do curso, para verificar se haveria mudança do primeiro ao quarto ano, calcularam-se as médias dos escores concernentes a dois dos principais índices do DIT-2, os Índices P (esquema Pós-Convencional/ estágios 5 e 6) e N2, assim como em relação aos esquemas de Interesse Pessoal (estágios 2 e 3) e de Manutenção das Normas (estágio 4), de acordo com a variável do ano de matrícula. Também se aplicou o teste estatístico *t* de Student, a fim de verificar se as diferenças entre as médias, conforme as variáveis investigadas, eram significantes considerando-se *p* menor ou igual a 0,05. De modo geral, foram encontradas diferenças consideráveis — e que geram preocupação sobre a formação oferecida pelo curso — do ponto de vista do desenvolvimento moral na variável em questão.

Segundo os dados dispostos na Tabela 2, com relação ao Índice P (Pós-Convencional), que representa o quanto de esquema de nível pós-convencional (estágios 5 e 6) foi utilizado para a resolução dos dilemas apresentados no instrumento, o primeiro ano obteve em média um desempenho melhor ($M1 = 31,71$)² em relação ao quarto ano ($M2 = 29,26$) que, ao contrário do que se esperaria da passagem por uma formação de graduação na Educação Superior, obteve desempenho inferior. Entretanto, a diferença não foi estatisticamente significativa no *t* de Student.

Em coerência ao dado anterior, as turmas de primeiro ano apresentaram média menor ($M1 = 29,26$) de adesão ao esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) que as turmas do quarto ano ($M2 = 33,56$), ou seja, em termos de juízo moral o primeiro ano se saiu melhor que o quarto. Com a aplicação do teste estatístico *t* de Student, observou-se que houve significância no uso desse esquema, com baixa margem de erro, uma vez que o valor de *p* foi menor que 0,05 ($t = -2,134$; $p < 0,05$).

2 Utilizaremos a abreviação M1 (com a letra M enquanto abreviação do termo “média”) enquanto a abreviação M2 se referirá ao segundo grupo: por exemplo, primeiro ano/quarto ano, matutino/vespertino, possui religião/não possui religião, praticante/não praticante, todos, respectivamente, grupos M1 e M2.

Tabela 2 – Resultados referentes aos índices do Defining Issues Test 2 (DIT-2) segundo o ano de matrícula no curso de Pedagogia e a medida estatística média.

	Ano	N=sujeitos	Média
Pós-Convencional (Índice P)	Primeiro ano	92	31,7174
	Quarto ano	73	29,2603
Interesse Pessoal (estágios 2/3)	Primeiro ano	92	29,6522
	Quarto ano	73	33,5616
Manutenção das Normas (estágio 4)	Primeiro ano	92	31,7609
	Quarto ano	73	29,1781
N2 score	Primeiro ano	92	30,3432
	Quarto ano	73	27,6864

Fonte: dados da pesquisa.

Já com relação ao esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), o primeiro ano apresentou média maior ($M1 = 31,76$) que o quarto ($M2 = 29,17$), esquema que apesar de não ser o preferível de adesão pela existência de outro com qualidade superior se torna até mesmo desejável em relação ao esquema anterior de Interesse Pessoal, em que a adesão se mostrou significativa. Mesmo assim, reitera-se que o quarto ano, novamente, manteve desempenho inferior ao do primeiro ano, embora neste esquema não tenha havido significância estatística.

Quanto à média dos escores do Índice N2, coerentemente com os dados anteriores, ainda que também sem significância, observa-se uma tendência dos/as graduando/as do primeiro ano a apresentarem maior adesão ao esquema Pós-Convencional e a rejeitarem mais os argumentos de níveis inferiores do desenvolvimento moral ($M1 = 30,34$) do que os/as graduandos/as do quarto ano ($M2 = 27,68$), oferecendo maior fidedignidade à análise dos dados.

Em síntese, com base na Tabela 2, constatou-se que houve diferenças estatisticamente significantes entre as pontuações dos/as graduandoas dos primeiro e quarto anos no que se refere à adesão ao esquema de Interesse Pessoal e de Manutenção das Normas, o que mostra que a formação em Pedagogia, no curso investigado, não exerceu influência positiva no nível de desenvolvimento moral de seu alunado e, de um ponto de vista mais pessimista, que houve uma regressão no decorrer do curso. Coerentemente a isso, as turmas do primeiro ano obtiveram desempenhos superiores aos do quarto ano do curso no Índice P (Pós-Convencional) e no Índice N2, mesmo sem apresentar significância estatística.

Visto que foram encontradas diferenças consideráveis no desempenho do juízo moral das turmas de primeiro e quarto anos do curso, utilizou-se da variável de período (matutino e noturno) das turmas de cada um dos anos para verificar se também haveria disparidades. O resultado confirmou a hipótese de haver disparidade entre as turmas segundo o período em ambos os anos, inicial e final, do curso.

Com base na Tabela 3, com relação aos sujeitos participantes do primeiro ano ($n = 92$), viu-se que pelo Índice P os sujeitos do período matutino demonstraram desempenho superior ($M1 = 33$) ao dos sujeitos do período noturno ($M2 = 31,03$). Com relação ao esquema de Interesse Pessoal, a turma do período matutino demonstrou adesão menor ($M1 = 26,50$) que as do período noturno ($M2 = 31,33$), havendo significância no t de Student ($t = -2,2$; $p < 0,05$).

Já a respeito da adesão ao esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), os sujeitos matriculados no período matutino do primeiro ano obtiveram desempenho maior ($M1 = 33,68$) que os do período noturno ($M2 = 30,73$). Além disso, não houve significância estatística nos esquemas Pós-Convencional (Índice P) e de Manutenção das Normas.

Tabela 3 – Resultados referentes aos índices do Defining Issues Test 2 (DIT-2) dos sujeitos do primeiro ano do curso de Pedagogia segundo o período e a medida estatística média.

	Período	N = sujeitos	Média
Pós-Convencional (Índice P)	Matutino	32	33,0000
	Noturno	60	31,0333
Interesse pessoal (Estágios 2/3)	Matutino	32	26,5000
	Noturno	60	31,3333
Manutenção das normas (Estágio 4)	Matutino	32	33,6875
	Noturno	60	30,7333
N2 score	Matutino	32	32,1797
	Noturno	60	29,3637

Fonte: dados da pesquisa.

Assim como salientado na análise da tabela anterior, vê-se que a adesão do período matutino aos esquemas de nível legalista não se mostraria aceitável caso sua adesão aos esquemas Pós-Convencionais fosse mais baixa em relação ao período noturno, porém, como a adesão desses sujeitos ao esquema de Interesse Pessoal acaba sendo menor que do noturno, a adesão maior à Manutenção das Normas torna-se, aqui, tolerável. Em outras palavras, no caso dos sujeitos do período matutino, a adesão aos esquemas de níveis superiores aumenta ao mesmo tempo que adesão aos esquemas de níveis inferiores diminui, enquanto com os sujeitos do período noturno ocorre o contrário.

E essa hipótese pode ser confirmada com o Índice N2, em que o primeiro grupo apresentou escores mais altos ($M1 = 32,17$) em relação ao segundo grupo ($M2 = 29,36$), ou seja, o primeiro inclina-se a utilizar mais o esquema Pós-Convencional e também a apresentar maior rejeição ao uso de esquemas inferiores de níveis de desenvolvimento moral que o segundo grupo, embora essas diferenças não tenham demonstrado significância no t de Student. A seguir, sobre a análise segundo a mesma variável (período), encontra-se a tabela referente aos sujeitos do quarto ano. Com relação aos sujeitos participantes do quarto ano ($n = 73$), verifica-se na Tabela 4 que pelo Índice P os sujeitos do quarto ano matriculados na turma da manhã tiveram adesão maior ($M1 = 31,42$) ao esquema Pós-Convencional do que os sujeitos das duas turmas da noite ($M2 = 27,91$), ao mesmo tempo que no esquema de Interesse Pessoal (estágios 2/3) os sujeitos da turma da manhã tiveram adesão menor ($M1 = 32,71$) que os sujeitos das turmas da noite ($M2 = 34,08$).

Tabela 4 – Resultados referentes aos índices do Defining Issues Test 2 (DIT-2) dos sujeitos do quarto ano do curso de Pedagogia segundo o período e a medida estatística média.

	Período	n = sujeitos	Média
Pós-Convencional (Índice P)	Matutino	28	31,4286
	Noturno	45	27,9111
Interesses pessoais (Estágios 2/3)	Matutino	28	32,7143
	Noturno	45	34,0889
Manutenção das normas (Estágio 4)	Matutino	28	27,4286
	Noturno	45	30,2667
N2 score	Matutino	28	29,3534
	Noturno	45	26,6491

Fonte: dados da pesquisa.

Essa análise dos dados expõe a lógica da teoria de Kohlberg (1992) e dos postulados neokohlbergianos conforme verificado no manual do DIT-2 (Rest e Narvaez, 1998): quanto mais se diminui a adesão aos esquemas superiores dos níveis de desenvolvimento moral, mais se aumenta a adesão aos esquemas inferiores, e vice-versa. Com o Índice N2, novamente essa observação apenas se confirma, apontando-se para o fato de que os/as participantes do primeiro grupo (quarto ano/ período matutino) tendem a rejeitar, com base nas respostas representativas que assinalaram no preenchimento do DIT-2, os esquemas com argumentações de níveis inferiores do desenvolvimento moral e a dar preferência aos de níveis superiores.

Dessa forma, considerando-se os resultados discutidos até o momento, ressalta-se que além dos/as graduandos/as do quarto ano terem um desempenho inferior ao/às dos/as do primeiro ano do curso de Pedagogia investigado, aqueles/as graduandos/as matriculados/as nas turmas da noite demonstram desempenho inferior ao daqueles/as matriculados/as na turma da manhã.

Com relação ao esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), os/as participantes/as do período matutino obtiveram desempenho menor ($M1 = 27,42$) que os/as participantes/as do período noturno ($M2 = 30,26$). Ainda assim, salienta-se que a oposição e correspondência do Índice P e do esquema de Interesse Pessoal, em que um escore aumenta enquanto o outro diminui positivamente para a turma do período matutino e negativamente para a turma do período noturno, assegura a fidedignidade na assertiva de que os/as graduandos/as tiveram desempenho melhor. No entanto, nessa variável do período entre os/as graduandos/as do quarto ano, as diferenças não foram estaticamente significantes em nenhum dos Índices/esquemas.

Para verificar se há implicações do vínculo religioso dos/as participantes no que se refere ao desenvolvimento do juízo moral, logo, se eles/as se utilizam de esquemas pós-convencionais quando deparados com dilemas morais ou sobrepõem seus interesses pessoais e, no caso, possivelmente em razão da manutenção e fidelidade para com suas ideologias, empregou-se a variável religiosidade para a averiguação de seu desempenho no DIT-2. Os resultados dispostos na Tabela 5, neste momento da análise, demonstram-se com diferenças altamente consideráveis, atuais e de extrema relevância para o contexto político e social contemporâneo.

Tabela 5 – Resultados referentes aos índices do Defining Issues Test 2 (DIT-2) dos sujeitos participantes segundo a adesão religiosa e a medida estatística média.

	Religião	n = sujeitos	Média
Pós-Convencional (Índice P)	Possui religião	114	28,5789
	Não possui religião	18	39,3333
Interesses pessoais (Estágios 2/3)	Possui religião	114	32,7193
	Não possui religião	18	28,2222
Manutenção das normas (Estágio 4)	Possui religião	114	31,7544
	Não possui religião	18	25,3333
N2 score	Possui religião	114	27,7421
	Não possui religião	18	35,9233

Fonte: dados da pesquisa.

A respeito da adesão ao esquema Pós-Convencional, isto é, do Índice P, os sujeitos que dispõem de adesão religiosa e, mais especificamente, que possuem uma religião específica (sendo tais sujeitos a primeira parcela da amostra total dos respondentes desta questão de caracterização presente no questionário elaborado; $n = 114$) tiveram desempenho menor ($M1 = 28,57$) que os

sujeitos que não possuem religião (M2 = 39,33), sendo estes últimos a segunda parcela (n = 18) do total de respondentes da questão de caracterização.³

A diferença entre os escores, já gritante, havia sido demonstrada ainda maior quando os dados foram extraídos na íntegra dos questionários respondidos em que os sujeitos tinham de assinalar a qual religião especificamente se vinculavam. Todavia, por motivos éticos, na análise dos dados todas as religiões registradas pelos/as respondentes foram aglutinadas em uma categoria única (possui religião), assim como aquelas que não se referem a uma doutrina religiosa (ateísmo; agnosticismo) foram aglutinadas em outra categoria (não possui religião). Ressalta-se, no entanto, que os sujeitos que não se vinculam a uma religião específica (ateístas, por exemplo) tiveram desempenho díspar e superior ao dos sujeitos vinculados a religiões específicas, chegando a atingir dois terços a mais do escore dos sujeitos vinculados a uma delas.

Com relação aos escores de Interesse Pessoal (estágios 2/3), os/as participantes que possuem religião tiveram desempenho maior (M1 = 32,71) que os sujeitos que não possuem religião (M2 = 28,22), coerentemente com o dado anterior, em que tiveram adesão menor ao esquema de nível Pós-Convencional enquanto o segundo grupo teve adesão maior. Sobre isso, o Índice N2 confirmou que aqueles/as que possuem religião tendem a rejeitar mais os argumentos de níveis superiores e a aceitar mais os inferiores (M1 = 27,74), enquanto aqueles/as que não possuem religião apresentam tendência inversa, por isso obtêm pontuação maior nesse indicador (M2 = 35,92). Viu-se o mesmo no esquema de Manutenção das Normas (estágio 4), em que sujeitos que possuem religião demonstraram juízos mais legalistas (M1 = 31,75) do que aqueles que não possuem religião (M2 = 25,32).

Ademais, no teste *t* de Student houve significância em três dos quatro Índices/esquemas mensurados pelo DIT-2: no Índice P (Pós-Convencional) ($t = -3,55$; $p < 0,01$), no esquema de Manutenção das Normas ($t = 2,15$; $p < 0,01$) e no Índice N score ($t = -2,93$; $p < 0,01$). Em vista disso, aprofundando-se na variável religião, utilizou-se de outra, decorrente dela, referente à frequência de prática da religião. Os dados estão dispostos na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados referentes aos índices do Defining Issues Test 2 (DIT-2) dos sujeitos participantes segundo a frequência da prática da religião e a medida estatística média.

	Religião (frequência)	n = sujeitos	Média
Pós-Convencional (Índice P)	Praticante	86	27,4419
	Não praticante	31	32,3871
Interesses pessoais (Estágios 2/3)	Praticante	86	33,2791
	Não praticante	31	30,7742
Manutenção das normas (Estágio 4)	Praticante	86	32,2326
	Não praticante	31	29,5484
N2 score	Praticante	86	26,9231
	Não praticante	31	30,6474

Fonte: dados da pesquisa.

O total de sujeitos que possuem religião e que assinalaram nas perguntas de caracterização do questionário a frequência com que praticam sua religião (n = 117)⁴ foi dividido em dois grupos:

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

4 Além dos 114 sujeitos que possuem religião, três dos/as participantes, embora tenham assinalado que não possuíam religião, optaram por marcar que são praticantes de sua crença, principalmente no caso dos que se vincularam ao agnosticismo, que não é considerado uma religião. A decisão dos/as participantes foi respeitada.

praticante ($n = 86$) e não praticante ($n = 31$). O primeiro, de sujeitos praticantes, teve desempenho menor ($M1 = 27,44$) que o segundo ($M2 = 32,38$) na adesão ao esquema Pós-Convencional (Índice P). Desse dado, infere-se que quanto mais o sujeito pratica sua religião, isto é, demonstra maior vinculação com uma religião específica, menor seu desempenho no uso de argumentos de níveis superiores do desenvolvimento moral.

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

Também sobre isso, no Índice N2 os sujeitos praticantes ($M1 = 26,92$) tiveram escores menores que os não praticantes ($M2 = 30,64$). Assim, o primeiro grupo tende a aceitar mais os argumentos de níveis inferiores do desenvolvimento moral do que o segundo grupo. Além disso, segundo o teste t de Student, houve significância no esquema Pós-Convencional ($t = -2,04$; $p < 0,05$); ou seja, é correto inferir que os sujeitos praticantes aderem menos aos argumentos de nível pós-convencional enquanto os sujeitos não praticantes aderem mais veementemente a eles, ao menos na comparação dentro do grupo de pessoas religiosas que marcaram a questão seguinte do questionário, que perguntava a frequência com que eles praticavam sua religião.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Apesar de o campo normativo (Brasil, 2006; 2007; 2012; 2013) e a literatura de base consultada (Amorim Neto, 2008; Boon, 2011; Lepre *et al.*, 2014) atribuírem aos cursos de licenciatura da Educação Superior, e de Pedagogia especialmente, a formação ética ao seu alunado, considerando a docência como atividade ética por excelência (Caetano e Silva, 2009) e a ética como preceito basilar para a formação e atuação do/a profissional em Pedagogia (Benedet, 2000), os resultados obtidos demonstraram que essa formação, ao contrário disso que se espera, não tem ocorrido.

Com base nas variáveis ano de matrícula e período, os dados sugeriram que o desempenho com relação ao desenvolvimento moral se mantém estagnado e, até mesmo, sugere certa regressão ao longo do curso. Chamam nossa atenção por haver significância estatística atestada pelo t de Student, com pontuações mais altas de sujeitos do primeiro ano em esquemas superiores e mais baixas no esquema de Interesse Pessoal, em detrimento do quarto ano, em que ocorre o inverso. E isso também acontece com as turmas do período matutino, que se sobressaem em relação às turmas do noturno, tanto no primeiro quanto no quarto ano. No entanto, dadas as limitações metodológicas de nosso estudo, apontamos para a relativização desse resultado em certa medida, pois, para assegurarmos tais indicativos com segurança, seria necessário entrecruzar os dados que os sugerem com outras informações, preferencialmente qualitativas, que permitiriam aprofundar o nosso trabalho interpretativo.

Ainda assim, mesmo que somente como um indicativo, trata-se de um preocupante resultado, uma vez que ele permite inferir que a formação oferecida pelo curso investigado não exerceu

influência positiva no desenvolvimento moral de seu alunado e, na verdade, houve uma regressão no decorrer do curso. Esse indicativo de retrocesso, contudo, dar-se-ia em termos de diminuição da preferência por esquemas superiores, uma vez que o DIT-2 não “nivela” os sujeitos em estágios duros de desenvolvimento (Rest e Narvaez, 1998) e nem, no âmbito da teoria de Kohlberg (1992), a regressão em estágios é possível. Encorajamos, em investigações futuras, debruçarmo-nos sobre esse indicativo, aliando as referidas técnicas qualitativas aos instrumentos quantitativos que integrem sua metodologia.

Além disso, vale enfatizar que a inferência que se faz também se dá em termos somente indicativos, em razão de que só se pode fazer tal assertiva de forma mais contundente caso haja o acompanhamento dos mesmos sujeitos ao longo do curso — no caso, do primeiro ao quarto ano; logo, em uma investigação longitudinal e não transversal. Assim, esse indicativo deve ser encarado como hipótese erigida com base em nossa pesquisa, demandando mais pesquisas para verificar se o resultado condiz com outras realidades e ambientes universitários de formação ou se é fruto de condicionantes próprios da amostra e do ambiente anterior investigado.

No entanto, esse resultado endossa o que o referido quadro de pesquisas, que também investigaram a formação ética na Educação Superior nas abordagens kohlberguiana e neokohlberguiana (Mattos, Shimizu e Bervique, 2008; Shimizu *et al.*, 2010; Bataglia e Bortolanza, 2012; Luczkiewicz, 2015; Santos e Diniz, 2016; Morais *et al.*, 2017), tem, em geral, constatado: que os cursos de graduação “não estão proporcionando, de forma adequada e muito menos suficiente, em termos de conteúdo, estratégias e tipo de ambiente, o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, a formação ética de seus alunos” (Lepre *et al.*, 2014, p. 132).

Shimizu *et al.* (2010, p. 38) obtiveram resultados semelhantes ao aplicarem o DIT-2 com 540 estudantes de Pedagogia de duas universidades paulistas, uma pública e outra privada, ressaltando que não houve diferenças estatisticamente significantes entre as pontuações dos primeiros e últimos anos, “o que indica que a formação em Pedagogia, nos cursos investigados, não exerceu influência no nível de desenvolvimento do julgamento moral de seu alunado”. Esse mesmo resultado foi encontrado por Lepre *et al.* (2014), também com graduandos/as em Pedagogia.

E, como mencionado, esse não parece ser um fenômeno presente apenas no curso de Pedagogia, mas também em outras graduações. É o que mostram Mattos, Shimizu e Bervique (2008) na Psicologia, em pesquisa na qual 104 estudantes de uma universidade privada, ao responderem ao DIT-2 em um ano, obtiveram pontuação mais baixa no Índice P quando o responderam novamente no ano seguinte; e Luczkiewicz (2015) e Santos e Diniz (2016) na graduação em Ciências Contábeis. Nestes dois últimos estudos, reafirmam-se os resultados, encontrados em suas respectivas amostras, de graduandos/as concluindo pontuando mais alto no esquema de Interesse Pessoal do que em esquemas superiores, enquanto graduandos/as matriculados/as nos anos iniciais apresentam desempenho melhor.

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

No que tange aos períodos, Morais *et al.* (2017) também constataram diferenças no desenvolvimento moral de graduandos/as matriculados/as nos períodos matutino e noturno de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. As autoras ressaltam que, na universidade, há participação menor de estudantes do período noturno em atividades semicurriculares e extracurriculares ocorridas ao longo do dia do que do período matutino, uma vez que eles trabalham e/ou residem em outra cidade, não havendo estratégias institucionais que supram suas

necessidades. Dessa forma, infere-se que o usufruto dessas atividades propicie uma formação mais sólida aos/às graduandos/as do matutino, compreendendo por “sólida” aquela formação em que há a consolidação de uma estrutura de desenvolvimento moral mais elaborada (Kohlberg, 1992), então decorrente das maiores possibilidades de atividades de formação dispostas durante o período diurno (Morais *et al.*, 2017).

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

A título de exemplo, com base nos resultados que encontraram no curso de Pedagogia, Lepre *et al.* (2014) ressaltam que alunos/as sem afiliação religiosa apresentam níveis de juízo moral superiores aos daqueles/as vinculados/as a instituições religiosas. Não obstante, nossa constatação, corroborada por essa literatura, também vai ao encontro do que dizem autores/as que investigam o próprio constructo de religiosidade e a influência que exerce a formação religiosa (Ernsberger e Manaster, 1981; Rest *et al.*, 1999; Duriez e Soenens, 2006).

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

Segundo Duriez e Soenens (2006), vários/as autores/as que procuram relacionar religiosidade e moralidade ressaltam que esses não são aspectos independentes e têm chegado a resultados que revelam que pessoas com afiliação religiosa demonstram preferências pelo nível convencional do desenvolvimento moral e diminuição na preferência pelo nível pós-convencional. Também ressaltam que pessoas religiosas podem apresentar raciocínios morais limitados, por não os basearem em princípios. Contudo, autores/as (Ernsberger e Manaster, 1981; Duriez e Soenens, 2006; Silva, Brabo e Moraes, 2017, p. 1276) ressaltam que o raciocínio moral das pessoas religiosas depende de seu grau de compromisso religioso e do estágio moral que é normativo em sua comunidade religiosa, ou seja, “em uma comunidade em que os ensinamentos incluem raciocínios por princípios, as pessoas altamente religiosas tendem a apresentar uma preferência por esse tipo de raciocínio. Ao passo que naquelas comunidades em que não há a inclusão desse tipo de ensinamento, essa preferência diminuirá”. Logo, a superioridade teológica de argumentos morais convencionais pode suplantar a superioridade lógica dos argumentos pós-convencionais. Duriez e Soenens (2006) demonstram, no entanto, que mais do que a inclusão e a exclusão da transcendência, ou mesmo a afiliação religiosa, o que exerce influência no desenvolvimento moral é a forma com que se processam os conteúdos religiosos, e salientam que quem os faz de modo literal e dogmático apresenta níveis morais inferiores em relação a quem emprega mecanismos simbólicos de interpretação.

Como mencionado na análise, tais resultados mostram-se altamente consideráveis, atuais e de extrema relevância ao contexto político e social contemporâneo, tendo em vista a recente incursão de instituições e grupos religiosos na conjuntura política, até mesmo educacional, do país, em que temas como gênero e sexualidade têm sido suprimidos da redação de documentos oficiais

de Educação com base nessa incursão. Esse fato se refere à retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* da redação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), em um debate travado em nível nacional entre os anos de 2014 e 2015; e, em tempo mais recente, à supressão dos termos *gênero*, *sexualidades* e quaisquer outras questões que fomentem a cidadania LGBT na redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também em um polêmico debate marcado pela forte presença de setores ultraconservadores e de grupos religiosos.

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

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

Como explanam Silva, Brabo, e Morais (2017, p. 1268), o que fomenta as mobilizações dos grupos que protagonizam essa incursão nas políticas são fixações com os níveis pré-convencional e convencional, visto que “pessoas que apresentam transcendência, e principalmente afiliação religiosa, dispõem de maior preferência por tais níveis de juízo moral, enquanto a possibilidade de se vincularem ao nível pós-convencional diminui”. Ainda assim, os autores citados (Ernsberger e Manaster, 1981; Duriez e Soenens, 2006) advertem que, mesmo que essa relação sociolegal seja encontrada predominantemente por parte de religiosos, isso se deve a como processam os enunciados de suas crenças e doutrinas e não meramente pelo fato de disporem de transcendência ou afiliação religiosa.

Dessa forma, caso seus raciocínios se orientassem por princípios, os grupos que protagonizam os ataques às políticas públicas que incluem gênero e sexualidades estariam cientes da possível normatização que sua transcendência/religiosidade pode apresentar para com as pessoas que não compartilham da mesma crença/doutrina, bem como cientes da liberdade que essas pessoas detêm, então inseridas em uma sociedade democrática e de direito. Logo, elas não sobreporiam seus próprios interesses e a contemplação de seus ideais religiosos a tais demandas sociais democráticas, nem se mostrariam indiferentes à opressão a que se submetem os sujeitos que se beneficiariam pelas ações progressistas das políticas públicas.

Da mesma forma, docentes podem refletir esse cenário da política e mostrar-se incapazes de propiciar momentos de reflexão ou agir por princípios quando se depararem com temas com que não concordam. Essa problemática decorre do conflito de suas idiossincrasias com a afirmação em dispositivos legais da formação ética comprometida com o respeito às diferenças e com a igualdade de direitos.

Esses resultados, portanto, desvelam muitas reflexões e demandam urgência para propostas de mudança na formação de professores/as, considerando a dimensão ética da profissão. Concordamos com Puig (2007) ao afirmar que, para que essa formação ética tenha êxito, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas educativas que (inter)atuem e se coordenem nos âmbitos *interpessoal*, nas relações interpessoais estabelecidas entre estudantes e docentes, *curricular*, com a abordagem de conteúdos morais no âmbito curricular para que a ética seja tratada como objeto

de conhecimento e reflexão, e *institucional*, que diz respeito ao tipo de ambiente proporcionado pela instituição educativa, sendo imprescindível que sejam repensadas as práticas institucionais. Enfim, às instituições educativas de forma geral, e especificamente aos cursos de formação inicial docente, considerando-se o foco deste texto, “[...] é preciso construir uma cultura moral que exerça uma poderosa ação educativa” (Puig, 2007, p. 94), ou então continuaremos a nos deparar com dados que apontam para uma regressão no nível de desenvolvimento moral dos/as graduandos/as, futuros/as educadores/as.

Com a pesquisa concluída aqui tratada, desenvolvemos uma pesquisa seguinte proposta em continuidade à anterior,⁵ dando início a um programa de pesquisa para obter maiores contribuições sobre o estado dessa formação investigada e pistas de como melhorá-la. Nessa pesquisa seguinte, agora com vistas à formação do/a psicólogo/a junto com a formação da/o pedagoga/o, também se considerou a variável curricular das graduações participantes, analisando se seu currículo e Projeto Político-Pedagógico possibilitam uma formação ética ao longo do curso e viabilizam o que os documentos oficiais pertinentes orientam e estipulam.

Outrossim, com esse baixo desempenho e a variável da religiosidade demonstrando-se muito significativa, sugerem-se investigações futuras sobre a influência da religiosidade no desenvolvimento moral e na formação em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

AMORIM NETO, Roque do Carmo. **Ética e moral na formação inicial de professores**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Julio Groppa. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; BORTOLANZA, Marcia Regina. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BENEDET, Renata. Ética como preceito basilar na formação do advogado. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 10, n. 10, p. 73-79, 2000. <https://doi.org/10.14210/nej.v5n10.p73-80>

BOON, Helen J. Raising the bar: ethics education for quality teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 7, p. 104-121, 2011. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 1, de 15 de

⁵ A pesquisa teve como título *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, e foi financiada pelo CNPq, processo de n.º 131735/2020-9 e vigência no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e pela FAPESP, processo de n.º 2020/05099-9 e vigência no período de 01/11/2020 a 31/01/2022.

maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CP. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

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

BRASIL. Ministério da educação, conselho nacional de educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. **Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília: CNE/CP, 2012.

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

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2014.

CAETANO, Ana; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e formação de professores. **Sísifo**, v. 8, p. 49-60, 2009. ISSN 1646-4990

DURIEZ, Bart; SOENENS, Bart. Religiosity, moral attitudes and moral competence: a critical investigation of the religiosity-morality relation. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, n. 1, p. 76-83, 2006. <https://doi.org/10.1177/0165025406062127>

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

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

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

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002>

LEPRE, Rita Melissa; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; GRAÇO, Maria Cláudia Cabrini; CARVALHO, Sebastião Marcos de; OLIVEIRA, Jaqueline Barbosa. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 113-137, 2014.

LUCZKIEWICZ, Dulciane Alves. **Desenvolvimento moral e valores culturais de estudantes de graduação em ciências contábeis no Brasil**. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2015.

MATTOS, Gabriel Gonçalves; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; BERVIQUE, Janete de Aguirre. A sensibilidade ética e o julgamento moral de estudantes de Psicologia. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 3, p. 1-17, 2008.

MORAIS, Alessandra de M.; BATAGLIA, Patricia; LEPRE, Rita Melissa; DIAS, Carmen Lúcia; OLIVEIRA, Rogério Eduardo Cunha de. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i2.8644128>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – 3ª Fase**. Brasília: UNESCO/ONU/MEC/SEDH, 2015.

PRADEL, Claudia; DÁU, Jorge Alberto Torreão. A educação para valores e as políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 17, n. 64, p. 521-548, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300007>

PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

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

REST, J. R.; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel J.; THOMA, Stephen J. **Postconventional moral thinking: a neo-Kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SANTOS, Leandro da Costa; DINIZ, Josedilton Alves. Um estudo sobre a relação entre a religiosidade e o raciocínio moral dos alunos de Ciências Contábeis. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 3, p. 83-101, 2016. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v35i3.32754>

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

SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; GRAÇO, Maria Claudia Cabrini; LEPRE, Rita Melissa. **DIT-2 – Opiniões sobre Problemas Sociais** – reformulação da tradução e adaptação do Defining Issues Test-2 realizada por Biaggio, A. M. B., Shimizu, A. de M., & Martinez, T. M. (2001). Center for the Study of Ethical Development, 2009.

SHIMIZU, Alessandra de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; GRAÇO, Maria Claudia Cabrini; LEPRE, Rita Melissa. **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia**. Relatório de Pesquisa chamada MCTI/CNPq nº 014/2008 – Universal. Unpublished. 2010.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. Relevância dos temas gênero e sexualidades para a educação escolar de crianças: o que pensam os(as) pedagogo(as)? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 14, n. 1, p. 69-83, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100069>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de "ideologia de gênero". **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp., p. 1260-1282, 2017. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10173>

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e234142, p. 1-22, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234142>

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES. **SPSS® for Windows 10**. New York: IBM Corporation, 2021.

Como citar este artigo: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MORAIS, Alessandra de; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Formação ética de graduandos/as em Pedagogia em tempos de “ideologia de gênero”: um estudo transversal utilizando o Defining Issues Test-2 (DIT-2). **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290057, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290057>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 1º de maio de 2017 a 31 de dezembro de 2018.

Contribuições dos autores: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Administração do Projeto, Supervisão, Investigação, Escrita - Revisão e Edição: Silva, M.E.F.; MORAIS, A. de; BRABO, T.S.A.M. Visualização, Escrita - Primeira Redação: Silva, M.E.F. Curadoria dos Dados, Análise Formal, Validação: Silva, M.E.F.; MORAIS, A. de.

SOBRE OS AUTORES

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA é doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e graduado em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis.

ALESSANDRA DE MORAIS é doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Professora Assistente lotada junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) da mesma instituição.

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO é doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora assistente efetiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília.

Recebido em 5 de agosto de 2022

Revisado em 1º de março de 2023

Aprovado em 17 de abril de 2023

