



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIA MORAL E CIDADANIA ORGANIZACIONAL: estudo
com militares em formação**

FLÁVIO FERREIRA DA SILVA

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**COMPETÊNCIA MORAL E CIDADANIA ORGANIZACIONAL: estudo
com militares em formação**

FLÁVIO FERREIRA DA SILVA

Sob a orientação do Professor Doutor
Marcos Aguiar de Souza.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia** do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seropédica, RJ
Mai de 2016

153

S586c

T

Silva, Flávio Ferreira da, 1972-
Competência moral e cidadania
organizacional: estudo com militares em
formação / Flávio Ferreira da Silva. - 2016.
115 f.: il.

Orientador: Marcos Aguiar de Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Psicologia, 2016.
Bibliografia: f. 90-93.

1. Psicologia cognitiva - Teses. 2.
Militares - Conduta - Teses. 3.
Desenvolvimento moral - Teses. 4. Educação
moral - Teses. 5. Educação militar -
Aspectos morais e éticos - Teses. 6.
Comportamento organizacional - Teses. 7.
Cidadania - Teses. I. Souza, Marcos Aguiar
de, 1965- II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação
em Psicologia. III. Título.



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

FLÁVIO FERREIRA DA SILVA

**COMPETÊNCIA MORAL E CIDADANIA ORGANIZACIONAL: estudo com
militares em formação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, conferido pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Área de concentração: Desenvolvimento Cognitivo, Humano e Social.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Aguiar de Souza

Aprovado em: de de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr. MARCOS AGUIAR DE SOUZA

PPGPSI – UFRRJ – SEROPÉDICA

Prof^ª Dra. VALÉRIA MARQUES DE OLIVEIRA

PPGPSI – UFRRJ – SEROPÉDICA

Prof. Dr. ANTÓNIO JOSÉ PALMA ESTEVES ROSINHA

DEPG – ACADEMIA MILITAR – PORTUGAL

AGRADECIMENTOS

À Deus e aos meus pais que ofereceram a possibilidade de trilhar este caminho.

Ao Prof. Marcos Aguiar que balizou e iluminou o obscuro caminho.

À Maria das Graças e Heitor que suavizaram este árduo caminho.

Aos amigos que obrearam este exigente caminho.

RESUMO

SILVA, Flávio Ferreira da. **Competência moral e cidadania organizacional: estudo com militares em formação**. 2016. 115p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

A pesquisa desenvolvida se enquadra área de estudo de psicologia cognitiva e dos processos sociais, tendo como tema o desenvolvimento da moral e os comportamentos de cidadania organizacional. O estudo foi realizado com cadetes do Exército Brasileiro (EB), matriculados em 2015, no curso de formação para oficiais da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Destacam-se como objetivos do estudo: analisar as relações entre o processo educacional da AMAN e o aprimoramento das competências para avaliação de dilemas morais; averiguar as ligações entre a formação na AMAN e o desenvolvimento dos Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO); e verificar os vínculos entre dos níveis de competência moral com os indicadores de CCO do mesmo público. O estudo está fundado nas elaborações teóricas de Piaget e Kohlberg sobre competência moral, e nos constructos de Comportamentos de Cidadania Organizacional. A pesquisa contou com uma amostra de 732 cadetes distribuídos pelos 1º, 2º e 3º anos, das sete especialidades militares em formação na AMAN. Utilizou-se do Teste de Julgamento Moral (MJT xt), de Bataglia e Lind (1998), e as Escalas de Comportamento e Cidadania Organizacional, de Siqueira (2014), em suas três categorias: divulgação e defesa da organização; criatividade nas soluções dos problemas organizacionais; e a adoção de comportamentos de suporte e cooperação social na execução das tarefas. O tratamento estatístico feito partiu das plataformas SPSS (*Statistical Package for Social Science*) e dos Módulos AMOS (*Analysis of Moment Structures*). Destacam-se os seguintes resultados obtidos: os índices do Escore C (competência moral) de cadetes se situam em níveis medianos, não sendo observadas diferenças significativas (positivas ou negativas) decorrentes do progresso no curso de formação ou em relação às diferentes especialidades militares. Não foram identificadas diferenças significativas nos Escores C nas correlações com a origem familiar dos cadetes (se militar ou civil), a procedência escolar (se colégio militar ou civil) e as afiliações religiosas. As formulações dos dilemas alternativos para o MJT (xt) demonstram correlação com as formulações originais do teste, mas necessitam de ampliação da base de dados, principalmente para o Dilema do Estudante. Os Comportamentos de Cidadania Organizacional sofrem influência negativa no decorrer do curso, quanto analisados os aspectos de defesa da organização e cooperação. Os dados apontam para correlação negativa entre o desenvolvimento da Competência Moral e os CCO de cadetes.

Palavras-chave: Psicologia cognitiva, Educação Moral, Comportamento e Cidadania Organizacional.

ABSTRACT

SILVA, Flávio Ferreira da . moral and organizational citizenship competence : study with military training . 2016. 115p . Dissertation (Master in Psychology) . Institute of Education, Department of Psychology , Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica , RJ , 2016 .

The research developed fits study area of cognitive psychology and social processes , taking as its theme the development of moral and organizational citizenship behaviors . The study was conducted with cadets of the Brazilian Army (EB), registered in 2015, the training course for officers of the Military Academy of Agulhas Negras (AMAN) . stand out as study objectives : to analyze the relationship between the educational process of AMAN and the improvement of skills for evaluation of moral dilemmas ; investigate the links between training in AMAN and development of Organizational Citizenship Behaviors (CCO) ; and check the links between the moral levels of competence with the CCO indicators of the same public . The study is based on theoretical elaborations of Piaget and Kohlberg on moral competence, and constructs of Organizational Citizenship Behaviors. The survey included a sample of 732 cadets distributed by the 1st, 2nd and 3rd years of the seven military specialty training in AMAN. We used the Moral Judgment Test (MJT xt) of Battaglia and Lind (1998), and Behavior Scales and Organizational Citizenship, Siqueira (2014) in its three categories: dissemination and advocacy organization; creativity in the solution of organizational problems; and the adoption of supportive behavior and social cooperation in the implementation of the tasks. Statistical analysis done left the SPSS platforms (Statistical Package for Social Science) and AMOS modules (Analysis of Moment Structures). Noteworthy are the following results: the contents of the score C (moral competence) cadets stood at median levels, significant differences were observed (positive or negative) resulting from the progress in the training course or for the different military specialties. No significant differences were identified in scores C in correlation with the family background of the cadets (whether military or civilian), school origin (whether military or civilian college) and religious affiliations. The formulations of alternative dilemmas for the MJT (xt) show correlation with the original test formulations, but need to expand the database, mainly to Student's Dilemma. The Organizational Citizenship Behaviors suffer negative influence throughout the course, as analyzed aspects of defense organization and cooperation. The data point to a negative correlation between the development of Moral Competence and CCO of cadets.

Keywords: Cognitive Psychology, Moral Competence, Organizational Behavior and Citizenship, Military Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Educação organizacional e desenvolvimento moral.....	9
1.2	Educação organizacional e Comportamentos Cidadania Organizacional.....	12
1.3	Problema.....	14
1.4	Hipóteses.....	16
1.5	Objetivos.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	Socialização profissional de militares.....	18
2.2	Desenvolvimento da moralidade.....	25
2.2.1	A Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner	26
2.2.2	Desenvolvimento Moral de Piaget e Kohlberg	30
2.3	Comportamento de Cidadania Organizacional.....	41
3	MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	46
3.1	Método.....	46
3.1.1	<i>O campo organizacional.....</i>	46
3.1.2	<i>Delineamento da pesquisa.....</i>	52
3.2	Participantes.....	54
3.3	Instrumentos.....	55
3.3.1	<i>Teste Julgamento Moral Estendido (MJT_xt).....</i>	55
3.3.2	<i>Escalas Comportamento de Cidadania Organizacional.....</i>	58
3.4	Devolução dos resultados.....	60
3.5	Ética em pesquisa.....	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	62
4.1	Relação entre a formação profissional e competência moral.....	62
4.2	Relação entre a formação e os Comportamentos de Cidadania Organizacional.....	80
4.3	Relação entre Competência Moral e os Comportamentos de Cidadania Organizacional.....	86

5 CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXO A – Moral Judgment Test Extended (MJT_xt).....	94
ANEXO B – Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional.....	104
ANEXO C – Escala de Intenções de Comportamentais de Cidadania Organizacional.....	105
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
ANEXO E – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP.....	115

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as notícias sobre a corrupção e seus efeitos nocivos, a violência urbana e a falta de ética generalizada ocupam posições de destaque na mídia. Essa realidade é observável por meio da vultosa difusão de denúncias de corrupção de agentes públicos e privados, mostrando uma fragilidade moral e política do Estado e de seus agentes. Igualmente consideráveis são os volumes de denúncias de agressões promovidas pelos agentes da segurança pública, na repressão de protestos sociais urbanos e rurais, e do crime organizado contra pessoas comuns, numa escalada de violência que anestesia a sensibilidade das pessoas e fomenta a cultura do medo. A violência também é noticiada nos ataques às figuras de autoridade, como juízes, promotores e policiais, que lutam para manter a ordem social, ou mesmo contra professores e médicos, em exercício de suas funções. Todos esses fatos são exemplos de situações que motivam discussões em torno dos temas cidadania e ética.

No campo militar, a violência e os assuntos ligados à ética também estão presentes nas agências de comunicação. Tem-se, por exemplo, informações sobre conflitos armados e seus desdobramentos, com relatos de violações aos direitos humanos, por aplicação de força excessiva. Os episódios das ações terroristas e das propagandas de grupos fundamentalistas, fomentando polaridades entre ocidente e oriente, infiéis *versus* muçulmanos, num crescente sentimento de beligerância entre povos e nações. Notícias sobre as corridas armamentistas ativam o fantasma das armas nucleares e químicas com efeitos de destruição em massa, contra alvos civis e militares. Há também notícias de intervenções militares que desrespeitam a autodeterminação das nações na administração de seus conflitos internos. A avalanche migratória impulsionada por conflitos armados que inviabilizam a vida na terra natal. Todos esses fatos suscitam dilemas sobre até que ponto é justificável a aplicação da violência do Estado e quais os limites políticos, sociais e éticos de tal intervenção.

Embora as respostas a esses problemas sejam formuladas por políticas institucionais, há níveis de decisão que acontecem na esfera dos microsistemas, isto é, quando os indivíduos da linha de frente desses conflitos, estando investidos do poder do Estado, têm que decidir como aplicar a violência e repressão do Estado, sem perderem as noções de legalidade, justiça e moralidade. Desta maneira, a compreensão de aspectos ligados ao desenvolvimento dos indivíduos e seus processos cognitivos de tomada de decisão frente a este tipo de problema é um tópico que se avalia como significativo à investigação psicológica.

A pesquisa de mestrado acadêmico em psicologia, constante desta dissertação, tem como esforço a articulação dos constructos Competência Moral e Comportamento de Cidadania Organizacional, dentro do contexto de educação corporativa desenvolvido na Academia Militar do Exército Brasileiro. Para tanto, realizou-se um estudo empírico e quantitativo desses temas, com base nas teorias do desenvolvimento da moralidade de perfil cognitivista (PIAGET, 1932/1994; KOHLBERG, 1958 e 1992; LIND e BATAGLIA, 2009). Foram consideradas também contribuições da Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1973/2011), combinadas com modelos teóricos de avaliação sobre ética no campo organizacional (SIQUEIRA, 1995/2014).

O escopo do trabalho reside em avaliar o tipo e o grau de associação existente entre os processos sociais decorrentes da educação profissional corporativa, que ocorre na Academia Militar, com o desenvolvimento psicossocial dos seus alunos, aspirantes ao oficialato, no tocante aos processos de julgamento e decisão sobre situações-dilema que envolva raciocínios sobre legalidade, justiça e valores morais.

A seguir são apresentados aspectos gerais das variáveis do estudo, a construção do problema de pesquisa, a elaboração dos objetivos e hipóteses do trabalho.

1.1 Educação organizacional e desenvolvimento moral

A complexidade do mundo contemporâneo exige dos agentes sociais o desenvolvimento de bases cognitivas e morais que permitam a resolução de conflitos por meio da negociação e da discussão, em detrimento do uso do poder, da força ou da violência. Esse argumento, destacado por Georg Lind (2006), professor de Psicologia da Universidade de Konstanz na Alemanha, atualiza algumas das discussões iniciadas por Jean Piaget (PIAGET, 1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1958), hoje associadas ao campo da Psicologia Moral. Esta área de estudo se ocupa em compreender quais os processos mentais utilizados pelos indivíduos na elaboração de regras, princípios e valores morais, que fundamentam os julgamentos e decisões sobre problemas morais (LA TAILLE, 2006).

Para os referidos autores, a construção psicológica da moralidade, a exemplo do que ocorre com o desenvolvimento cognitivo, é uma potencialidade que precisa ser produzida por meio da interação social (PIAGET, 1934/1994; KOHLBERG, 1992). Em outras palavras, o desenvolvimento não decorre de um movimento natural do organismo (produto da herança genética), mas sim de um processo social que precisa ser estimulado, podendo ser aprimorado. Por esse motivo, há o reconhecimento da importância da educação e de suas

agências formadoras (escolas e organizações de trabalho) no pleno amadurecimento cognitivo e moral dos indivíduos.

No Brasil os estudos sobre o tema Psicologia Moral afiliados aos conceitos de Piaget e Kohlberg remetem às contribuições de Biaggio (2006), La Taille (2006) e Bataglia (2009). Também eles relacionam o desenvolvimento moral com o campo da educação. Em suas pesquisas realizadas em ambientes educacionais, é possível depreender a premissa de que há uma associação positiva entre processo educacional e o desenvolvimento da moralidade. Da mesma forma que Kohlberg, Boyd e Levine (1990) aqueles pesquisadores compreendem que o processo educacional é vetor para o desenvolvimento da moralidade, pois a educação atua para além do aprendizado dos conteúdos acadêmicos, incluindo, a interiorização dos valores sociais e da cultura institucional, para num momento posterior, produzir no indivíduo a autonomia necessária para refletir sobre o código moral.

A presença de vários processos mentais, como o pensamento, as emoções, as atitudes, os hábitos, atualizam, como destaca La Taille (2006), as duas concepções originais do pensamento piagetiano acerca do desenvolvimento cognitivo e moral, assimiladas por Kohlberg: a ideia de um paralelismo entre o desenvolvimento intelectual e o afetivo, e a ideia de um processo interacionista na construção dos pensamentos. Assim, sob ponto de vista da moralidade piagetiana-kohlberguiana, o amadurecimento do indivíduo envolve elementos cognitivos e emocionais. No primeiro aspecto pela capacidade de organizar as idéias em categorias amplas e lógicas o suficiente para fundamentar um julgamento com base em princípios éticos relacionados à justiça. No tocante aos aspectos emocionais, o desenvolvimento tende ao abandono dos comportamentos e pensamentos motivados pelo hábito e tradição, ou pelo caráter coercitivo e egocêntrico da tomada de decisão, passando à adoção da cooperação como conduta prevalente. Para que o amadurecimento moral ocorra, deve-se promover o permanente exercício dos pensamentos e razões estruturadas em diferentes pontos referenciais sobre qual decisão é justa.

A flexibilidade e a reversibilidade dessas operações mentais permitiriam uma interpretação mais dinâmica e complexa das relações entre os diferentes sujeitos e os objetos do mundo. Essa elaboração da justiça sob o ponto de vista dos diferentes agentes, não fixa a pessoa numa formulação extremamente legalista da moral ou de adesão cega à autoridade que enuncia a ação moralmente válida, mas promove a tomada de decisão orientada com base em princípios éticos. Desta maneira, na compreensão de Kohlberg, Boyd e Levine (1990), o desenvolvimento moral caminha na direção de um pensamento autônomo, capaz de aplicar

categorias universais de julgamento moral, sem ficar cristalizado nas fórmulas da lei e da autoridade.

Em prol da compreensão do processo educativo como moderador e mediador do desenvolvimento humano, resgata-se a proposta teórica do professor Urie Bronfenbrenner, da Universidade de Cornell. Numa perspectiva biopsicossocial do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1963/2011) afirma que há nos indivíduos um potencial para a mudança sistêmica (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais), que está associada a um indivíduo ativo, engajado num contexto e dentro de diferentes nichos ecológicos que legitimam as mudanças. Com seu esforço de pesquisa, o autor elabora e aprimora uma metodologia pioneira que interrelaciona quatro elementos do desenvolvimento, quais sejam: os *processos* de amadurecimento do organismo (por exemplo, o processo educativo), a *pessoa* (com sua individualidade de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais), o *contexto* (relacionada com a ecologia de sistemas interrelacionados: microsistema, mesossistema, exossistema e o macrosistema) e o *tempo* (ligado tanto ao aspecto do ciclo vital, quanto ao tempo histórico social). As explicações conceituais do modelo de Bronfenbrenner constam do capítulo 2 desta dissertação.

As contribuições teóricas Bronfenbrenner (1963/2011) sobre o desenvolvimento humano sugerem que o crescimento do indivíduo pode ser circunstanciado e refinado pela aplicação de políticas públicas consolidadas num projeto pedagógico. Essa concepção nos parece especialmente útil por permitir a criação e o aprimoramento de ações educativas que favoreçam os surgimentos de competências cognitivas, emocionais e comportamentais em níveis mais complexos, sobre os temas de legalidade e justiça. Permite ainda, a avaliação dos programas educativos e sua proposta de desenvolvimento, a partir da compreensão dos vários níveis ecológicos integrados às pessoas envolvidas.

Desta maneira, os estudos de diferentes realidades educacionais, descritas por Kohlberg (1992), Biaggio (2006), La Taille (2006) e Bronfenbrenner (2011), apresentam diferenças quanto aos estágios de amadurecimento cognitivo e emocional alcançados pelos indivíduos, no julgamento moral. Isso sugere que os ambientes em que ocorrem a socialização dos indivíduos, os diferentes projetos pedagógicos e as diversidades de perfis de grupos podem repercutir na intensidade e direção da associação entre educação e moralidade. Em outras palavras, admite-se que há uma associação entre o desenvolvimento da moralidade e os processos educativos que ocorrem com a pessoa, devendo-se observar os ambientes específicos sob os quais os organismos atuam, os objetos da realidade que o indivíduo opera, e as estruturas de relações sociais que regulam essa dinâmica. Entende-se que essas coisas têm

valor como objeto de estudo científico, sendo esforço desta dissertação a ampliação empírica dos dados, tanto para avaliar se o desenvolvimento da moralidade é influenciado por processos educativos, quanto para aferir se os efeitos que diferentes projetos pedagógicos têm sobre as variáveis em estudo (no caso, avaliar a especificidade do programa escolar da Academia Militar sobre o aprimoramento do pensamento moral).

1.2 Educação organizacional e Comportamentos de Cidadania Organizacional

As academias militares são organizações de ensino corporativas das três forças singulares (Marinha, Exército e Aeronáutica) e das forças auxiliares de segurança pública (Polícia Militar). Essas organizações de ensino pretendem suprir as necessidades formativas das instituições militares, realizando o início da formação de seus quadros dirigentes, isto é, a formação de seus oficiais. As particularidades da missão educativa das academias militares poderão ser compreendidas com o exame de algumas características da profissão militar.

Ao estudar as relações entre os soldados e a sociedade Huntington (1996) esclarece que a profissão militar existe para servir ao Estado. Esse fato impele todos os profissionais das armas e a forças militares que comandam a se constituírem em instrumento da política estatal, dentro dos parâmetros de hierarquia e disciplina do Estado. Tem-se, então, que além da capacitação técnica, com lastro nos conhecimentos específicos militares transmitidos pela educação, as academias pretendem desenvolver a predisposição para o cumprimento das prescrições éticas e legais de defesa da soberania, da ordem pública e das instituições nacionais. Busca-se, assim, que esses agentes institucionais decidam agir com a adequada aplicação dos recursos coercitivos disponíveis, isto é, as ações de emprego da força devem ser norteadas por princípios morais maiores, como a manutenção do bem-estar público e do Estado Democrático de Direito. Na produção dessa cognição social estão presentes aspectos afetivos associados a uma estrutura de pensamento moral, cujo objetivo é predispor esses agentes para alguns tipos de atitudes que irão conferir identidade social ao grupo militar.

Como principal disseminadora da cultura militar, cabe às academias militares a função de promover a internalização dos valores e das atribuições sociais desse segmento profissional, de maneira que, por exemplo, a atitude disciplinada e o respeito à hierarquia Institucional e do Estado, sejam critérios de eficiência dessas escolas. Esse pensamento instrumental da cultura encontra reforço na posição de Formiga (2012), quando afirma que a internalização das regras e normas sociais, significa o reconhecimento de características que evidenciam a organização de um grupo ou sociedade com os recursos utilizados para manter a

uniformidade entre seus membros. Esse estado de coisas contribuiria, segundo Formiga (2012), para a redução de um estado anômico e desviante dos indivíduos, favorecido pelo vazio da falta de referências sociais estáveis - fato indesejável para qualquer grupo de profissionais, em especial para os militares.

Os processos de educação profissional em academias militares ilustram as análises de Berger e Luckmann (1985) sobre as interrelações de organizações e indivíduos, naquilo que denominaram como socialização secundária. Esse é um processo que busca interiorizar as condutas e os significados que irão conferir estabilidade e previsibilidade à convivência social do grupo, permitindo a construção de uma identidade diferenciadora e, ao mesmo tempo, inclusiva de determinado corpo social. Dessa maneira, o processo educativo de uma academia militar busca o maior grau pela adesão dos indivíduos aos valores da cultura organizacional, devendo essa interiorização ser objetivada por comportamentos que se coadunem com os valores institucionais.

Para Siqueira (2014) uma das formas de avaliação do grau de adesão aos valores e à cultura organizacional se dá por meio da objetivação dos Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO). Com tal formulação Siqueira pretende compreender e identificar em que medida o indivíduo adere ao *ethos* da organização, utilizando como recurso a verificação de três tipos de comportamentos: (1) ações de cooperação com o corpo social; (2) a busca pelo aperfeiçoamento da organização e das relações sociais e (3) a defesa da imagem e dos objetivos da organização. Esses comportamentos de adesão organizacional também estão associados às formas como os indivíduos percebem e exercitam a justiça distributiva e justiça interacional nas relações sociais de trabalho – fato que interliga o constructo com as decisões no âmbito da moral e da ética.

A discussão sobre educação de valores em ambientes organizacionais pode ser encontrada nas pesquisas de Kohlberg (1992), quando reconhece que a responsabilidade no trabalho pode atuar como fator gerador de um progresso estimulante de um pensamento estruturado em princípios. Para o autor, a experiência de trabalho com certo grau de complexidade moral requer que uma pessoa tome a perspectiva dos indivíduos dentro de um sistema particular e do sistema como um todo, sendo esta experiência promotora de desenvolvimento do pensamento por princípios. Prossegue, afirmando que quando as regras de um sistema ou de uma instituição entram em conflito com o bem-estar ou com os direitos de um indivíduo dentro desse sistema, a pessoa que está em uma situação de responsabilidade para resolver esse conflito deve, necessariamente, formular ideais ou princípios que

reconheçam as demandas de ambos (indivíduo e instituição) para resolver o conflito e atuar de forma justa e responsável.

No trabalho realizado em conjunto com Rest (1994), Kohlberg sugere variações do modelo original de *comunidade justa*, que usa o conceito de *justiça social* associado ao de *cooperação social*, permitindo vislumbrar uma possível relação com os Comportamentos de Cidadania Organizacional de Siqueira (2014). Esse espírito de cooperação social transborda para a esfera organizacional, já na forma das experiências sobre a *comunidade justa* (KOHLBERG, 1985/2006), quando toda uma estrutura de redes sociais no âmbito educacional é criada, para exercitar as discussões sobre os dilemas morais surgidos, alcançando, em consequência, níveis mais elevados de desenvolvimento da moralidade. Dessa maneira, a *comunidade justa* influencia no clima ético da organização, por estabelecer relações de confiança, igualdade e justiça para todos os membros.

Enfim, as pesquisas de Kohlberg sobre *comunidade justa e cooperação social* (que ocorre no âmbito dos programas educacionais das escolas) e os estudos sobre os efeitos dos dilemas morais do mundo do trabalho (como vetor de aprimoramento do pensamento moral) fundamentam o argumento de relevância da presente dissertação sobre o processo educativo em uma academia militar, sua relação com o desenvolvimento da moralidade e o comportamento de cooperação social. Utiliza-se, ainda, na tentativa de tornar mais evidente a relação entre processo de socialização, percepção de justiça organizacional e adesão aos valores da organização, o constructo *comportamento de cidadania organizacional* (CCO), expresso por Siqueira (2014). Esse fenômeno, também conhecido como *comportamento do bom soldado* trata das atitudes espontâneas e inovadoras dos indivíduos, num espírito de cooperação entre os membros da organização, em diferentes níveis, sem que haja intenções de recompensas, visando promover uma melhora na eficácia organizacional.

1.3 Problema

Embora haja prescrição legítima para a ação militar, estabelecida na forma de leis e regras de engajamento emanadas do poder Legislativo Federal e das Forças Militares Singulares (Marinha, Exército e Aeronáutica), as vivências e práticas das operações militares demonstram o limite dessa condição meramente prescritiva. A natureza da atividade militar exige do agente do Estado o discernimento e a decisão sobre o momento de empregar a violência ou retrair. Requer dele a capacidade para julgar as situações com base em princípios éticos, que nas categorias de Piaget (1994) e Kohlberg (1992) estão articulados no entorno dos conceitos de justiça, de igualdade e de reciprocidade.

Para compreender os processos mentais que conduzem ao julgamento moral, os autores citados elaboraram uma teoria psicológica do desenvolvimento com base num duplo aspecto (o cognitivo e o moral). Para eles esses dois eventos evoluem de formas independentes, em vias paralelas, mas tem a característica de se influenciarem mutuamente. Desta maneira, a crescente sofisticação das capacidades cognitivas produz esquemas mentais cada vez mais complexos, permitindo a interpretação e compreensão das leis como construção social reguladora das relações em sociedade. À medida que desenvolvem o pensamento para níveis mais alto, isto é, com base em esquemas cognitivos fortemente conceituais, os indivíduos vão da mesma maneira aprimorando suas habilidades para tomarem decisões sobre problemas morais, deslocando-se de uma posição estritamente heterônoma (ou de moral convencional) para outra de maior autonomia moral.

Essa necessidade de ultrapassagem da heteronomia em direção à autonomia é discutida nos trabalhos de Kohlberg (1992), La Tayle (2006), Bataglia (2009), Lind (2013). Tal demanda surge da impossibilidade de codificar em leis todas as situações dilemáticas possíveis e, também, pela ocorrência de situações em que há conflitos entre a prescrição legal e a ação justa. Desta maneira, a vida social exige dos indivíduos o desenvolvimento de capacidades cognitivas que permitam raciocinar a ação moral baseada princípios éticos universais. Neste sentido, o problema do desenvolvimento moral ultrapassa a internalização de um código de valores, consistindo num esforço de elaboração de esquemas cognitivos superiores, capazes de avaliar as situações com base nos conceitos de justiça, reciprocidade e igualdade. Segundo Piaget e Kohlberg essa construção se dá a partir de uma atitude de empatia com os diferentes pontos de vistas, autonomia cognitiva para o julgamento, e não de conformidade.

Compreende-se que o desenvolvimento da moralidade sob esse enfoque cognitivo permitiria abordagens mais apropriadas para resolução de problemas militares, como os exemplificados a seguir. É justificável uma intervenção militar externa em assuntos ligados à autodeterminação das nações, como os que ocorrem entre Iraque-Kuwait, Israel-Palestina, Líbano-Síria? É legítimo o uso de forças militares no controle grupos sociais beligerantes civis (movimentos sociais e políticos) e paramilitares (guerrilheiros e terroristas)? Há razões legítimas para o emprego de força militar em operações de garantia da lei e da ordem pública, em localidades urbanas civis, quando estão envolvidas pessoas de bem e indivíduos claramente vinculados ao crime organizado? Há limites para os direitos de sigilo e privacidade de informação de pessoas, grupos e nações, quando essas atentam contra a segurança social?

Com base nesses fatos, avalia-se como relevante o estudo da ética no campo da educação militar, pelo viés da psicologia cognitiva, vinculando-a ao aspecto da formação moral dos profissionais militares. Da mesma forma, cabe analisar o grau de adesão desses indivíduos à organização de pertencimento, que em muitas ocasiões requer de seus membros iniciativas que extrapolam suas funções constituídas. Acredita-se que essas questões contribuem para o aprimoramento de práticas pedagógicas que desenvolvam as competências necessárias a esse segmento profissional.

Com base na premissa de que os processos educativos formais impactam sobre as maneiras dos indivíduos pensarem e agirem sobre problemas de juízo morais, levantou-se dados empíricos para responder ao seguinte problema:

- Em que medida o curso de formação de oficiais da AMAN está associado com o aprimoramento ou regressão de uma competência de cadetes na tomada decisões sobre questões de juízo moral?

Com base no pressuposto de que os processos pedagógicos impactam sobre os níveis de interiorização e de comprometimento dos sujeitos com os valores, normas e condutas da instituição de pertencimento, interferindo na predisposição para executar trabalhos descritos como comportamentos extra-papel (comportamento do bom soldado), elaborou-se o segundo problema de pesquisa:

- Em que grau evolui a distribuição dos comportamentos de cidadania organizacional de cadetes do Exército Brasileiro, em decorrência da progressão no curso de formação de oficiais da AMAN?

Por considerar que os dois fenômenos variam em decorrência do processo de socialização secundário e que ambos têm relação com aspectos ligados à interpretação de justiça nas relações sociais recíprocas, elaborou-se o terceiro problema de pesquisa:

- Existe algum grau de associação entre os índices de competência moral e os de comportamentos de cidadania organizacional, obtidos por cadetes da AMAN em diferentes etapas do curso?

1.4 Hipóteses

Com base no tema de pesquisa que relaciona socialização profissional, competência moral e comportamento de cidadania organizacional, apresentam-se as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: O processo de educação formal da AMAN influencia positivamente o aumento dos escores de competência moral (escore C), obtidos por meio do Teste de Julgamento Moral (MJT).

Hipótese 2: O curso de formação de oficiais da AMAN estimula o aumento dos comportamentos de cidadania organizacional, nas suas três dimensões mais significativas: cooperação com os demais membros do sistema; ações protetoras do sistema ou subsistema; sugestões criativas para melhoria organizacional.

Hipótese 3: Há uma influência entre a progressão no curso de formação de oficiais, o aumento dos escores de competência moral (escore C) e os índices de predisposição para comportamentos de cidadania organizacional.

1.5 Objetivos

Apresenta-se a seguinte formulação para o objetivo geral da pesquisa: testar o modelo explicativo do impacto do desenvolvimento da moralidade, a partir do constructo Competência Moral (C), sobre os Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO) de Cadetes do Exército Brasileiro, em curso na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

Destacam-se os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

(a) Investigar os níveis de desenvolvimento da moralidade e dos Comportamentos de Cidadania Organizacional de cadetes em processo de formação para o oficialato;

(b) Comparar as variações dos níveis de desenvolvimento moral e dos comportamentos de cidadania organizacional dos cadetes AMAN em função do ano de formação em realização;

(c) Cotejar as variações dos níveis de desenvolvimento moral dos cadetes em relação a sua especialidade de formação – Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico;

(d) Confrontar as variações dos níveis de desenvolvimento da moralidade dos cadetes em função das origens familiares e escolares desses militares: família militar versus família civil e estudante de colégio militar versus estudante de escola civil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que os militares mantenham suas ações suportadas nos princípios da legalidade, da justiça e da ética são necessários o aprimoramento das competências de julgamentos morais das ações por desencadear. Não se trata de tarefa fácil dado o perfil marcadamente destrutivo da intervenção bélica e a natureza conflituosa entre os nem sempre consonantes princípios de legalidade e justiça. Incluem-se nessa avaliação elementos cognitivos e afetivos, que colocam em perspectiva os valores éticos e morais, nas esferas individual, organizacional e social. Essas relações entre indivíduo, sociedade e ética favorecem a inserção da problemática pelo viés da Psicologia no campo da educação moral.

2.1 Socialização profissional de militares

Huntington (1996) atribui como atividade peculiar dos oficiais das Forças Armadas a administração da violência legítima do Estado. Esta ação complexa não se reduz à realização do ato violento, mas envolve uma série de análises sobre os aspectos técnico-militares, políticos, econômicos, psicossociais, éticos e legais das operações militares, e na projeção de quais as conseqüências das ações militares para os diferentes atores sociais. Dessa forma, Huntington (1996) destaca que as conduções das operações bélicas exigem dos oficiais militares perícias que vão além do disparo de um fuzil, mas envolvem um conjunto de habilidades a serem aprendidas em diferentes setores da formação: nas academias militares e nas experiências de combate.

O estudo de Gonçalves e Medeiros Filho (2012) sobre as características da profissão militar contemporânea, destaca as seguintes tendências nos cenários militares atuais: (a) há níveis maiores de influência mútua entre as esferas civil e militar, (b) há uma ampliação da quantidade de missões de caráter humanitário e de ordenamento social das nações, (c) as missões de combate convencional em áreas civis urbanizadas são mais frequentes, (d) existe um cenário de incerteza quanto as formas e à evolução dos conflitos, (e) ocorre uma tendência à internacionalização das forças militares, com operações conjuntas em várias missões. Estes autores ilustram a posição de Huntington sobre a complexidade das tarefas dos profissionais das armas, e as possibilidades de aprendizados advindos da experiência das operações militares.

Após nove anos de experiência militar de combate no Afeganistão (2001-2010), o Alto Comando do Exército Estadunidense concluiu que, para garantir a vitória nos novos combates, os oficiais deveriam se aprimorar no conhecimento das questões culturais relacionadas às populações em conflito, além de desenvolver uma maior habilidade como

relações públicas e agentes políticos. Ao desenvolverem essas habilidades, os oficiais estariam em melhores condições para atuar nos múltiplos cenários de guerra e exercer a ação de comando sobre suas tropas. Contudo, na mesma análise, o Comando do Exército Americano destaca a necessidade de se manter a identidade social do militar, como uma categoria peculiar de agentes do Estado. Isto é, os militares precisam compartilhar os valores e as condutas que os tipificam, como por exemplo, devem respeitar a hierarquia de poderes e serem disciplinados no cumprimento de suas atribuições (GONÇALEZ; MEDEIROS FILHO, 2012).

Se as avaliações das recentes experiências militares sugerem a importância de agregar novos conhecimentos e habilidades instrumentais, às academias cabe a incorporação e a organização desses saberes, preparando os militares para enfrentar a nova realidade. Desta maneira, retornando à Huntington (1996), a intervenção educativa e de socialização profissional realizada nas academias militares, orientada pelas experiências de combate, devem tomar providências em duas direções: suprir a necessidade por competências ligadas às habilidades psicossociais, políticas e de relações públicas (o aspecto do novo a ser adquirido) e preservar a identidade de valores e de comportamentos desse segmento profissional (o aspecto de conservação).

Essas duas vertentes da formação foram observadas nas pesquisas de Gonzalez e Medeiros Filho (2012) sobre as estruturas das academias militares da Argentina, do Chile, da Colômbia, dos Estados Unidos e do Brasil. Os autores identificam uma ampla presença de conteúdos e disciplinas, como por exemplo: liderança, psicologia, sociologia, história geral e militar, administração, economia, direito civil e militar, doutrina militar e material bélico, além de tecnologia da informação. Observam que os modelos pedagógicos para formação dos profissionais militares valorizam uma educação integral, que supõem o desenvolvimento de capacidades em três dimensões da competência humana: o conhecimento, as habilidades e as atitudes. Mas de forma especial, há uma preocupação com a formação das atitudes, isto é, com condutas afinadas com a instituição. Outras pesquisas acerca da concepção da educação em academias militares demonstram que há pesos diferentes no trato dos três aspectos mencionados.

Estudos empíricos desenvolvidos por Wortmeyer (2007), Castro (2004), Huntington (1996) e Janowitz (1967) destacam que a formação militar de cadetes em academias militares inclui conhecimentos universitários e habilitações técnicas militares necessárias ao desempenho funcional, mas, principalmente, a formação do perfil militar de conduta (ethos militar). Isto é, embora os elementos universitários e técnicos que compõem a educação

acadêmica dos oficiais militares sejam relevantes, a ênfase da formação nas academias militares reside no processo de socialização, com o objetivo de institucionalizar as condutas e os significados que irão conferir estabilidade e previsibilidade à convivência social do grupo (WORTMEYER, 2007).

Para compreender a singularidade da formação em academias militares, é relevante destacar que nelas há a formação do oficial, grupo dirigente das organizações militares. Esse sistema de ensino diferenciado goza de autonomia de organização e de condução das ações pedagógicas, primando por certo grau de isolamento social (limitação de saídas e regime de internato). Desta maneira, fundamentado na idéia de Berger e Luckmann (1985) sobre o processo de socialização secundária, o ensino numa academia militar ganha a profundidade necessária para produção de efeitos semelhantes a um processo de socialização primária. Outras características dessa socialização seguem ao longo da exposição.

Os estudos de Janowitz (1967) sobre a profissão militar após a Segunda Guerra Mundial colocam em destaque a experiência de educação de cadetes em academias militares, pelas marcas e impressões profundas difundidas nos frequentadores dessas escolas. Nas academias, os cadetes fixam os padrões de comportamentos que carregaram em toda a sua trajetória militar, desenvolvem um respeito à honra militar e compartilham um sentimento de fraternidade entre os soldados. Dessa maneira, Janowitz reforça a importância da internalização dos valores, das atitudes e das normas para o desempenho do papel de militar, sendo o processo de socialização profissional o vetor responsável pela sua realização.

Janowitz (1967) e posteriormente Castro (2004), descrevem que as técnicas sociais das academias militares para aculturação dos alunos à instituição começam por desenvolver no cadete o reconhecimento de que estão submetidos a uma autoridade única, que regula toda a sua rotina diária. Por essa razão, o sistema de internato é adotado como forma de controle da vida escolar e social, centralizada nas mãos da autoridade militar. A limitação de acesso ao mundo externo à academia enfraquece os laços regionais para a criação de vínculos amplos, com base numa identificação com laços nacionais – busca-se com isso a preparação para uma vida itinerante, sendo o local de fixação do militar determinado, em parte, pelos interesses da Instituição. Desenvolve-se, ainda, um sentido de identidade como membro de uma fraternidade profissional. Toda essa nova realidade imposta aos cadetes reforça a interpretação de que a vida militar é uma vida institucional.

Outras formas de provação são impostas aos discentes de uma academia militar, do momento do ingresso (com maior ênfase) ao término do curso. As análises feitas a partir dos estudos empíricos de Janowitz (1967), e posteriormente de Castro (2004) e de

Wortmeyer (2007) destacam que ao se depararem com a disciplina rigorosa, o controle severo das rotinas diárias, doutrinação das tradições e dos cerimoniais militares, as exigências por desempenho atlético, as pressões exercidas pelos oficiais instrutores e alunos mais antigos, entre outros fatores, há uma demarcação da passagem da vida civil para militar. Também com essas atividades é possível desenvolver o autocontrole, o equilíbrio emocional e a resistência frente às pressões, estas constituindo características necessárias à atividade militar.

A partir de dados de sua pesquisa etnográfica na Academia Militar do Exército, Castro (2004) igualmente destaca a intensidade do processo de socialização profissional das academias militares, pela combinação de isolamento e autonomia desses circuitos sociais. Essa realidade contribui para o desenvolvimento de uma sensação de coesão e homogeneidade interna (“espírito-de-corpo”), mesmo que freqüentemente ao preço de um distanciamento entre os militares e o mundo civil. Da mesma forma, o distanciamento enfatiza as possibilidades de contrastes entre a experiência antes e depois da entrada na academia, resultante de um mecanismo de oposição de valores – desenvolve-se um antagonismo de estilos de comportamento de militares e civis, e reforça-se a ideia de grupo de pertencimento.

Numa academia militar as atividades tendem a ser centralizadas e feitas em conjunto. Castro (2004) observa que em várias oportunidades, o estar sozinho pode significar estar fazendo a coisa errada. As experiências continuamente compartilhadas pelos cadetes contribuem para a construção de uma acentuada identificação entre eles – há intimidade e significados comuns entre cadetes. Isso reforça uma ideia de coletivismo ou padronização das condutas e das formas de pensamento, que perdurará ao longo da carreira do oficial. Castro menciona, ainda, que esse sentimento de coletividade, desenvolvido na academia militar, é fator de forte diferenciação entre o grupo militar e o segmento civil.

Ao analisar os aspectos da conformidade à autoridade e do coletivismo presentes nos processos de socialização de cadetes, Wortmeyer (2007) estabelece associações entre esses elementos e os comportamentos de tomada de decisão e autonomia de ação. A autora observa que há conflitos entre as formas de pensar e agir, quando as situações requerem flexibilidade e adaptabilidade a situações novas. Para Wortmeyer, tal situação parece ser decorrente da forte adesão do cadete ao comportamento de reprodução da conduta social, desenvolvido pelo constante apelo da instituição ao comportamento disciplinado e de obediência às ordens recebidas dos superiores hierárquicos – observa-se, neste ponto, uma possível influência do processo de socialização com o desenvolvimento da moralidade.

Das análises sobre as experiências de guerra contemporâneas, verificam-se demandas simultâneas por apropriação de novas habilitações no campo social e de afirmação da

identidade militar. Essa dupla necessidade atualiza a interpretação de Bronfenbrenner (2011) sobre o processo de desenvolvimento humano. Este evolui a partir da dinâmica de continuidade e mudança, compreendidos e impulsionados pela integração das peculiaridades de um indivíduo, que está situado num contexto, influenciado por determinadas redes de relações sociais. Ambos os objetivos, conservação e mudança, são de responsabilidade das academias militares, tanto no aspecto do planejamento, quanto da execução do processo de educação corporativa. Parece significativo o esforço de ampliar dados sobre a socialização profissional de cadetes, para corroborar as já identificadas influências sobre as condutas e os valores dos indivíduos afiliados à instituição, e pela possibilidade de verificar a existência de associações entre esse processo e as capacidades de tomada de decisão sobre questões morais.

Descreve-se, a seguir, a apresentação dos conceitos relacionados aos processos de socialização dos indivíduos às organizações de pertencimento.

Berger e Luckmann destacam que a adequada compreensão teórica do fenômeno da socialização deve abranger tanto os aspectos objetivos, quanto os subjetivos da realidade. Assim, para compreensão do processo de socialização dos indivíduos, os autores identificam três momentos no processo dialético que constitui o fenômeno social: exteriorização, objetivação e interiorização (1985, p. 173).

A socialização ocorre através da interiorização, quando o sujeito compreende o mundo dos outros significativos e esse mundo torna-se o seu próprio, isto é, constrói-se uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e os outros significativos, em que cada um é representativo de algo para o outro. Somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. Berger e Luckmann (1985) definem esse processo ontogenético pelo qual se realiza essa mútua representação de socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela.

A socialização primária é caracterizada pela necessária identificação entre a criança e os outros significativos encarregados de sua educação, ou seja, a aprendizagem ocorre em um contexto de intenso envolvimento afetivo. Dessa forma, segundo Berger e Luckmann (1985), os conteúdos da socialização primária estruturam a referência básica de realidade do sujeito, a qual foi apreendida acriticamente na infância e tende a se manter firmemente arraigada na consciência ao longo de sua vida posterior.

A socialização secundária não exige geralmente grande investimento emocional, podendo assumir um caráter mais formal, anônimo e instrumental, voltado à aquisição sistemática de conhecimentos necessários ao domínio de certo setor da sociedade, como, por

exemplo, os papéis de cada indivíduo na divisão social do trabalho. Trata-se de um processo relacionado à interiorização da cultura institucional ou baseado em instituições (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 184). Por vezes, é possível que ocorram problemas ligados à coerência entre as informações transmitidas pela socialização secundária e os conteúdos apreendidos pelo indivíduo na socialização primária, pois estes constituem a matriz a partir da qual aqueles conteúdos serão analisados. Isto é, os conteúdos da socialização secundária são relativizados em sua força organizadora dos comportamentos, pelos elementos dos conteúdos primários da socialização.

A socialização secundária exige a aquisição de linguagem específica para as funções a aprender, significando a primeira etapa da interiorização de campos semânticos que organizam as interpretações e condutas do indivíduo num campo institucional. Ao mesmo tempo, são também adquiridas compreensões tácitas sobre a realidade, aquilo que não é explicitado verbalmente, mas que serve como critério de avaliações afetivas desses campos semânticos. As novas aprendizagens interiorizadas na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o mundo totalizante adquirido na socialização primária. Contudo, como nos explicam Berger e Luckmann (1985, p.185), essa segunda socialização também são realidades dotadas de coerência, caracterizadas por componentes normativos, afetivos e cognitivos.

A despeito do alcance mais superficial da aprendizagem da socialização secundária, os autores citados descrevem casos em que essa pretende atingir níveis mais profundos da consciência individual, modificando a realidade subjetiva, como por exemplo, na socialização do pessoal religioso, de militantes políticos e oficiais de carreira das forças armadas. As técnicas pedagógicas aplicadas para estes casos destinam-se a intensificar a carga afetiva do processo de socialização, que fará o indivíduo se entregar inteiramente à realidade que está interiorizando.

Quando o processo exige de fato uma transformação da realidade conhecida do indivíduo, e esse é o caso da formação em academias militares, há a constituição de processo semelhante àquele da socialização primária, no tocante ao poder de criação de vínculos significativos. Para Berger e Luckmann (1985, p. 193), mesmo em casos que não se exija esta transformação, a socialização secundária mantém cargas de afetividade suficiente para tornar obrigatório certo grau de imersão na nova realidade, com uma adesão social às práticas, às normas e aos discursos institucionais. O indivíduo entrega-se então completamente à nova realidade, relacionando-se com os agentes da socialização de forma significativa. Tais casos são chamados de alternância, pois exigem franca ressocialização do indivíduo, isto é, o

indivíduo admite um novo ordenamento social, que lhe será transmitido pelos agentes socializadores da nova instituição. Estes agentes serão seus interlocutores privilegiados do processo, devido à intensa vinculação afetiva que estabelecem, e sem qual não seria possível criar uma relação de dependência emocional típica da infância.

Outro passo necessário no processo de socialização secundária é a desconstrução das referências anteriores do indivíduo, a fim de que os novos parâmetros sociais possam ser criados e assimilados com a profundidade desejada. No caso militar, por exemplo, pode-se citar o processo de segregação física, o regime de internato, especialmente nas etapas iniciais da socialização. O internato interrompe os contatos do indivíduo com os outros ambientes significativos de origem, que colocam em risco as novas significações para a realidade em processo de internalização.

Gradativamente, essa separação física se torna segregação psicológica em relação a outros setores da sociedade e às suas versões da realidade, que são desqualificadas como interpretação válida da realidade. Desta maneira, como nos explica Castro (2004), cria-se uma percepção de polaridade entre os discursos e as práticas do *fora* e do *dentro* da instituição, fato que fortalece ou mesmo monopoliza a conversa significativa para dentro do novo circuito social. As experiências anteriores do indivíduo passarão a ser reinterpretadas dentro da lógica institucional, numa espécie de ruptura biográfica decorrente do ingresso na instituição, como afirma Wortmeyer (2007).

A socialização bem-sucedida seria determinada pelo estabelecimento de um elevado grau de comprometimento afetivo com o papel desempenhado, a coerência das mensagens transmitidas e a identificação estabelecida entre os novatos e os agentes de socialização irão representar elementos fundamentais para a eficácia do processo de socialização.

Em suma, no processo de educação profissional que ocorre numa academia militar a importância do conhecimento técnico das Ciências Militares é secundário frente à necessidade de aculturação dos novos membros participantes. Na formação do oficial, classe dirigente das Forças Armadas, há um grande investimento da instituição no desenvolvimento de comportamentos e atitudes que expressem a dimensão afetiva da formação, sendo este o principal objetivo de uma academia militar. Essa finalidade formativa é confirmada por Janowitz (1967) quando diz as academias militares são responsáveis pela difusão de uma “igualdade de sentimento” no seio da instituição, abarcando a honra militar e a fraternidade na corporação, ligando a formação militar com a idéia de interiorização da realidade pelos participantes da instituição.

A partir do estudo etnográfico realizado na academia militar do Exército Brasileiro, Castro (2004) amplia as conclusões anteriores, observando que a formação em regime de internato, o significativo grau de distanciamento de outros circuitos sociais e a permanente exigência de coesão entre os membros participantes desse grupo são estratégias para a produção social de uma identidade militar e, conseqüentemente, da formação moral e de cidadania organizacional de seus profissionais.

A pesquisa desenvolvida por Wortmeyer (2007) destaca o aspecto do conflito entre a conformidade com a autoridade, o coletivismo e o comportamento disciplinado dos cadetes em relação às capacidades de ter ações de iniciativa e de tomada de decisão autônoma, frente as necessidades de flexibilização de condutas para adaptação às situações novas.

Por fim, Berger e Luckmann (1985) analisam o processo de socialização secundária e explicam como se dá a adesão às novas práticas sociais e a internalização dos novos significados compartilhados pelos membros participantes de uma instituição. Discutem a relevância da educação corporativa e o papel de seus agentes socializadores como instrumentos de produção e legitimação das novas representações da realidade. Esclarecem que a lógica institucional internalizada não decorre exclusivamente dos fatos externos, como simples resposta a um estímulo, mas corresponde a uma postura reflexiva dos sujeitos sobre suas experiências, que se tornará uma disposição às atitudes desenvolvidas nesse processo social.

A partir das contribuições dos autores citados é possível depreender uma associação entre o processo de socialização profissional de jovens (neste caso, formados numa academia militar), com as formas como estes estruturam o pensamento e processam as informações sobre temas ligados à moralidade e à adesão aos valores e práticas organizacionais. Compreende-se essa compreensão pode ser ampliada com a apresentação dos conceitos desenvolvidos pela psicologia evolutivo-cognitivista, sendo esse o encaminhado dado a seguir.

2.2 Desenvolvimento da moralidade

Na presente seção são abordados os conceitos relacionados à psicologia do desenvolvimento humano e suas implicações para os processos cognitivos de tomada de decisão. Inicia-se com a exposição da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011) e seu modelo de compreensão do desenvolvimento estruturado nas dimensões processo-pessoa-contexto. Avalia-se que essa perspectiva contribui para

verificação da hipótese teórica desta pesquisa, que relaciona educação profissional de jovens militares e seu desenvolvimento moral.

A segunda parte da exposição trata das elaborações teóricas sobre o desenvolvimento moral feitas por Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1958, 1992). Apesar do pioneirismo do tema recair sobre o primeiro autor, destaca-se a teorização proposta por Kohlberg sobre os estágios de desenvolvimento da moralidade e pela elaboração de uma metodologia de investigação empírica desses estágios. Os dois autores conferem a esta dissertação um viés da psicologia evolutivo-cognitivista na compreensão do fenômeno, buscando verificar a estrutura de pensamento, na direção de uma moral autônoma, ou seja, que pensa a moralidade em termos de princípios de justiça, igualdade e reciprocidade.

O terceiro momento contempla a elaboração do constructo competência moral desenvolvido por Georg Lind (2000), que assentado nas produções de Jean Piaget (1932) e Lawrence Kohlberg (1958), amplia o estudo psicológico da moralidade, sob a ótica cognitiva. Em parceria com Patrícia Bataglia (2009), o pesquisador valida a versão brasileira do teste de Competência Moral – Moral Judgment Test (MJT), avançando ainda mais na elaboração de uma metodologia de avaliação da relação entre o constructo e os processos educacionais a que são submetidos os sujeitos.

2.2.1 A Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

A proposta teórica de Bronfenbrenner (2011) sobre o desenvolvimento humano é o produto de sua longa trajetória de pesquisas, iniciadas nos anos 40, e que o permitiu compreender o processo de amadurecimento biológico, social e psicológico da pessoa a partir da análise dinâmica das relações entre o indivíduo e os diversos e integrados nichos ecológicos que este pertence.

O desenvolvimento é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43, *grifo nosso*).

O modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner está centrado na ideia de temporalidade histórica e nos processos relacionais pessoa-contexto. Inclui-se, ainda, na sua teorização, o pressuposto de que a dinâmica da mudança (o desenvolvimento) perpassa o sistema ecológico do indivíduo, numa mútua influência, isto é, tanto os indivíduos influenciam as pessoas e as instituições de sua ecologia quanto são influenciados por eles. Desta maneira há a compreensão de que, em se tratando do seu desenvolvimento, o ser

humano é capaz agir no seu ambiente, influenciando os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, o que faz dele agente ativo do próprio desenvolvimento.

[...] Um modelo teórico que passou a ser chamado de “Ecologia do Desenvolvimento Humano”, de forma sucinta definido como processos de interação recíproca, durante o ciclo de vida, entre um organismo humano ativo em evolução com as propriedades que mudam em seu ambiente imediato e distante. [...] Encontra-se no centro do paradigma ecológico a visão desenvolvimento como uma função articulada entre a pessoa e o contexto (BRONFENBRENNER, 2011, p. 128).

Para melhor compreender a variável contexto (ambiente), no tocante a sua força e direção influenciadora e moderadora, Bronfenbrenner propõe uma conceituação deste termo com base numa hierarquia de sistemas de quatro níveis:

1 O microsistema, que envolve estruturas e processos que ocorrem em um contexto imediato no qual a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., casa, sala de aula, playground).

2 O mesossistema que compreende os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida (p. ex., as relações entre a casa e a escola, a escola e o trabalho). Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microsistemas.

3 O exossistema, que engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém essa pessoa (p. ex., no caso da criança, a relação entre a sua casa e o local de trabalho dos pais, para os pais, a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro).

4 O macrossistema é definido como padrão global de ideologia e organização das instituições sociais comuns em uma determinada cultura ou subcultura. Em outras palavras, o macrossistema engloba as características dos padrões do micro, meso e exossistema de uma determinada sociedade ou segmento. Pode ser concebido como uma marca de identificação social para uma determinada cultura ou subcultura. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 114, *grifo nosso*)

A relevância de uma conceituação mais diferenciada sobre o ambiente está relacionada à possibilidade de análise do quanto os aspectos de proximidade e distância dos sistemas podem mediar e moderar os processos de desenvolvimento.

Bronfenbrenner (2011) afirma que a pesquisa sobre o desenvolvimento deve observar o caráter de *mudança* e *continuidade* do amadurecimento humano, pois isso permitirá explicar os aspectos de singularidade e generalidade do desenvolvimento. Em outras palavras, a ciência busca saber o que é típico no desenvolvimento humano, por exemplo, na fase adolescente e adulta, mas também pretende analisar o que é singular no desenvolvimento daquele adolescente particular ou da adolescência no mundo atual. Articulam-se, assim, quatro dimensões para a análise do desenvolvimento, relacionadas ao tempo (ciclo vital do indivíduo e o tempo histórico), ao processo (tipos relações sociais a que está submetido os sujeitos), ao contexto (os ambientes de inserção do indivíduo) e à pessoa (as características biopsicológicas próprias de cada organismo). Na análise desses elementos é possível verificar o que é constante (próprio de um calendário evolutivo) e o que é móvel no desenvolvimento (a particularidade daquele indivíduo em determinado contexto).

Como dito anteriormente, o modelo teórico da bioecologia do desenvolvimento humano compreende o estudo do desenvolvimento a partir da análise integrada dos diferentes nichos ecológicos a que pertencem os indivíduos. Para realizar as avaliações das relações desses níveis de relacionamento ecológico do indivíduo com seu amadurecimento biopsicossocial, Bronfenbrenner organizou a sua compreensão do desenvolvimento a partir de proposições, que estão descritas a seguir.

Na primeira proposição o autor trata da sua compreensão sobre a experiência, que deve ser encarada numa perspectiva de complementaridade entre as condições objetivas (fenomenológica) e as formas como aquelas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que compartilham o ambiente. Para Bronfenbrenner (2011) são poucos os fatos externos descritos exclusivamente em termos de circunstâncias físicas e de eventos objetivos, que influenciam significativamente o comportamento e o desenvolvimento humano. O autor explica que os aspectos fenomenológicos sofrem pela associação com o ambiente, além de serem percebidos e modificados de formas diferentes nos diferentes estágios do ciclo vital (infância/adolescência/adulthood/velhice). Sob esse aspecto, a experiência, embora subjetiva, pode ser avaliada em seus elementos de estabilidade e mudança. Por exemplo, quando se observa o ciclo vital da adolescência, notam-se inseguranças relacionadas com o próprio corpo (que está mudando) ou um comportamento de aproximação por grupos sociais diferentes do núcleo familiar. Contudo, essas vivências adolescentes não ocorrem da mesma forma com todos. Os aspectos experienciais remetem às cargas emocionais e motivacionais que pode ser expressa de diferentes maneiras em relação ao próprio self, em relação às outras pessoas ou, ainda, em relação às atividades nas quais o indivíduo se engaje. Neste sentido, segundo Bronfenbrenner, há uma complementaridade entre forças objetivas e subjetivas no poder de influência e na direção do desenvolvimento.

A segunda proposição trata o desenvolvimento humano a partir de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexo entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato (BRONFENBRENNER, 2011, p. 46). Para que a interação seja efetiva, ela deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo, num contexto imediato denominado processos proximais. Os processos proximais são a força motriz primária de desenvolvimento humano. Isto é, mediante uma interação imediata, de longos períodos de tempo, surgem as capacidades, as motivações, os conhecimentos e as habilidades para exercer essas atividades com outra pessoa e consigo mesmo.

A terceira proposição de Bronfenbrenner (Ibidem, p. 46) estabelece que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem desenvolvimento. Para o autor, a variação do desenvolvimento é função articulada de características da pessoa (inclusive de sua herança genética), do contexto (imediato e remoto) no qual os processos de continuidades e mudanças ocorrem ao longo do tempo (ciclo vital e tempo histórico). Desta forma, o delineamento de uma pesquisa operacional pode ser denominada como um modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT). O tempo é um fator importante no estudo do desenvolvimento, porque permite avaliar se os elementos do desenvolvimento e a relação dinâmica entre eles exercem influência duradoura nas características biopsicológicas das pessoas em desenvolvimento (Ibidem, p. 47).

A quarta proposição estabelece que para haver desenvolvimento nas esferas intelectual, emocional, moral e social, o indivíduo deve participar de atividades progressivamente mais complexas, dentro de um período de tempo estendido, relacionando-se com pessoas comprometidas com o desenvolvimento do indivíduo, e que este possa manter um vínculo de apego emocional mútuo forte com esses agentes formadores (Ibidem, p. 49).

A quinta e sexta proposições tratam da ligação entre a relação afetiva mútua e o processo de internalização dos sentimentos, dos símbolos e dos valores relacionados com as atividades e as pessoas que fazem parte do processo de desenvolvimento. A diferença entre as duas proposições está relacionada aos círculos de convivência do indivíduo, ou seja, a primeira vinculada ao circuito familiar e a segunda ao dos outros adultos significativos para o desenvolvimento.

Ao admitir a possibilidade de mudança sistêmica no desenvolvimento intelectual, emocional, moral e social associadas à inserção do indivíduo ativo com o contexto, o autor argumenta pela ação mediadora da ciência como auxiliar na formulação de práticas e de programas sociais, circunstanciados em ações públicas, promotores do desenvolvimento saudável. Em outras palavras, este tipo de compreensão sobre o desenvolvimento humano (modelo processo-pessoa-contexto) e das possibilidades de intervenção tanto dos indivíduos (sujeitos ativos do seu processo de amadurecimento), quanto do sistema (em suas várias esferas) amparam esforços de pesquisa para o aprimoramento de programas de educação, como no objeto de estudo desta dissertação, que pretende avaliar os possíveis efeitos do processo de socialização profissional de jovens militares sobre o desenvolvimento da moralidade.

2.2.2 Desenvolvimento Moral de Piaget e Kohlberg

O desenvolvimento das estruturas lógicas do indivíduo, para Piaget (1975), se dá a partir do nascimento, sendo função do processo de maturação biológica, mas não somente. Há, no percurso de construção das estruturas cognitivas, uma grande importância das trocas que o organismo faz com o meio, isto é, tanto as experiências do cotidiano, como as provenientes da educação formal (processo de escolarização) promovem interações sociais dos sujeitos com os objetos da realidade, que repercutirão sobre os processos psicológicos, sob a forma de sofisticação e complexidade das estruturas lógicas do pensamento. Assim, por exemplo, noções como constância e representação simbólica dos objetos, classificação de fatos da realidade, reversibilidade das operações mentais são capacidades que vão se sofisticando com o processo de desenvolvimento da inteligência.

Piaget (1975) desenvolve, assim, uma perspectiva interacionista do desenvolvimento cognitivo, embora não negue certos requisitos maturacionais do organismo para se desenvolver. La Taille (2006) reforça a premissa interacionista da produção do conhecimento, quando comenta que, para Piaget, em se tratando do desenvolvimento cognitivo, se houver pouca interação do sujeito com o meio, haverá pouca construção, e se a interação deixar pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito haverá pouca construção, ou construção parcial. Assim, temos que os aspectos maturacionais e, sobretudo, as situações interativas permitem a construção das estruturas cognitivas mais complexas e estáveis, num exercício da capacidade de auto-organização do sujeito na solução das situações-problema.

A adaptação cognitiva da inteligência consiste na capacidade do indivíduo de realizar as operações mentais, a partir de ações internalizadas e transformadas, numa busca por sistemas mais equilibrados e estáveis (PIAGET, 1975). Dessa maneira pode-se observar a inclusão de processos cognitivos complexos como a decomposição, a reversão, a antecipação, a retroação do pensamento diante da realidade. Na busca pela adaptação, observam-se subjacentes dois processos na construção do pensamento: a assimilação e a acomodação. A assimilação está relacionada à interpretação e organização da realidade com base nos esquemas mentais já internalizados. Na acomodação há a construção dos novos esquemas de operação mental sobre a realidade, pois as complexidades do objeto e da situação exigem uma reestruturação cognitiva. Esses processos consistem na simplificação da lógica de construção das estruturas cognitivas, da forma definida por Piaget, e foram aplicados na compreensão da pesquisa sobre o juízo moral da criança. Aliás, Piaget deixa claro que no tocante ao desenvolvimento da moralidade pretende “[...] estudar juízo moral, e não os comportamentos

ou os sentimentos morais” (PIAGET, 1994, p. 21), reforçando sua linha de pesquisa voltada para estruturação dos esquemas de pensamento.

A observação da interação das crianças em jogos infantis permitiu a Piaget notar as diferenças de comportamento em relação à noção de justiça - os juízos morais das crianças e as regras para sua construção. Assim, o autor é pioneiro em traçar um paralelo entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Em seu livro *O juízo moral na criança*, de 1932, demonstra como os raciocínios em torno da obediência à autoridade e o dever de justiça são qualitativamente diferentes:

A moral da autoridade que é a moral do dever e da obediência conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição de dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional. (PIAGET, 1932/1994, p. 243)

Prosseguindo em suas análises dos juízos morais da criança, Piaget procura a relação entre a vida social e a consciência racional, o que o leva a concluir que há uma pluralidade de morais prescritas aos indivíduos, porque a pluralidade é constitutiva da sociedade, isto é, há variação de formas de se estabelecer as relações sociais. Em meio a esta pluralidade, Piaget destaca as relações de coação, das quais o exterior impõe ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Assim, Piaget formulou a hipótese de que do ponto de vista do desenvolvimento moral, o sujeito passa de uma fase de anomia a uma fase de autonomia, passando por uma fase de heteronomia.

Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-la da cooperação (PIAGET, 1994, p. 294).

Na fase da anomia, descrita por no pensamento piagetiano, o indivíduo está sob a influência predominante do esquema sensório-motor, em que a manipulação da realidade é o processo cognitivo prevalente. A criança não age com base em regras derivadas da moral (noções de certo/errado), mas desenvolve hábitos de conduta (hora de comer, de dormir, de tomar banho etc.). Toda norma, regra e lei é exterior ao indivíduo, embora sem o caráter coercitivo, e o conceito de moral é ausente, pois não há os pré-requisitos cognitivos para considerá-la.

Em suas origens, a regra motora e confunde com o hábito. [...] Mas não é todo hábito que dá nascimento a uma consciência da regra. É preciso, primeiramente que o hábito seja contrariado e que o conflito daí resultante dê nascimento à procura ativa do habitual. É preciso, sobretudo, que se perceba que a sucessão é regular, isto é, que haja julgamento ou consciência de regularidade (Regelbewusstsein). A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento da repetição, que nasce por ocasião da ritualização de esquemas de adaptação motora. [...] Mas há, no decorrer desses primeiros comportamentos, consciência da obrigação ou percepção do caráter necessário da regra? Não acredito nisso. Sem dúvida, sem o sentimento da regularidade, que aparece como constitutivo de toda inteligência e que caracteriza já tão nitidamente a inteligência motora, a consciência da obrigação nunca apareceria (PIAGET, 1994, p 76-77).

A moral heterônoma favorece o desenvolvimento da moral convencional (adquirir o pensamento moral da sociedade) e da possibilidade de identificação com a norma social externa. O indivíduo, que atingiu o pensamento operacional concreto, compreende que há necessidade de regras para ordenar a realidade existente e o jogo social. Há critérios lógicos e racionais para operar no funcionamento do grupo e as regras adotadas para essa ordenação estão sob a influência da realidade externa, prevalecendo o senso de respeito unilateral à autoridade e a obrigatoriedade de conformidade aos seus padrões. A pesquisa de Piaget demonstrou que a moral heterônoma é decorrente dos processos de coação moral impostas pelos adultos, que favorecerão as fases de interiorização e de generalização das regras e das ordens.

A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral. Ora, como M. Bovet o demonstrou claramente, este respeito é a origem da obrigação moral e do sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. É o que nosso inquérito confirma abundantemente. A obrigação de dizer a verdade, de não roubar etc., tantos deveres que a criança sente profundamente, sem que emanem de sua própria consciência: são ordens devidas ao adulto e aceitas pela criança. Por conseqüência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma (PIAGET, 1994, p. 276-277).

Na moral autônoma, os indivíduos fazem uso de esquemas de pensamento abstrato-formal, o que permite a codificação das regras e o desenvolvimento de uma consciência moral individual. As operações lógicas formais possibilitam ao indivíduo se colocar no lugar dos outros, a relativizar julgamentos e a enxergar mais de um ponto de vista. Permite, ainda, avaliar os atos, as intenções e as conseqüências das ações, não pela restrita aplicação da lei, mas por princípios de equidade, reciprocidade. Yves de La Taille descreve a autonomia moral piagetiana da forma que segue:

A autonomia é a superação da moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral), quanto pela necessidade subjetiva de passar os princípios e as normas morais pelo crivo da inteligência, para legitimá-lo (2006, p. 16).

Piaget define, assim, que no processo de evolução do juízo moral da pessoa há três passagens significativas em relação a construção das regras morais: a primeira estruturada sobre o pensamento sensório-motor, cuja regularidade dos eventos e o hábito são os motores, a segunda estruturada como regra coercitiva, que deriva do respeito unilateral, típica da moral heterônoma, e a terceira esquematização da regra produzida pela regra da racionalidade das relações sociais fundadas na cooperação, no respeito mútuo e na justiça. Sobre esses últimos aspectos ligados à terceira esquematização, Piaget nos explica o seguinte:

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos. [...] Só a cooperação leva à autonomia. No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva. Mas, pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos. Tende para o reconhecimento dos princípios da lógica formal, [...]. Tende, sobretudo, para a tomada de consciência lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações (PIAGET, 1994, p. 299-300).

Sob a influência de Piaget, Lawrence Kohlberg (1958) enfatiza o problema do desenvolvimento moral pela vertente da cognição. A partir do amadurecimento das estruturas biológicas e das interações sociais, os indivíduos vão criando as estruturas lógicas envolvidas nas tomadas de decisão, permitindo operar mentalmente sobre os problemas morais. Semelhante ao que ocorre na resolução de outros tipos de problemas da realidade, a maneira como o indivíduo resolve as questões morais depende de seu nível de desenvolvimento cognitivo, ou seja, o desenvolvimento moral é determinado pelo desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1994, KOHLBERG, 1992; LA TAILLE, 2006, BIAGGIO, 2006).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, Kohlberg retoma as premissas piagetianas de que tanto no desenvolvimento cognitivo, quanto no moral há estágios universais e invariantes de organização e compreensão do sistema normativo, e da capacidade de operar com as regras sociais, nas diferentes etapas da vida. Os estágios refletem a maneira de pensar sobre problemas morais e não as formas e conteúdos morais em si. Para compreender a tendência dominante de pensamento moral do indivíduo (o estágio do desenvolvimento moral) é importante analisar a justificativa dada pela pessoa para a solução dos dilemas morais (os porquês das decisões tomadas), permitindo uma avaliação da complexidade das repostas apresentadas.

O estudo piagetiano das razões parecia revelar estruturas mentais de forma bastante direta. As repostas das crianças e adolescentes aos meus dilemas morais hipotéticos estavam claramente modeladas estruturalmente e eram claras suas formas próprias. Ainda que amiúde fizessem

esforços para dar a “resposta correta”, os estudantes davam razões com sua própria e clara lógica interna. Estas construções de meus sujeitos convenceram acerca do segundo pressuposto da via cognitivo-evolutivo de Piaget, o suposto dos estádios. Isto é, o primeiro pressuposto de Piaget era da estrutura cognitiva, a criança como filósofo que constrói o mundo, e o seu segundo pressuposto era que estas construções são qualitativamente únicas e avançavam segundo uma seqüência ou ordem invariável (KOHLBERG, 1992, p. 34).

Da mesma maneira que Piaget, Kohlberg enfatizou que o percurso do desenvolvimento da moralidade passava por um estágio moral heterônomo, baseado no respeito à autoridade dos pais e dos adultos e às regras que procedem da autoridade dos pais, para estágios posteriores, que mostram uma redução em tal respeito unilateral, a favor de um ponto de vista mais utilitário de regras centradas no respeito mútuo entre iguais - estágio autônomo.

Desde o período de sua pesquisa de doutoramento, em 1958, Kohlberg descreve que sentia limitação na formulação dos estágios piagetiano em alcançar toda a qualidade de respostas dada pelos indivíduos sobre os diferentes dilemas morais. Também nesse período, revelava dúvidas se haveria valores morais universais inclusos nas justificativas apresentadas aos dilemas, preocupação esta instigada por seus críticos, defensores do relativismo cultural. Tais preocupações conduziram Kohlberg a reforçar a validade do pensamento piagetiano e numa ampliação das categorias de análise sob a forma de subdivisões dos estágios já criados.

Foram meus dados e a revisão de dados de outros que, finalmente, me convenceu que Piaget havia definido uma série de dimensões cognitivo-evolutiva de desenvolvimento moral, por exemplo, o juízo por intenções como o oposto de juízo por conseqüências. Algumas dessas divisões eram culturalmente universais e referidas ao desenvolvimento moral universal, e outras não eram. Essas definições não definiam, sem dúvida, níveis qualitativos e não se agrupavam para definir um “todo estruturado” tal e com o conceito do estágio que o implicaria. [...] Muitos anos depois de terminar minha tese de doutorado, fiz uma definição da heteronomia e da autonomia piagetiana como subestágio de cada estágio (KOHLBERG, 1992, p. 34).

Para aferir o refinamento dos processos e raciocínios sobre justiça, ampliando as categorias piagetianas, Kohlberg sistematiza três níveis de desenvolvimento sociomoral: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Nesse aprimoramento da teoria de Piaget, Kohlberg descreve dois estágios para cada nível, dispostos numa escala crescente, representando um maior desenvolvimento das habilidades cognitivas e das estruturas de raciocínios morais.

Os seis estágios morais se agrupam em três grandes níveis: nível pré-convencional (estágios 1 e 2), nível convencional (estágios 3 e 4) e nível pós-convencional (estágios 5 e 6). [...] O nível pré-convencional é o nível da maioria das crianças menores que nove anos, de alguns adolescentes e muitos adolescentes delinqüentes. O nível convencional é nível de adolescentes e adultos de nossa sociedade e de outras sociedades. O nível pós-convencional é atingido por uma minoria de adultos e, normalmente, somente dois dos vinte anos. O termo “convencional” significa conformidade e manutenção das normas, expectativas e acordos da sociedade ou autoridade, pelo mero fato de ser regras, normas e acordos da sociedade. No nível pré-convencional, o indivíduo não chegou ainda a entender as normas sociais convencionais.

Sempre há alguém que num nível pós-convencional entende e aceita, em geral, as regras da sociedade, porém esta aceitação está baseada na formulação e aceitação dos princípios morais que subjazem a estas regras. Em alguns casos o indivíduo julga mais por princípios do que por acordos (KOHLBERG, 1992, p. 187)

Desta maneira, no nível pré-convencional de Kohlberg, o indivíduo não compreende as regras do grupo social e não pode colaborar com sua manutenção. As normas são exteriores ao sujeito e não se observa a internalização de princípios morais. O primeiro estágio desse nível é descrito sob a forma de *orientação para a punição e a obediência*, isto é, o julgamento moral é feito com base nas perspectivas de recompensa e castigo, infligidas por um agente externo. Do ponto de vista do egocentrismo, a pessoa no primeiro estágio não considera que o pensamento e as necessidades alheias sejam diferentes das suas próprias. O indivíduo considera antes os efeitos físicos das ações, do que os interesses psicológicos dos outros. Há uma confusão da perspectiva da autoridade com a sua própria perspectiva.

No segundo estágio, nível pré-convencional, há a *orientação do hedonismo instrumental relativista*, em que a ação moralmente correta é definida em termos do prazer ou da satisfação das necessidades da pessoa. O julgamento dos conflitos ocorre numa perspectiva individualista concreto, isto é, há uma consciência de que todos têm interesses a perseguir, de forma que o correto é relativo. Os conflitos acontecem pela ampliação dessa idéia para os relacionamentos em sociedade, ou seja, como servir às necessidades e aos interesses próprios num mundo que reconhece que todos têm interesses individuais (KOHLBERG, 1992).

O nível convencional coloca no centro das reflexões a integração do sujeito em grupos de referência e no o sistema social no qual se vive. Trata-se de um nível de internalização por excelência. O indivíduo acredita no valor daquilo que julga como certo e afirma que se deve fazê-lo em nome da amizade, da aceitação e identificação com os companheiros ou do respeito à ordem estabelecida. Nesse nível Kohlberg descreve o terceiro estágio do desenvolvimento, definindo que as formas de julgamento moral seguem a *orientação para concordância interpessoal* (ou orientação para o bom-mocismo), ou seja, bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda aos outros, e tem sua aprovação. Nesse estágio há a consciência de que sentimentos compartilhados têm preferência sobre os interesses individuais. Estabelece-se a regra de ouro concreta (ligado a um pensamento concreto) de que manter a ordem e a autoridade é preservar a boa conduta.

Trata o quarto estágio, do nível convencional, da *orientação para a manutenção da lei e da ordem*, quando o comportamento correto é pautado pelo rigoroso respeito à autoridade, com vista à manutenção da ordem social. O critério principal reside em cumprir as relações acordadas socialmente. A justiça é uma questão de relações entre o indivíduo e o

sistema, e não uma questão de escolha pessoal moral. Devem-se cumprir as leis, mesmo quando estas entram em conflito com outros deveres sociais do indivíduo. Nesse esquema de pensamento, as relações sociais seguem às determinações feitas pelo sistema, sendo que manter as instituições em funcionamento e evitar o colapso do sistema é o imperativo que obriga as pessoas a decidir de determinada maneira (Ibidem, 1992).

No nível pós-convencional, há o processamento dos pontos de vista moral e legal como produções sociais convencionadas pela sociedade, firmada sob a forma de um contrato social, e que pode incorrer em situações conflitantes entre si. Kohlberg lembra que apesar das normas e leis serem relativas ao grupo que as convencionou, há alguns valores e direitos não relativos, como a vida e a liberdade, que se mantêm como valor em qualquer sociedade e independente da opinião. O esforço claro no nível pós-convencional é de definição dos valores e dos princípios morais que tenham validade e aplicação, independentemente, da autoridade dos grupos e das pessoas que os adotam, e independentemente da própria identificação do indivíduo com tais grupos. As leis são válidas se preservam o compromisso moral com princípios universais, tais como a justiça, a igualdade e a dignidade dos seres humanos. O raciocínio moral é uma forma ideal, em que os indivíduos devem considerar a si mesmo e aos outros, como pessoas livres e autônomas. Busca-se na normatização das relações entre os indivíduos e a sociedade, o respeito aos interesses e aos pontos de vistas de pessoas e grupos, avaliando-se e as conseqüências de uma ação em termos do conceito de justiça (KOHLBERG, 1992).

Nos quinto e sexto estágios do desenvolvimento da moralidade, previstos para o nível pós-convencional são, respectivamente, o da *orientação para o contrato social* e o da *orientação para o princípio ético universal*. No estágio do *contrato social* há uma ênfase no aspecto legal, mas sempre considera a possibilidade de modificação das leis em razão de considerações racionais de utilidade social. A obrigação estabelecida sob a forma de lei ocorre por adesão voluntária a um contrato social, cujos ideais de busca pelo bem-estar e de proteção do direito de todos são meta. Há, portanto, uma consciência clara de que as regras de procedimento são formas sociais para obtenção de consensos, devendo passar por exames críticos e concordância de toda a sociedade. Essa perspectiva de uma consciência racional de valores e direitos, anteriores ao de contrato e de compromisso sociais, embora seja um processo imerso nas relações sociais, é, antes, uma competência cognitiva a se desenvolver no indivíduo, que deverá ser capaz de discutir esses acordos e estabelecer contratos, mantendo uma imparcialidade objetiva para analisar os diferentes pontos de vistas (KOHLBERG, 1992).

Ainda no nível pós-convencional, o sexto estágio, voltado para os *princípios éticos universais*, o certo é definido pela decisão de consciência em concordância com princípios éticos escolhidos pelo sujeito, mas que devem atender a critérios de racionalidade, universalidade e consistência (ibidem, 1992). O aspecto da racionalidade da natureza moral e os acordos sociais que dela derivam (normas, leis e valores) têm primazia pela perspectiva da pessoa como um fim em si mesmo, devendo ser tratada dessa maneira. No aspecto da universalidade, o princípio de justiça deve ser o marco, que vêm acompanhados das idéias de igualdade de direitos humanos e de respeito à dignidade de todos os seres humanos como pessoas individuais. Sob o aspecto da consistência decorre como resultado de um compromisso livre das pessoas em julgar sempre com base nesses parâmetros, cada vez que ocorrer conflito entre a legalidade e a moral.

As elaborações de Kohlberg sempre destacaram o respeito pela pessoa como ponto central da concepção do sexto estágio, fundado em princípios éticos universais, cabendo ao conceito de justiça um lugar essencial. Com a ampliação das pesquisas, Kohlberg, Boyd e Levine (1990) incluíram como parte essencial da idéia de respeito pelas pessoas, a noção de *benevolência* ou *simpatia ativa* pelos outros, que consiste na intenção de fazer o bem. Os autores compreendem que o processo cognitivo de julgar o certo envolve uma tensa equação entre fazer o bem para alguns, sem suprimir o respeito do direito dos outros. Assim, o processo avaliar dilemas morais, com foco no respeito às pessoas, significaria ter a *consciência* da necessidade de articulação e coordenação entre as atitudes de justiça e de benevolência, como princípios organizadores das relações sociais.

Do ponto de vista do estágio 6, o ator moral autônomo precisa coordenar conscientemente as duas atitudes de justiça e benevolência ao lidar com problemas reais para manter o respeito pelas pessoas. [...] benevolência, considera o outro e a interação humana através das lentes da intenção de promover o bem e evitar lesar o outro. É uma atitude que pressupõe e expressa a identificação de alguém e sua conexão empática com os outros. Por isso, como um modo de interação do self e os outros [...] a benevolência é lógica e psicologicamente anterior ao que chamamos de justiça. Por outro lado, a justiça vê o outro e a interação humana pelas lentes de intenção de julgar interesses, isto é, da intenção de resolver conflitos entre os indivíduos, causados por solicitações diferentes e incompatíveis entre si. [...] a justiça pressupõe uma separação momentânea dos desejos individuais e organiza cognitivamente essa separação como forma de atingir uma justa sentença por meio do reconhecimento da igualdade e de adoção de papel recíproco. Por isso, essas duas atitudes de benevolência e justiça podem ser experimentadas como estando em tensão potencial. (KOHLBERG, BOYD, LEVINE, 1990, p. 94, grifo nosso)

Para explicar essa passagem das decisões morais apoiadas em atitudes para outras fundadas em princípios, Kohlberg segue o percurso piagetiano de compreensão do desenvolvimento do juízo moral. Este último entende o processo evolutivo como derivado do amadurecimento do organismo e, sobretudo, das interações mútuas entre objeto-sujeito, numa

seqüência que promove a modificação crescente das estruturas cognitivas, passando da ação por hábito (heteronomia), seguindo para a ação conduzida por princípios (autonomia). Da mesma forma, Kohlberg teoriza o desenvolvimento moral como processo que se inicia como atitude e segue para a formulação de princípios universais. Para atingir o sexto estágio, o ponto final do desenvolvimento, as idéias de justiça e benevolência evoluíram da *atitude* de benevolência e probidade (isto é, com base numa intenção ou disposição de querer o bem e ser justo) para a *ação* motivada por *princípios* de beneficência e justiça (isto é, fazer o bem ao outro, e agir de forma justa). Essa compreensão torna possível diferenciar o julgamento amparado por uma atitude de respeito à lei (um fim em si), daquele outro organizado pelo princípio de fazer justiça (a lei como contrato social capaz de assegurar a igualdade e a dignidade de todas as pessoas). O mecanismo que resulta nesse processo de desenvolvimento, presente nas teorias de Piaget e Kohlberg, é descrito numa perspectiva interacionista, consistindo numa ação do sujeito sobre o objeto, mas também uma ação do objeto sobre o sujeito, decorrendo daí o aprimoramento das estruturas cognitivas. Em outras palavras, para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de julgamento moral, torna-se necessário que se depare com situações que exijam decisões de justiça.

Kohlberg, Boyd e Levine, (1990) reconhecem as dificuldades na articulação e coordenação entre os princípios de justiça e benevolência, dadas as condições de conflito entre as necessidades e interesses dos diferentes agentes envolvidos. Todo esforço consiste em tomar uma decisão que respeite o direito e o bem estar do indivíduo, sem que haja a interferência ou prejuízo do direito e da integridade de outros envolvidos na questão. Por exemplo, a atual onda migratória de estrangeiros mulçumanos em direção à Europa conduz a determinados conflitos de opiniões sobre as ações públicas para o acolhimento ou não dessas pessoas no corpo social. Direitos e interesses de nativos e imigrantes são conflitantes, ficando o dilema sobre como agir. Para Kohlberg e seus colaboradores (*ibidem*, 1990), casos como este requerem avaliações multilaterais do problema, com adoção de diferentes pontos referenciais. Desta maneira, as decisões tomadas serão mais resistentes às interpelações dos diferentes agentes envolvidos no conflito, sendo mais próxima de uma decisão consensual e justa.

Os autores advertem que há casos em que os conflitos são inconciliáveis, no discurso e na realidade, então, a busca passa a ser por um consenso possível, como no exemplo entre nativos e imigrantes. E nessa construção do “possível”, Kohlberg, Boyd e Levine (1990) discutem três operações mentais que devem ser executadas para se alcançar uma solução

razoável para os diferentes agentes envolvidos. Essas operações são descritas como *empatia*, a *adoção ideal de papel recíproco* e a *universalidade*.

A *empatia* é compreendida como uma organização cognitiva da atitude de identificação e de conexão empática com os outros, sendo base para a benevolência no respeito às pessoas. Como interpretação ativa da realidade, a empatia estabelece interrelação entre a compreensão das pessoas (suas necessidades individuais) e a compreensão dos fatos gerais da condição humana na qual as pessoas existem e interagem (Ibidem, 1990, p. 102). A atitude empática pressupõe que as pessoas são agentes autodeterminantes, capazes de definir e buscar pelos objetos de interesse para si próprios. Kohlberg e seus colaboradores acrescentam que no sexto estágio e respeito pela capacidade de autodeterminação vem acompanhada do reconhecimento da impossibilidade em pressupor qual o interesse dos outros (daí a necessidade do diálogo).

A *adoção ideal de papel recíproco* consiste na atitude de incorporar o ponto de vista dos outros, como forma de reconhecimento de que há outras pessoas relevantes para solução da situação (mutualidade). Nesse processo há uma separação temporária das identidades reais das pessoas, de suas exigências e interesses, para avaliar quais os méritos relativos. Trata-se de um exercício cognitivo de se colocar no lugar do outro, assumindo seus pontos de vistas. Como forma de exercitar as capacidades de raciocínios de *adoção ideal de papéis recíprocos*, Kohlberg, Boyd e Levine (1990) utilizam o *Teste da Imparcialidade Substantiva*. Nesse instrumento de avaliação, a decisão é admitida como justa, quando considera os interesses básicos de todos, isto é, desde o início do exame do mérito até a decisão, atribuem-se pesos iguais aos interesses e necessidades das partes (todos têm o mesmo valor e relevância). Neste exercício, a pessoa que julga adota imaginariamente o papel de cada agente, como uma forma de verificar a imparcialidade substantiva do princípio de justiça elaborado e que justifica a decisão. O término desta operação ocorre quando o self julga uma experiência particular como sendo reversível, isto é, o princípio pode ser aplicado por diferentes interlocutores, significando que houve a produção de uma decisão pelo consenso ideal.

A *universalidade* é a terceira operação cognitiva capaz de avaliar a qualidade e o alcance de um princípio elaborado com base no respeito à pessoa. Para proceder a essa verificação são necessárias a realização das operações de empatia e de adoção ideal e recíproca de papel. Segundo Kohlberg, Boyd, Levine (1990) a avaliação da *universalidade* de uma decisão moral se dá a partir de uma situação particular descrita e julgada, que permite um exercício de projetar a decisão para um conjunto de outras situações semelhantes, envolvendo os diferentes atores morais dessas situações. Avalia-se, então, a consistência da escolha moral

elaborada para cada um dos diferentes atores envolvidos. Caso haja a aceitação da decisão pelas partes, pode-se concluir que a solução engloba não um caso particular, mas todos os casos que possam ser avaliados como relevantemente e similares – reforçando a perspectiva consensual da decisão. Se as novas situações requerem soluções diferentes das oferecidas na proposição inicial, isso pode ser um indicativo de que as situações apresentam diferenças qualitativas na natureza dos problemas (tipos de dilemas, a definição dos atores e dos seus pontos de vistas), não havendo validação da decisão sob o aspecto da universalidade.

Como já abordados, para Kohlberg, Boyd e Levine (1990) o processo de reestruturação do pensamento com base em princípios éticos universais, tendo como foco o respeito à pessoa. Isso não ocorre sem que haja discussão gerada pelo diálogo entre os diferentes atores com interesses conflitantes. Há por parte dos autores uma preocupação com a maneira como se dão os diálogos, pois as formas revelam os níveis de respeito às pessoas e aos seus diferentes pontos de vistas. Por exemplo, se o diálogo é multilateral haverá um engajamento de todos agentes no exame da situação-dilema, favorecendo uma decisão que tenha concordância mutuamente aceitável. Igualdade, equidade e reciprocidade são elementos presentes nesse tipo de diálogo, pois colocam todos os argumentos, de todos interlocutores, com o mesmo peso de validade, exigindo-se igual respeito às necessidades de cada pessoa. Kohlberg e seus colaboradores concluem que por meio deste tipo de diálogo todos têm a oportunidade de oferecer os motivos que guiam suas escolhas, e escutar os motivos dos outros em um esforço mútuo para solução do problema.

As teorizações kohlberguianas-piagetinas sobre o desenvolvimento moral enfatizam o paralelismo deste com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Ambos caminham lado a lado na aquisição das capacidades cognitivas e morais de diferenciação entre o sujeito e os objetos e da complexidade de relação entre essas realidades. Isto é, as pessoas evoluem, ao mesmo tempo, sua estrutura cognitiva, indo dos esquemas sensório-motores, operacional concreto até o pensamento abstrato formal (perspectiva cognitiva) e do respeito à autoridade e submissão à norma (posição heterônoma) para esquema de raciocínio de julgamento por parâmetros e categorias de uma ética universal (posição autônoma). Esse processo não é função exclusiva das qualidades individuais inatas do desenvolvimento, mas é um processo que movimenta tanto os aspectos da racionalidade, quanto da afetividade que transcorrem a partir de situações sociais, que exigem uma busca por equilíbrio.

Ao estabelecer as relações entre razão-afetividade e os impactos sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1994) retoma as idéias de Durkheim sobre o *sentimento de dever* (medo e amor), e as conseqüentes desses para as noções de coerção (ligadas a um

pensamento coletivista, que conduz à conformidade) e de respeito à autoridade (decorrente da admiração às figuras parentais). Piaget destaca que há outras fontes do plano afetivo que impulsionam o desenvolvimento da moralidade. Ele ressalta que há uma predisposição nas pessoas a agirem com base na necessidade de cooperação e empatia, isto é, fazer o bem por decisão autônoma, não coercitiva, impulsionada por uma atitude empática em relação à pessoa do outro, aberto a examinar a validade de seus pontos de vista.

Ilustra-se o *sentimento de dever* e a influência social sobre as decisões moral, numa mescla de cognição e afetividade, a partir do trabalho de Kohlberg (1992) em um kibbutz em Israel, conhecido como *Comunidade Justa*. Nele observou-se que o forte senso de comunidade tinha uma influência direta no desenvolvimento moral das crianças do kibbutz. As formas de ligação social, o senso de coletivismo, o cuidado com o outro e com o grupo, o papel democrático do professor foram constatações elencadas no kibbutz que serviram de inspiração para Kohlberg desenvolver um método de educação moral. Avalia-se que esses elementos podem estar presentes nessa a população a ser pesquisada.

2.3 Comportamento de Cidadania Organizacional

Os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) foram descritos há quase duas décadas por Smith, Organ, e Near (1983 apud BERBER; ROFCAIN, 2012), sendo relacionados à predisposição de alguns indivíduos da organização, em demonstrarem ações que extrapolam àquelas descritas para suas funções (comportamentos extra-papel). Esses comportamentos discricionários dos colaboradores da empresa tinham como principal objetivo o funcionamento eficaz da organização (BERBER; ROFCAIN, 2012).

Ao tratar dos comportamentos de cidadania organizacional, Siqueira (2014) explica que os membros da organização podem ter dois tipos compreensão e conduta acerca de suas tarefas e atribuições: ficar restritos às obrigações específicas do cargo ocupado; ou podem desempenhar comportamentos que não são descritos formalmente para suas funções, refletindo uma disposição da pessoa em ajudar sua organização e cooperar com seus colegas de trabalho, mesmo que não conte com formas de reconhecimentos e recompensas da organização. As atitudes incluídas no CCO caracterizam um tipo de comportamento espontâneo classificado como *comportamento do bom soldado*, e favorece a melhoria aspectos sociais no trabalho, além da eficácia da organização (SIQUEIRA, 2014).

Os fundamentos relacionados aos CCO há tempos estão contemplados nos trabalhos de Barnard (1938) e de Katz (1964), como destaca Rego (2002). Barnard sugeriu que a condição essencial das organizações é a vontade de cooperação espontânea das pessoas que

nelas trabalham. Katz argumenta que a organização dependente exclusivamente dos comportamentos prescritos de seus membros se torna um sistema social frágil. As formulações desses autores encontram nos ambientes organizacionais contemporâneos a relevância necessária para se investigar sobre Comportamentos de Cidadania Organizacional, e isso se deve a duas razões apresentadas por Rego (2002). Em primeiro lugar, em decorrência de incertezas e contingências imprevisíveis, as organizações se debatem com a impossibilidade de definir apriorística e exaustivamente todos os comportamentos de seus participantes. A segunda razão reside no fato de que para serem competitivas, as empresas necessitam apelar aos comportamentos espontâneos, inovadores e cooperativos dos seus membros, de tal maneira que as respostas às solicitações constantemente mutáveis sejam eficazes.

As avaliações feitas por Rego (2002), Berber e Rofcain (2012) e Siqueira (2014) do constructo de comportamento de cidadania organizacional, a partir de estudos empíricos, sugerem que esses comportamentos conduzem a benefícios para o ambiente de trabalho e efetividade para a organização, contribuindo para a eficácia organizacional. Para Rego (2002) essa característica é mais significativa para o CCO, e se contrapõe à noção de desempenho centrado na tarefa, em detrimento do conceito de desempenho contextual. O autor explica que o desempenho na tarefa pode ser definido como a eficácia com que os ocupantes dos cargos levam a cabo atividades que contribuem para o núcleo técnico – por exemplo, a implementação de um processo tecnológico que resulte em produtos e/ou serviços (REGO, 2002). Além disso, os indivíduos também contribuem para a eficácia organizacional através de modos que ultrapassam as atividades prescritas para os seus cargos. Isso significa que podem promover ou prejudicar o prosseguimento dos objetivos organizacionais, pela execução de ações que não estão diretamente relacionadas com as suas funções principais, mas que são importantes porque modelam o contexto organizacional, social e psicológico que servem como catalisadores ou obstáculos para a realização das atividades e dos processos de tarefa. É essa a noção de desempenho contextual, sendo que para o CCO interessam aqueles comportamentos que promovem a eficácia organizacional.

Berber e Rofcain (2012) citam alguns resultados de pesquisa que descrevem categorias comportamentais que integram o constructo CCO, e que podem promover a eficácia organizacional, sendo elas as seguintes: persistir com entusiasmo e esforço-extra na execução com sucesso das próprias tarefas; voluntariar-se para levar a cabo tarefas que não estão prescritas para o cargo; ajudar e cooperar com os outros; cumprir as regras e os

procedimentos organizacionais, mesmo quando isso é pessoalmente inconveniente; apoiar e defender os objetivos organizacionais.

Tamayo (1998) também afirma o caráter espontâneo e benéfico ao sistema organizacional dos comportamentos de cidadania organizacional, sendo fatores indispensáveis para a sobrevivência e efetividade da organização. Para o autor, a cidadania organizacional engloba atividades de cooperação com os colegas, ações protetoras ao sistema, sugestões criativas para melhorar a organização, autotreinamento para melhor executar seu trabalho, e a criação de um clima favorável, para organização, no ambiente externo. Tamayo (1998) destaca, ainda, que os processos de investigação dos elementos da cidadania organizacional incluem variáveis como predisposição dos indivíduos, elementos demográficos, satisfação no trabalho, justiça distributiva nas organizações e aspectos particulares do trabalho. Avalia-se que esse aspecto da percepção da justiça distributiva da organização sofra a influência dos aspectos ligados ao desenvolvimento da moralidade dos indivíduos, em função do amadurecimento pessoal e dos processos de aprendizagem social nas organizações.

A partir dos estudos teóricos e empíricos sobre cidadania organizacional, Rego (2002) também identifica um elenco extenso de elementos associados aos CCO: atitudes (percepções de justiça, comprometimento organizacional, satisfação no trabalho, confiança nos líderes), características organizacionais (formalização organizacional, coesão do grupo) e características do trabalho (padronização das tarefas, feedback das tarefas, tarefas intrinsecamente satisfatórias), comportamentos de liderança (visão integrada, expectativas de elevado desempenho, atuação exemplar), características de personalidade (afetividade e conscienciosidade). As pesquisas seguintes passarão a avaliar em que medida esses elementos têm influência sobre a predição e o desenvolvimento de comportamentos de cidadania organizacional.

Essas associações acerca dos comportamentos e variáveis relacionadas com os CCO ganharam maior viabilidade empírica, com a elaboração das escalas de CCO. Nas pesquisas iniciadas por Siqueira, em 1995, foram elaborados e validados questionários de medida dos CCO, inspirados num modelo cognitivo da Teoria da Ação Racional, de Fishbein e Ajzen (1975 apud SIQUEIRA, 2014), que estabelece uma seqüência de interdependência entre cognições, atitudes e comportamento organizacionais. Isso permitiu que a produção de escalas de avaliação do fenômeno da cidadania organizacional e a identificação dos fatores mais significativos ligados – sugestões criativas para problemas de trabalho, divulgação da imagem organizacional e o comportamento de cooperação com os colegas de trabalho na execução das tarefas.

As descrições detalhadas acerca desse instrumento e do processo de redução dos fatores constitutivos do CCO serão realizadas na seção sobre instrumento de coleta de dados. Retoma-se a seguir sobre a relação entre percepção de justiça na organização e os CCO para que se estabeleça a ligação com os objetivos da pesquisa.

As revisões dos estudos empíricos sobre os comportamentos de cidadania organizacionais feitos por Rego (2002) e Benzecry e Pires (2009) observam-se as correlações entre satisfação no trabalho, justiça percebida, comprometimento organizacional e tratamento recebido da liderança. De modo particular, os resultados destacados pelos autores associam que as percepções de justiça dão pistas sobre as formas de adesão espontânea dos membros participantes sobre o desempenho organizacional. Isto é, os membros organizacionais com percepções de justiça mais positivas são os que denotam mais elevados níveis de cidadania organizacional.

Recordam-se aqui as afirmações feitas por Kohlberg (1992) que associa o mundo trabalho como lugar de possibilidade para vivenciar dilemas de fundo moral, sendo, portanto, vetor para o desenvolvimento das capacidades de tomar decisões, com base em parâmetros que pretendem a ação justa.

Rego (2002) ao estudar o assunto descrito nas contribuições de outros autores chega às três dimensões das percepções de justiça no trabalho, sendo nominadas da seguinte maneira: justiça distributiva, justiça procedimental e justiça interacional. A *justiça distributiva* definida por Adams (1965 apud REGO, 2002) é a mais intensamente pesquisada, pois trata da distribuição dos bens escassos - salários, classificações obtidas nas avaliações de desempenho, sanções disciplinares, lucros distribuídos aos trabalhadores. Na *justiça procedimental* descrita por Lind e Tyler (1988 apud REGO, 2002) focaliza o processo relacionado à percepção de justiça, ou seja, analisa a seleção dos critérios e dos meios usados para alcançar tais fins. A *justiça interacional* descrito por Rego (2002) reflete a qualidade da interação dos membros da organização com os responsáveis pelas decisões – se os gestores agem com dignidade e respeito; se oferecem justificações aos indivíduos afetados pelas decisões. Ilustra-se a percepção da justiça organizacional a partir do exemplo da aplicação de uma sanção disciplinar: a sanção propriamente dita (justiça distributiva), o processo que a determina (procedimental) e o modo como o superior a transmite, explica e justifica ao colaborador (interacional). Pode ocorrer que percepções positivas em certas dimensões convivam com percepções negativas. Por exemplo, um indivíduo pode considerar que a sanção e o processo são justos, mas revelar percepções de baixa justiça (interacional) devido à rudeza com que o superior o aborda e trata.

As pesquisas empíricas descritas por REGO (2002) permitem inferir que há relações observadas entre a justiça e os Comportamentos de Cidadania Organizacional, mas as funções exercidas pelas três dimensões da justiça têm importâncias diferentes para o CCO. Embora a justiça distributiva denote algum potencial explicativo, a tendência geral diagnosticável nos estudos parece conferir prevalência às dimensões procedimental e/ou interacional. Numa perspectiva prática, essa inconsistência de importância levanta dificuldades de gestão dos recursos humanos nas organizações, quanto às formas de avaliação e de reconhecimento das ações de seus membros: se com base nos resultados, nos procedimentos ou nas relações entre os membros da organização.

A partir das discussões anteriores, avalia-se que as formas de percepção de cada uma das dimensões da justiça estão relacionadas às formas de compreensão dos comportamentos de cidadania organizacional. A ampliação de dados empíricos que busquem aferir o vínculo associativo entre desenvolvimento da moralidade e CCO torna o esforço de pesquisa válido.

3 MÉTODO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, com os tópicos ligados à caracterização do campo organizacional, o delineamento e os processos da pesquisa, a caracterização do público pesquisado e os instrumentos de coleta de dados. Incluem-se, ainda, as formas de abordagem e de tratamento dos dados e as formas de devolução dos resultados da pesquisa ao público investigado.

3.1 Método

A presente pesquisa de campo analisou a realidade formativa da Academia Militar do Exército Brasileiro e seus impactos para o desenvolvimento da moralidade e dos comportamentos de adesão à organização. Foram utilizados recursos de metodologias quantitativas de interpretação dos dados, para avaliar o tipo e a magnitude das associações entre as seguintes variáveis: socialização profissional, desenvolvimento da moralidade e comportamentos de cidadania organizacional.

3.1.1 *O campo organizacional*

Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é uma instituição de ensino corporativa, em nível 3º grau, destinada à formação dos Oficiais de Carreira da Linha Bélica do Exército Brasileiro. O militar habilitado nessa escola recebe a graduação de Bacharel em Ciências Militares, campo de estudo ligado à Defesa. Em relação às atividades militares, o egresso da AMAN passa a pertencer ao círculo dos oficiais, credenciando-se às funções de comandante militar em diferentes níveis. A progressão hierárquica dos oficiais formados na Academia Militar segue o percurso que vai de Aspirante a Oficial até Coronel, podendo se estender aos postos de General (de Brigada, de Divisão e de Exército). Faz-se a seguir uma pequena digressão para esclarecer a estrutura de carreira do Exército Brasileiro.

O Exército Brasileiro (EB) conta com quatro estruturas (linhas) de carreiras para os militares que compõem seu efetivo profissional pertencentes ao círculo hierárquico dos oficiais, a saber: Bélica, Tecnológica, Saúde e Complementar.

Os oficiais da Linha Bélica são formados na Academia Militar, no nível graduação, podendo se especializar em uma das seguintes habilitações militares: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico. As duas primeiras especialidades constituem as chamadas “armas base”, sendo a primeira linha de combate no Teatro de Operações. As armas de Artilharia, Engenharia, Comunicações e constituem as chamadas “armas técnicas” que envolve a aplicação de material militar como obuses

(canhões), construções de pontes e de bloqueios (por exemplo, campos minados) e de meios de comunicações entre o campo de batalha e os comandantes. O Quadro de Material Bélico e o Serviço de Intendência cuidam da logística do campo de batalha (distribuição, manutenção e controle de material militar e de subsistência das tropas em operações). Os oficiais da Linha Bélica iniciam sua formação na AMAN e continuam em outras Instituições de Ensino Superior Militar, no nível pós-graduação. Os militares da Linha Bélica alcançarão os postos mais elevados da instituição (generais de exército), sendo o Comandante do Exército um militar oriundo desta vertente da carreira.

Os oficiais da Linha Tecnológica do Exército Brasileiro são formados pelo Instituto Militar de Engenharia (IME). Esse quadro de oficiais é constituído por engenheiros de diversas especializações (civil, elétrica, química, sistemas, materiais.). O IME forma o oficial tanto técnica, quanto militarmente. O plano de carreira desses militares percorre os postos de aspirante-a-oficial até general de divisão.

Os oficiais da Linha da Saúde são compostos pelos médicos, odontólogos e farmacêuticos que percorreram os postos de 1º tenente até o posto de general de divisão. A formação desses profissionais de saúde ocorre nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) civis do país e a formação militar na Escola de Saúde do Exército (EsSEx).

A quarta carreira de oficiais da Instituição é formada pelos militares da Linha Complementar, composta de profissionais de nível superior de diferentes áreas do conhecimento (advogados, analistas de sistemas, administradores, psicólogos, veterinários, professores etc.), provendo os interesses complementares do Exército Brasileiro para realização de suas missões. A formação acadêmica desses militares ocorre nas diversas IES civis do país e a formação militar ocorre na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx). A projeção de carreira para Linha Complementar percorre os postos de 1º tenente até coronel. Apresentada essa digressão, retorna-se a exposição do campo organizacional da AMAN.

As funções de Comandante e Diretor de Ensino da AMAN são acumuladas por um oficial da Linha Bélica do posto de General de Brigada, tendo o cargo um duplo perfil: o de Chefe Militar e Acadêmico. Embora não seja o cargo mais importante da Instituição, o Comandante da Academia goza de grande prestígio em decorrência da função estratégica desta escola para Exército. Há duzentos e cinco anos a Academia Militar carrega a tradição militar de iniciar a formação dos dirigentes do alto Comando do Exército, isto é, dos bancos escolares da AMAN sairão os oficiais generais que comandarão a Instituição. À Academia Militar cabe oferecer a base da formação doutrinária militar e do espírito anímico da

Instituição. Esse último aspecto é facilitado pela precocidade do ingresso dos cadetes na Instituição (por volta dos 17 anos) e a realização de uma formação em sistema de internato, o que exige dos cadetes um inevitável afastamento de outros grupos sociais significativos (família e amigos). A convivência intensa e prolongada (5 anos de curso) e a necessidade de apoio para superação das adversidades impostas pela vida castrense auxiliam na formação do espírito militar. Esse caráter de escola matriz da formação da oficialidade confere ao Comandante da Academia Militar o prestígio institucional de conduzir, durante dois anos, uma parte importante da formação das novas gerações de oficiais do Exército e das tradições da Instituição.

Durante a formação na Academia Militar os alunos recebem o título de Cadete, tendo uma posição na hierarquia das Forças Armadas superior às dos Sargentos, dos Cabos e Soldados. O curso tem duração de cinco anos, sendo o primeiro deles na Escola Preparatória de Cadetes (EsPCEx), na Cidade de Campinas, SP, e os quatro anos seguintes na Academia Militar, em Resende, RJ. Cada ano de formação conta com cerca de 450 militares, somando um contingente de 1800 cadetes, em Resende, sendo constituído por público exclusivamente masculino, com idades entre 17 e 24 anos. O curso está organizado em sistema de internato, com liberações nos finais de semanas, por concessão do Comandante da AMAN. Na formação da AMAN, há grande ênfase nos elementos do chamado currículo oculto, que tem por finalidade produzir uma identificação dos cadetes com os valores e as formas de comportamentos típicos militares, produzindo os efeitos de socialização secundária descritos nesta dissertação, nas passagens sobre a formação em academias militares.

No primeiro ano de curso na AMAN a formação militar é generalista, isto é, tem um caráter típico da arma de Infantaria (base de qualquer formação militar no mundo). No segundo ano o Cadete escolhe uma das sete especialidades de formação, denominadas "armas", que pretendem formar para as diferentes atividades militares exigidas numa situação de combate. Essas especialidades são definidas pela doutrina de combate do Exército Brasileiro, mantendo grande semelhança com outras organizações doutrinária de exércitos de outros países, e estão organizadas da seguinte maneira: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico. As Armas de Infantaria e Cavalaria compõem o núcleo duro da atividade militar, sendo denominadas "armas base" das atividades militares. As armas de Artilharia, Engenharia e Comunicações compõem as especialidades chamadas de "armas de apoio ou técnicas", sendo que suas atividades estão ligadas a aplicação, respectivamente, de canhões e obuses (realizando o apoio de fogo de longas distâncias), construção de pontes (para o avanço dos carros de combate) e bloqueio dos

avanços inimigos (incluindo a construção de campos minados) e a organização dos meios de comunicação entre os diferentes pontos do teatro de operações e os comandantes nos diferentes escalões. Há, ainda, o terceiro grupo constituído pelo Serviço de Intendência e o Quadro de Material Bélico, sendo esse dois segmentos ligados ao apoio logístico para realização do combate. Essa atividade envolve toda a parte de controle e distribuição do material militar no campo de batalha, como aspectos ligados a manutenção e reposição do equipamento bélico aplicado. Embora a missão principal seja a preparação do militar para atuar em tempo de guerra, há uma segunda vertente da formação ligada às atividades de não-guerra. Segundo a previsão constitucional, além das missões de garantia da soberania nacional e defesa da pátria, cabe as Forças Militares Singulares assegurar a preservação da ordem do Estado, o respeito às autoridades e às instituições nacionais. Como braço armado do Estado, as instituições militares devem preparar os seus quadros para gestão de orçamento e patrimônios públicos, cabendo aos militares todos os direitos e deveres dos agentes públicos.

Na estrutura organizacional da Academia Militar podem ser diferenciados quatro grandes segmentos: o setor administrativo, que realiza todos os processos ligados à administração pública de pessoas e de materiais; o setor de segurança e apoio, que conta com um efetivo de cerca de mil e quinhentos militares entre sargentos, cabos e soldados; o setor de saúde, que conta com infraestrutura hospitalar e odontológica para atendimento do público vinculado à AMAN; e o setor de ensino, constituído dos dois ramos da educação militar na Academia: o Corpo de Cadetes e a Divisão de Ensino.

O Corpo de Cadetes tem por missão a educação militar dos cadetes no tocante o aprendizado da parte técnico-militar, dos preceitos de disciplina e hierarquia e da formação do caráter e das atitudes do oficial militar da linha bélica. Pretende instruir os cadetes nas técnicas propriamente militares, com emprego dos recursos humanos e materiais nas diversas situações de combate. Citam-se como exemplos de atividades alvo de aprendizagem do Corpo de Cadetes as técnicas individuais de combate (tiro com armas de diferentes aplicações e calibres, confecção e aplicação de explosivos, montanhismo militar, sobrevivência em situações ambientais diversas, orientação e progressão no terreno com fins militares, equitação, natação utilitária, combate corpo a corpo, etc.). Há, ainda, técnicas de adestramento coletivo, que envolvem a aplicação da doutrina militar dentro de diversos cenários militares (montanha, selva, áreas urbanas). As atividades pedagógicas são organizadas na forma de exercícios de simulação de guerra, com a aplicação de pessoal e material bélico disponível (blindados, obuses, fuzis, pistolas, morteiros, explosivos, etc.). O Corpo de Cadete conta com cerca de cento e oitenta (180) oficiais instrutores, distribuídos nos postos de 1º Tenente a

Coronel. Todos os instrutores são derivados da Linha Bélica do Exército, portanto formados na AMAN, de cada uma das sete especialidades da formação.

A Divisão de Ensino é o segmento da estrutura organizacional que tem por missão realizar a educação universitária dos cadetes, observando as diretrizes dos órgãos de direção da educação superior civil e militar no Brasil. Na Divisão de Ensino, o cadete cursa disciplinas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (direito civil, direito administrativo, direito penal militar, administração, didática da educação militar, história militar geral e do Brasil, geopolítica, economia, filosofia, psicologia e sociologia), disciplinas de Ciências Exatas (química, estatística e cibernética) e disciplinas de Idiomas (português, inglês e espanhol). Todo ensino universitário deve buscar a contextualização com as atividades militares, com foco no desenvolvimento de competências que possam ser aplicadas em problemas militares, por isso a constituição de um corpo docente quase que exclusivamente militar. A Divisão de Ensino contabiliza cerca de cento e trinta (130) oficiais professores. São usuais os intercâmbios entre professores e instrutores em atividades de ensino, tanto na elaboração, quanto na avaliação de exercícios militares, oferecendo a oportunidade de aplicação dos conhecimentos nos diferentes níveis. Em linhas gerais, os oficiais professores da Divisão de Ensino são de duas origens predominantes. A primeira é derivada de oficiais da Linha Bélica, isto é, com origem de formação na própria AMAN, e que após a realização de outros estudos universitários, em IES, migraram para as funções do magistério militar. A segunda origem predominante de professores é formada pelos oficiais de carreira da Linha Complementar, que ingressaram nas fileiras do Exército por meio de concurso público, após a formação universitária realizadas em IES, seguida de formação militar realizada na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX). Há professores de diversas formações, contemplando as necessidades disciplinares da matriz curricular do curso AMAN.

Da mesma maneira que o Corpo de Cadetes, a Divisão de Ensino tem como missão precípua de seu currículo oculto, a formação do caráter e das atitudes militares, sendo significativo o esforço pedagógico para o desenvolvimento e internalização dos princípios normativos e valores éticos da Instituição. A disciplina exigida dos alunos frente a normas e autoridades civis e militares, a primazia pelo senso de organização e previsão na realização das atividades, a valorização da iniciativa, da cooperação e da liderança na execução das tarefas pedagógicas são alguns dos elementos observados no comportamento cotidiano do cadete, dentro e fora de sala de aula (situação favorecida pelo sistema de internato do curso).

A AMAN não é apenas uma escola para os cadetes, e sim a casa em que deverão conviver durante os quatro anos de curso. E nesta casa há regras que buscam a padronização de condutas, de vestimenta, de utilização de instalações, das formas de se relacionar com os militares de diferentes círculos hierárquicos – superiores, pares e subordinados. Esses processos são acompanhados e cobrados por todos oficiais instrutores e professores, sendo os desvios de conduta corrigidos in loco e informados aos comandantes imediatos para as sanções disciplinares cabíveis. Sob este aspecto, há vários instrumentos e ritos do sistema de ensino que favorecem o controle e a mudança de comportamentos e que são aplicados cotidianamente por professores e instrutores da AMAN. Os regulamentos da Instituição e da Academia (disciplina, uniformes, administração, dos serviços gerais e escolares) padronizam as formas de relacionamento e os sinais de respeito a serem realizados pelos cadetes. Por exemplo, ao ingressar na AMAN cada cadete adotará um nome de guerra e receberá um número que deverão ser declinados ao serem interpelados pelos oficiais – em instrução ou fora dela. Todos devem estar uniformizados, seguindo rigorosamente o prescrito em regulamento. Todos recebem atribuições funcionais ao longo dos dias, podendo estar responsáveis por questões simples como de controle da organização do material dos apartamentos e das salas de aulas, ou podem receber atribuições complexas, como a de orientar e supervisionar o trabalho de outros militares (soldados, cabos, sargentos e cadetes mais jovens) em atividades envolvendo armamento, munição e tiro. Ao início da atividade de aula o cadete na função de chefe da turma deve comandar posição de sentido e fará a apresentação das turmas de aulas aos oficiais professores e instrutores, informando o número de presentes e a justificativa das faltas. Ao término das atividades esse militar deverá apresentar o efetivo de militares presentes e solicitar autorização para deixar o recinto, prestando contas sobre a situação das instalações que foram utilizadas e dos eventuais problemas. Todos esses procedimentos pretendem a automatização de condutas, que no final tem a intenção de desenvolver respostas imediatas em situações de crise, que é o ambiente predominante numa situação de guerra.

Desde os primeiros anos de curso, Academia adota como diretriz pedagógica a execução de trabalhos supervisionados, isto é, com a finalidade de acentuar o perfil prático da formação, os cadetes são escalados para ocuparem funções e responsabilidades típicas de um quartel do Exército, contando com a supervisão direta de oficiais professores e instrutores. Nos dois primeiros anos, as funções desempenhadas pelos cadetes são ligadas às atividades funcionais de seus subordinados (sargentos, cabos e soldados), envolvendo tanto trabalhos administrativos, quanto militares. Já os dois últimos anos os cadetes ocupam as funções

relacionadas ao seu círculo hierárquico, desenvolvendo os trabalhos para os quais estão sendo formados, dentro da lógica de uma escola corporativa. Nesse exercício funcional do cadete, além da avaliação da parte técnica relacionada à atividade, os oficiais observam e orientam quanto às condutas e atitudes esperadas de um oficial militar no seu desempenho funcional. Desta maneira, a formação da Academia Militar abrange um processo educativo global que contempla vertentes cognitiva (ligadas ao conhecimento acadêmico e técnico profissional), afetiva (relacionada aos aspectos comportamentais, atitudinais e morais) e na vertente psicomotora (dado que a atividade militar requer certas qualidades físicas).

A peculiaridade da proposta pedagógica corporativa desse estabelecimento de ensino faz da Academia Militar um objeto relevante para o estudo, sendo fonte de conhecimento sob vários enfoques: educação, psicologia, sociologia e antropologia social, etc. No caso específico dessa pesquisa, limita-se a investigar sob o enfoque psicológico os processos de formação da moralidade de alunos militares, imersos neste programa formativo que é a Academia Militar.

3.1.2 Delineamento da pesquisa

Pretendeu-se dar à pesquisa um viés quantitativo na forma de análise dos dados, sendo a coleta de dados estruturada com base em escalas de atitudes e de desenvolvimento desenvolvidas para a avaliação dos fenômenos. Segundo Breakwell e Rose (2010, p 39) um tratamento quantitativo dos dados de pesquisa “define o que são os processos, como geralmente eles ocorrem e quais diferenças em sua magnitude podem ser medidas ao longo do tempo”. Entretanto, há elementos relacionados às variáveis que permitem relacionar os dados de uma maneira qualitativa, isto é, os tipos de dados a serem coletados são de natureza intersubjetiva (BREAKWELL; HAMMOND; FIFE-SCHAW; SMITH, 2010), pois remetem as relações sociais que ocorrem entre oficiais e cadetes, dentro de um ambiente educacional organizacional, e que se supõe vir acompanhada de alguma mudança na estrutura cognitiva e no sistema de valores dos indivíduos.

Ao discutir sobre o processo de construção da teoria do desenvolvimento moral cognitivista de inspiração em Piaget-Kohlberg e seus instrumentos para coleta dos dados, Biaggio (2006) destaca o caráter combinatório de métodos psicométricos e interpretativos para a avaliação da maturidade dos raciocínios dos indivíduos. Enquanto o primeiro método refere-se à técnica de testes objetivos, que conduz a resultados numéricos, indicando uma tendência de resposta, o segundo refere-se às interpretações acerca do percurso racional

utilizado pelo respondente no momento da decisão do justo a fazer frente ao conflito instalado. Compreende-se que a aplicação de uma escala de avaliação do desenvolvimento da moralidade, inspirada em na Teoria de Kohlberg, permitiria dupla verificação descrita anteriormente. Para o presente estudo será utilizado o Teste de Julgamento Moral (MJT xt) de Lind e Bataglia (2009).

Da mesma maneira, na investigação sobre os Comportamentos de Cidadania Organizacional (SIQUEIRA, 2014), parece adequado combinar métodos quantitativos e qualitativos na avaliação do fenômeno. Ao utilizar-se de escalas de atitudes torna-se possível investigar a predisposição dos membros da organização de exibirem, espontaneamente, comportamentos de melhoria dos processos da organização, de cooperação e suporte dos colegas no trabalho e divulgação positiva dos objetivos e propósitos da instituição, favorecendo a melhoria dos aspectos sociais no trabalho e a eficácia da organização, que caracterizam os comportamentos de cidadania organizacional - CCO (SIQUEIRA, 2014). As associações entre o desenvolvimento da percepção de justiça e os CCO permitiriam buscar uma compreensão e interpretação particulares para o constructo. Por se tratar de um grupo de profissionais ainda em formação, serão utilizadas as Escalas de Intenções de comportamentos de Cidadania Organizacional (EICCO) e a Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO), conforme a formulação de Siqueira (2014).

Compreende-se que o estudo de caso é adequado para a presente pesquisa, por atender as seguintes características descritas por Lüdke e André (1986, p.18-19): Em primeiro lugar, “os estudos de caso retratam a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.” No caso da presente pesquisa, será estudado um processo psicológico complexo que ocorre com indivíduos pertencentes a uma estrutura organizacional densa. Em segundo lugar, “os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.” A avaliação empírica a que propõe a pesquisa pode apresentar dados que corroborem ou não as hipóteses teóricas de que competência moral e cidadania organizacional estão associadas ao processo de socialização. Em terceiro lugar para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. Assim, somente analisando as informações

produzidas pelo corpo social em estudo é que se poderá ter algum tipo de elucidação do como se comporta o fenômeno.

Avalia-se como adequada a realização de um modelo de pesquisa estruturado em uma série temporal, com recorte transversal, dada à intenção de identificar se há elementos de mudança no decorrer do processo formativo. Sobre o delineamento transversal da pesquisa, Breakwell e Rose (2010) explicam o significado da medida de avaliação da mudança psicológica:

Um delineamento transversal envolve obter informação de uma única vez a partir de pessoas em uma serie de diferentes condições que, espera-se, são significativas para a mudança. Frequentemente isso significa estudar pessoas em diferentes grupos de idades porque, particularmente em teorias da psicologia do desenvolvimento, a idade é considerada uma importante determinante da mudança. O termo "coorte de idade" refere-se à população total de indivíduos nascidos aproximadamente na mesma época. [...] O delineamento transversal permite que mudanças relacionadas com a idade sejam medidas (BREAKWELL; HAMMOND; FIFE-SCHAW; SMITH, 2010).

Entende-se que dessa maneira seria possível inferir se as mudanças são decorrentes do fator amadurecimento ou se há influência do processo social de inserção sobre os sujeitos pesquisados. A coleta dos dados estruturada a partir do uso de escalas de atitudes e de desenvolvimento, validadas para realidade brasileira, permitem a avaliação do tipo e do grau de associação existente entre o processo de socialização profissional de militares e os índices de competência moral e dos comportamentos de cidadania organizacional.

3.2 Participantes

Tabela A- Distribuição de cadetes por ano e curso

CURSO	Ano 2015			Total	PERCENTUAL
	1º ANO	2º ANO	3º ANO		
Básico	254	-	-	254	34,7
Infantaria	-	71	72	143	19,5
Cavalaria	-	30	32	62	8,5
Artilharia	-	31	38	69	9,4
Engenharia	-	26	37	63	8,6
Intendência	-	32	39	71	9,7
Comunicações	-	17	18	35	4,8
Material Bélico	-	17	18	35	4,8
Total	254	224	254	732	100,0

O estudo contou com dados obtidos da amostra por adesão de 732 cadetes distribuídos pelos 1º, 2º e 3º anos do curso de formação da AMAN, dentre as sete especialidades militares, no ano letivo de 2015. O universo populacional de cadetes da AMAN flutua em torno de 1800 cadetes, distribuídos em quatro anos. Não foram coletados os dados relativos ao 4º ano, dada a dificuldade em viabilizar o processo de coleta de dados.

Compreende-se que os dados coletados dos três primeiros anos de curso permitem uma análise transversal das variáveis em pesquisa, sendo a amostra satisfatória para os objetivos desta dissertação.

A participação da pesquisa foi feita de maneira voluntária e livre, em conformidade com o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos participantes, cujo modelo consta desta dissertação. Foram respondidos cerca de 1100 questionários, dos quais foram extraídos 732 de forma aleatória, como consta da tabela apresentada. A estratificação foi observada, sendo que a partir do segundo ano de curso os cadetes são enquadrados em sete especialidades militares, a saber: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico.

3.3 Instrumentos

Como métodos de obtenção das informações, serão aplicados três tipos de escalas padronizadas: o Moral Judgment Test Extended (MJT_xt), que avalia a Competência Moral (BATAGLIA, LIND, 1998), a Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional e a Escala de Intenções de Comportamentos de Cidadania Organizacional (SIQUEIRA, 2014). Foram elaborados dilemas alternativos para o instrumento elaborado por Lind e Bataglia, sobre o julgamento moral, considerando os dois temas em investigação: dilemas ligados a questões de valorização da vida e dilemas vinculados à valorização do direito de propriedade.

As aplicações foram realizadas de forma coletiva e centralizadas por ano de formação do cadete, isto é, uma aplicação coletiva para os 1º, 2º e 3º anos do curso. As aplicações dos instrumentos ficaram sob o encargo do pesquisador, que contou com o auxílio de quatro oficiais da Seção Psicopedagógica da Academia Militar, treinados para a realização da coleta dos dados, e de cinco oficiais professores da disciplina psicologia.

3.4.4.1 Moral Judgment Test Extended (MJT_xt)

Faz-se a seguir a apresentação do primeiro instrumento de coleta: *Teste Julgamento Moral Estendido* (MJT_xt). Dos anexos deste trabalho constam as formulações já validadas para população brasileira (LIND; BATAGLIA 1998), dos três dilemas que constitui o teste (médico, trabalhadores e juiz) e a proposição de dois dilemas adicionais, elaborados por este autor (dilema do estudante e dos pastores).

O MJT é um questionário que confronta o sujeito com dilemas morais e solicita que sejam avaliados argumentos a favor e contra a atitude da personagem principal do dilema. A personagem toma uma decisão e o pesquisado é solicitado a avaliar a decisão do protagonista.

Em qualquer das decisões tomadas entrará em conflito com algumas regras de conduta social e/ou pessoal. Em seguida, é convidado a avaliar seis argumentos a favor da decisão do protagonista e seis contrários. Tais argumentos representam os diferentes níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964 apud BATAGLIA, 2009). A novidade do instrumento é que a personagem toma uma decisão e age, não cabendo ao pesquisado decidir a ação, mas devendo concordar ou discordar dessa. Este procedimento simples é muito importante porque não permite a elaboração de alternativas além das padronizadas.

O teste inclui originalmente duas situações problema. A primeira situação é sobre um operário que decide arrombar a empresa em que trabalha e roubar provas de atividades irregulares da gerência para denunciá-la junto a instâncias superiores. A segunda é o dilema clássico da eutanásia em uma situação em que o paciente terminal pede para que o médico realize algum procedimento que abrevie seu sofrimento (BATAGLIA, 2009).

Em função dos efeitos do dilema da eutanásia sob culturas latinas, (influência do aspecto religioso), Bataglia desenvolveu a padronização final do dilema do juiz que passou a integrar o MJTtxt (MJT estendido). Sob a denominação do dilema do juiz é rerepresentada a questão do valor da vida, só que agora enfatizando a escolha da vida de uma pessoa em contraposição a vida de muitas pessoas. Trata-se de uma situação de atentado em que uma pessoa suspeita de conhecer os detalhes da operação é detida e se recusa a falar. A questão que se coloca é de autorizar a tortura dessa mulher para salvar a vida de pessoas inocentes ou não. Os escores alcançados para esse dilema mostraram-se muito próximos dos escores obtidos no dilema do operário, o que permite supor uma coerência interna do instrumento.

Como base nesses trabalhos de validação e aprimoramento do instrumento realizados por Bataglia (2009), é recomendado aos pesquisadores brasileiros que utilizem o MJTtxt composto por três dilemas, e avaliem os escores C total e segmentado. Como proposta de pesquisas suplementares, Bataglia sugere que sejam pesquisadas as influências de fatores ligados à educação formal e do ambiente acadêmico - aspectos curriculares, semicurriculares e extracurriculares - sobre a formação ética dos profissionais.

Como o escore do MJT pretende medir a competência moral do indivíduo, não são analisadas respostas isoladas do teste, mas o padrão de consistência de respostas do pesquisado no todo. Do contrário, residiria dúvida se houve julgamento do argumento com base na consciência moral, ou se por adesão emocional ao item. Somente analisando-se o padrão de consistência de respostas do sujeito em situações diversas com relação à atitude, é que podemos dizer algo a respeito de sua competência.

Bataglia (2009) explica que o MJT propõe uma tarefa moral e não simplesmente mede a atitude do sujeito. A tarefa moral proposta pelo MJT é a de confrontar o sujeito com contra-argumentos. Enquanto a reação do sujeito em relação a argumentos favoráveis a sua própria decisão mostram a preferência do sujeito por um determinado nível, as reações a contra-argumentos evidenciam sua habilidade para usar um nível particular de modo consistente quando ajuizando a respeito do comportamento de alguém.

É interessante notar que as duas dimensões do comportamento moral: afetivo e cognitivo não se apresentam necessariamente conectadas, embora ocorram de modo integrado, isto é, apesar de muitos indivíduos preferirem argumentos de estágios morais superiores, apenas aqueles com estruturas mentais reversíveis podem ser também competentes moralmente, isto é, apresentar uma preferência pelos mesmos estágios quando avaliam contra-argumentos, ou argumentos rivais a sua opinião, demonstrando uma redução no pensamento egocêntrico e uma maior capacidade de se posicionar de forma empática.

As contribuições do MJT para Lind (2013) e Bataglia (2009), residem em dois propósitos: avaliar o alcance da teoria de desenvolvimento moral e educação (Piaget/Kohlberg); e verificar a influência dos métodos educacionais no desenvolvimento da competência moral dos sujeitos submetidos a eles. Desta maneira, as informações levantadas pelo MJT oferecem critérios de avaliação não apenas do sujeito, mas principalmente se o processo educativo é favorável para o desenvolvimento da moralidade.

Com base nas orientações propostas por Lind (2006) sobre a construção de novas situações para o instrumento, foram elaborados dois novos dilemas que buscam aproximação com duas questões que afetam a população estudada: o dilema do estudante (relacionado à situação de cola em avaliação) e o dilema dos pastores (que trata da questão entre civis e militares). Entende-se que essas são questões pertinentes as realidades de aluno e militares, favorecendo o estabelecimento de conflitos quanto à questão moral.

Para elaboração das duas propostas foram observadas as seguintes considerações feitas por Lind (2006) sobre a criação de novos dilemas.

Na primeira observação para elaboração dos dilemas, buscou-se delimitar as alternativas de ação possíveis para resolvê-lo, seguindo a elaboração de seis respostas contra-argumento e seis resposta a favor do argumento, utilizando dos previsto nos seis estágios do desenvolvimento da moralidade da teoria de Kohlberg. Na produção dos argumentos e contra-argumentos as alternativas foram submetidas a três árbitros (dois professores de psicologia e um professor de filosofia) para avaliar se os seis estágios estavam contemplados nas alternativas formuladas.

A segunda orientação implica na apresentação de ações que violam princípios morais, permitindo a instalação do conflito. A situação deixa claro ao leitor de que o protagonista está sob pressão para agir. Nos casos citados o estudante deve decidir entre utilizar-se de recurso ilícito para melhorar seu desempenho na avaliação e no dilema dos pastores o comandante deve decidir entre aprisionar civis ou libertá-los e colocar em risco suas tropas.

A terceira recomendação consiste em elaborar um dilema com uma história que desperte curiosidade, empatia, tensão e/ou outras emoções morais, mas evitando despertar raiva ou ódio pelos personagens envolvidos. Essa história deve ser realista e plausível, mas não deve oferecer situações de fáceis resoluções. A redação do dilema pretendeu ser a mais curta possível, omitindo informações supérfluas para clareza e concisão do texto. O protagonista dos dilemas é facilmente identificado, sendo mencionado mais vezes que outros personagens.

Encontra-se no anexo desta dissertação as formulações do MJT xt de Lind e Bataglia (1998), bem como a contribuição deste autor dos dois dilemas alternativos: Dilema do Estudante e Dilema dos Pastores (Anexo A)

3.3.2 Escalas Comportamento de Cidadania Organizacional

Siqueira (2014) apresenta dois instrumentos criados para avaliar os Comportamentos de Cidadania Organizacional: a Escala de Intenções Comportamentais de Cidadania Organizacional (EICCOrg) e a Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional (ECCO).

O primeiro instrumento trata de uma escala de intenções comportamentais, elaborado a partir dos pressupostos teóricos da Teoria da Ação Racional, de Ajzen e Fishbein (1977 apud SIQUEIRA, 2014). A escala articular atitudes e comportamentos aos componentes intenções comportamentais, servindo como preditores para as ações futuras. Na construção e validação da Escala de Intenções Comportamentais de Cidadania Organizacional (EICCOrg), foram utilizados 280 descritores mapeados pela literatura, resultando em 59 itens para o instrumento. Estes foram submetidos à análise de seis especialistas na área organizacional, aos quais examinaram se havia relação entre os itens e o constructo avaliado e, também, identificaram o fator de pertencimento de cada item. Na análise semântica do EICCOrg foram aplicados 42 itens, distribuídos da seguinte maneira: 15 itens para a avaliação do comportamento de ajuda; 9 itens para iniciativa individual; 15 itens para empenho extra; e 3 itens para defesa organizacional. A redação de cada item expõe o sujeito a uma situação-

dilema, na qual ele deve se posicionar em relação a dois comportamentos mutuamente opostos, separados por uma escala de diferencial semântico, com sete intervalos de respostas (SIQUEIRA, 2014). Participaram da testagem 767 trabalhadores da organização alvo da pesquisa.

Para verificar a validade estatística do constructo dos itens da EICCOrg, foram utilizadas análises das correlações tetracóricas; análise fatorial com informação completa (Full Information Factor Analysis); análise de itens com base no modelo logístico de três parâmetros (discriminação, dificuldade e acerto ao acaso); e o modelo Rasch para a análise de respostas não esperadas para os itens (SIQUEIRA, 2014).

A versão final da EICCOrg ficou composta por uma escala unidimensional com 35 itens, que apresentam as melhores propriedades psicométricas para medir as intenções de cidadania organizacional. A composição dos escores, obtidos a partir de uma escala de atribuições de pontos para cada item, permitiu a interpretação do percentil como sendo de baixa ou alta predisposição comportamental para ser um cidadão organizacional (EICCOrg).

O Segundo instrumento elaborado para avaliação o Comportamento de Cidadania Organizacional é a chamada Escala de Comportamento Organizacional (ECCO). Elaborada por Siqueira, em 1995, iniciou com 37 itens comportamentais relevantes para a eficácia da organização e que representavam as cinco dimensões descritas por Katz e Kahn, 1978 (apud SIQUEIRA, 2014): cooperação com os demais membros do sistema; ações protetoras do sistema; sugestões criativas; autotreinamento; e criação de um clima favorável para a organização no ambiente externo.

Siqueira (2014) descreve o processo de validação, atualização e precisão da escala, realizados em 2011, quando são estudadas as mesmas cinco dimensões de Katz e Kahn, mas com a utilização dos 18 itens obtidos em sua pesquisa de 1995. O processo de validação da ECCO contou com análises descritivas, utilizando os Testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Barlett. A testagem foi realizada com 711 trabalhadores de diferentes regiões do Brasil, atuantes em empresas públicas e privadas, durante o período de dois anos. Os resultados demonstraram que 14 tipos de itens, ligados aos três conjuntos de fatores de Katz e Kahn – sugestões criativas, divulgação da imagem organizacional e cooperação com os colegas – tiveram valores de precisão (Alfa de Cronbach) satisfatórios (reconhecidos quando têm valores iguais ou superiores a 0,70). Assim, a elaboração de uma versão final da ECCO, proposta por Byrne (2001), que produziram um índice de precisão da ordem de 0,90, manteve o uso das três dimensões de Katz e Kahn, com 14 itens, sendo cinco itens relacionados à sugestão criativas, quatro itens para cooperação com colegas, e cinco itens para proteção do

sistema (SIQUEIRA, 2014). Por ocasião da validação da última versão da ECCO, foram executadas análises de modelagem por equações estruturais, com utilização do programa *Analysis of Moment Structures* (AMOS), para análises das estruturas médias e de covariâncias (SIQUEIRA, 2014).

A aplicação ECCO pode ser realizada de forma individual ou coletiva, sem tempo definido de execução. A apuração consiste em produzir três escores médios. Os cálculos de cada escore são obtidos pela soma dos valores assinalados pelos respondentes em cada um dos itens que integram a dimensão investigada, podendo variar numa escala entre 1 e 5 (valores mínimo e máximo das escalas de respostas). Quanto maior for o escore médio, mais frequentes serão as ações de cidadania organizacional, no que concerne oferecer, espontaneamente, à organização sugestões criativas para problemas de trabalho, divulgação da imagem organizacional e colaboração com os colegas de trabalho.

3.4 Devolução dos resultados

A devolução dos resultados da pesquisa se dará por meio dos seguintes mecanismos:

- reuniões informativas dos resultados com os cadetes participantes da pesquisa;
- realização de seminários com as participações dos oficiais das Seções Psicopedagógica e de Coordenação Pedagógica, que tem por missões prestar apoio pedagógico aos discentes e docentes, respectivamente;
- divulgação dos resultados nos encontros pedagógicos dos docentes militares das três forças singulares (Marinha, Exército e Aeronáutica), que ocorrem sob a supervisão do Ministério da Defesa;
- Publicação de artigo no Anuário da Academia Militar, revista com divulgação no âmbito das escolas militares das três forças armadas.

3.5 Ética em pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi submetida à Comissão de Ética em Pesquisa da UFRRJ, como parte integrante do projeto coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Aguiar de Souza, intitulado *Adaptabilidade ao ensino superior militar: um estudo sobre os preditores do desempenho dos cadetes do Exército Brasileiro*, gerando o protocolo de aprovação nº 557/2015 mediante o processo 23083000375/2015-97. De acordo com a liberação, o projeto atende aos princípios éticos e está de acordo com a resolução 466/12, que regula os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

Consta, ainda, em anexo (Anexo D) a esta dissertação o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado e assinado pelos participantes da pesquisa que resultou neste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo que se segue aborda os principais resultados da presente pesquisa. A primeira hipótese teórica a ser testada trata da possível correlação positiva entre o processo formativo da Academia Militar e o desenvolvimento da moralidade, dentro de um modelo evolutivo-cognitivo, elaborado com base nas teorias de Piaget-Kohlberg. Utilizou-se como critério de avaliação o constructo de Competência Moral de Kohlberg (1992), tendo como instrumento de aferição os resultados do teste MJT (xt) de Lind e Bataglia (1998), que consta do anexo A. Houve, nesta oportunidade, a elaboração e a testagem de duas novas formulações para composição do instrumento, constituindo-se como alternativas às situações dilemáticas já existentes.

A segunda hipótese analisa a possível correlação entre a socialização de cadetes na Academia Militar e o estímulo aos Comportamentos de Cidadania Organizacional, nas três dimensões significativas da escala (criatividade na solução dos problemas organizacionais, defesa da imagem organizacional frente aos diferentes públicos e uma atitude de cooperação com os colegas de trabalho). Foram utilizados os seguintes instrumentos elaborados por Siqueira (2014), constantes dos Anexos B e C: Escala de Intenção de Comportamentos de Cidadania Organizacional (EICCO), que levanta informações preditoras para CCO, e a Escala Comportamentos de Cidadania Organizacional (ECCO) que identifica a atual disposição do público investigado sobre o fenômeno. Aproveitou-se para realizar a análise das propriedades psicométricas das escalas de EICCO e ECCO, para a população estudada.

A terceira hipótese trata da possível correlação entre o desenvolvimento da moralidade e a adesão à organização, expressa por meio dos constructos Comportamento de Cidadania Organizacional e Competência Moral, uma vez que ambos os conceitos abordam uma relação conceitual entorno das idéias de justiça e cidadania.

4.1 Relação entre a formação profissional e competência moral

Para Lind, Hartmann e Wakenhut (2010) a avaliação do Escore C não reflete apenas a competência individual e a dificuldade em executar a tarefa de realizar juízos morais, mas também revela a influência dos agentes sociais, como a Igreja, o Exército e as escolas, por meio de seus programas educacionais. Desta maneira, a habilidade para formulação consistente e coerente dos julgamentos morais reflete as condições sociais em dois níveis: o da socialização individual e aquele outro do desenvolvimento do sistema social. Esse enfoque analítico é o utilizado para interpretar os dados, isto é, o teste de competência moral (MJT xt)

é um instrumento de informação sobre o desenvolvimento pessoal, mas principalmente sobre a eficácia do processo educacional no aprimoramento das capacidades dos alunos para julgamento moral.

Para estabelecer parâmetros de interpretação dos Escores C, recorreu-se aos estudos empíricos relatados por Von Rondon (2009) sobre a avaliação da competência moral. Neles são definidas faixas de interpretação dos desempenhos no MJT, descritas da seguinte maneira: resultados com escores entre 1 e 9, indicam baixos índices para competência moral; pontuação entre 10-29, indicam resultados médios; escores entre 30-49, indicam resultados altos para competência moral; e escores acima de 50, indicam resultados muito altos para competência moral. Este trabalho se utilizou dessas faixas de desempenho para relacioná-las aos estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg, sendo que desempenhos mais baixos significam uma limitação em trabalhar com categorias do pensamento mais complexas (estágios 5 e 6 de Kohlberg), revelando uma tendência mais próxima de uma moral heterônoma em detrimento de uma mais autônoma.

Sendo o escore C uma medida da capacidade de elaboração de raciocínios para resolução dos dilemas morais específico, compreende-se que os resultados obtidos no teste permitem avaliar (acessar) o grau de diferenciação do juízo moral com relação à complexidade do dilema. Isto é, pessoa com altos escores aplicam critérios de julgamento mais sofisticados sobre os problemas éticos. Contudo, segundo Lind (2013) e Kohlberg (1992), é comum que as pessoas prefiram julgamentos mais elevados (moral universal), mesmo que não compreendam plena da estrutura de pensamento subjacente. Isso acontece por influência de aspectos de conformidade e deseabilidade social no processo de julgar. Observam-se, então, as inconsistências nos critérios de julgamento, resultando em uma diminuição da competência moral. Desta maneira, além da análise das pontuações obtidas nos testes, foram avaliadas as presenças dessas inconsistências de julgamento dos argumentos favoráveis ou contrários às decisões tomadas pelos protagonistas nos dilemas. Segundo os autores, haverá maior consistência de avaliação quanto menor as discrepâncias entre os dois tipos de resultados.

Outro aspecto a ser considerado nas análises, e que pode interferir nos resultados dos Escores C, trata do fenômeno descrito por Bataglia, Schillinger-Agati, Lind, Quevedo (2003), como segmentação moral. Segundo os autores, a segmentação moral acontece quando as avaliações de determinados temas morais sofrem as influências de prescrições contidas no pensamento religioso, ideológico e institucional, indicando um alto grau de afiliação e adesão dos indivíduos ao pensamento convencional e, conseqüentemente, uma redução da autonomia

de julgamento moral. Citam-se como exemplos, os estudos feitos Bataglia, Schillinger-Agati, Lind e Quevedo (2003) com população latino-americana no Dilema da Eutanásia, quando o argumento religioso influenciou no julgamento sobre a decisão do médico; e os estudos realizados por Lind, Hartmann e Wakenhut (2010) com soldados alemães, que demonstram que a vivência em estruturas militarizadas influenciam na adesão aos argumentos fundados no estágio 1 de Kohlberg, isto é, a aceitar como válida uma orientação moral guiada pelo medo do castigo. Desta maneira, a influência decorrente da segmentação moral compromete os resultados para Escore C, indicando um prejuízo para o desenvolvimento moral autônomo (estágios 5 e 6 de Kohlberg).

Por fim, recorda-se que dentro da visão de Kohlberg, Boyd e Levine (1990) a competência moral em mais alto nível reside da capacidade de realizar julgamentos com base em princípios de igualdade, reciprocidade e equidade, sendo que para atingir essa habilidade de avaliação o indivíduo deve ser capaz de submeter seus argumentos à avaliação do discurso de outros interlocutores envolvidos, numa atitude de empatia, adoção ideal do papel recíproco dos interlocutores e de teste de universalidade da proposição.

Com base nessas informações iniciais, passa-se à apresentação dos dados coletados pelo instrumento.

Tabela 1 - Distribuição de cadetes por ano e curso

CURSO	Ano 2015			Total	Percentual
	1º ANO	2º ANO	3º ANO		
Básico	254	-	-	254	34,7
Infantaria	-	71	72	143	19,5
Cavalaria	-	30	32	62	8,5
Artilharia	-	31	38	69	9,4
Engenharia	-	26	37	63	8,6
Intendência	-	32	39	71	9,7
Comunicações	-	17	18	35	4,8
Material Bélico	-	17	18	35	4,8
Total	254	224	254	732	100,0

A pesquisa contou com respostas de 732 cadetes dos 1º, 2º e 3º anos do curso AMAN, no ano letivo de 2015. A população de cadetes destes três anos corresponde a 1350 militares (chegando a 1800 cadetes quando incluído o 4º ano do curso AMAN). Os cadetes do 4º ano não foram alvos do processo de coleta de dados, em decorrência da impossibilidade de coletar os dados em oportunidade. Os dados amostrais permitem desenvolver um estudo

transversal sobre o processo educativo na AMAN. Inicialmente, procedeu-se a análise dos resultados de Escore C com cadetes de cada ano do curso e, em seguida, foram realizadas as análises dos cruzamentos dos Escores C com os dados psicossociais relacionados: denominação religiosa, origem familiar civil ou militar e origem escolar.

Os objetivos específicos iniciais do presente estudo estão relacionados à análise do Escore C (Competência Moral) em seus cruzamentos com ano de curso, especialidade militar ou curso desenvolvido na Academia (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico), a origem familiar (se militar ou civil), a origem escolar (decorrente de colégio militar) e a denominação religiosa.

Tabela 2 - Médias dos Escores de Competência Moral (C) por curso e ano

ESCORE C*	CURSO								ANO			Total
	BAS	INF	CAV	ART	ENG	INT	CM	MB	1°	2°	3°	
Médias	17,75	15,64	16,45	16,62	17,55	16,53	17,26	14,80	17,75	15,91	16,70	16,82
N	252	141	62	69	62	70	35	35	252	222	252	732

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

A tabela 2 apresenta os resultados médios por habilitação militar e ano de formação em comparação com os desempenhos do Escore C geral. Observa-se que os escores médios para a competência moral estão em nível mediano, com tendência de diminuição do desempenho em relação à progressão no curso. Os resultados são inferiores no 2° ano de curso, ficando inclusive abaixo da média geral. Essa informação inicial sugere uma possível correlação negativa entre o Curso e a competência moral. Contudo, com a análise dos dados da Tabela 3, que utilizou da ANOVA (Análise da Variância) e da análise das diferenças das médias com o teste post hoc de Tukey, observou-se que as diferenças não são significativas.

Tabela 3 – Análise das diferenças das médias de Escore C e o ano de formação

Variável	(I) Ano	(J) Ano	Diferença entre as médias (I-J)	Desvio Padrão	Sig.	ANOVA F
Escore C	1	2	1,84	1,03	0,17	0,70
		3	1,05	1,00	0,54	
	2	1	-1,84	1,03	0,17	
		3	-0,79	1,03	0,72	
	3	1	-1,05	1,00	0,54	
		2	0,79	1,03	0,72	

Segundo os dados de pesquisas relatados por Von Rondon (2009), para que se possa afirmar que um programa educativo está influenciando o desenvolvimento moral os resultados no teste devem evidenciar diferenças de desempenho de valor igual ou maior a 6 pontos. Desta maneira, ao observar os dados apresentados nas tabelas 2 e 3, verifica-se que não há diferenças significativas de pontuação no Escore C, nem em função da especialidade militar, nem em relação ao ano de curso. Desta maneira, é possível observar que o programa educacional da AMAN não promoveu ganhos significativos para o desenvolvimento da competência moral. Estes fatos são os primeiros indicadores para refutar a hipótese de que o processo educativo estaria aprimorando (ou regredindo) a capacidade de julgamento sobre dilemas morais.

Como o objetivo de estabelecer uma base comparativa entre os resultados de Escore C para grupos civis e militares e para confirmar a tese de que processos educativos diferentes influenciam no desenvolvimento das competências morais, citam-se os resultados de pesquisas realizadas por com estudantes universitários brasileiros e alemães. O estudo realizado com 618 estudantes brasileiros, divididos em dois grupos (universidades de alta competitividade e de baixa competitividade), apontou Escores C médios entre 22 e 13, respectivamente. Já os dados obtidos nos testes de 72 universitários alemães, os resultados apresentaram escores médios de 37 pontos, isto é, numa faixa alta de competência moral. A pesquisa de Schillinger-Agati e Lind (2003) corrobora a premissa de que o programa educacional interfere no desenvolvimento da moralidade de forma significativa.

Embora os resultados do estudo Schillinger-Agati e Lind, com universitários brasileiros, mantenham certa equivalência com os resultados da Academia Militar, isto é, com escores na faixa mediana de competência moral, observa-se que as instituições universitárias civis mais competitivas apresentam resultados significativamente melhores em relação à AMAN.

Ainda com base nos dados apresentados na tabela 2, da análise do desempenho de cada especialidade militar (curso), observa-se que o Curso de Engenharia tem o melhor desempenho nos índices de Competência Moral. Ainda assim, os resultados foram piores do que os obtidos pelos cadetes do Curso Básico (1º ano de AMAN).

Apesar de não apresentar significância estatística, avalia-se que a preparação funcional dos militares de Engenharia exerça influência nos melhores resultados do teste de competência moral, em relação a outras especialidades. Segundo Kohlberg, Boyd e Levine (1990) o diálogo é fator fundamental para o desenvolvimento da moralidade, porque exige um esforço de compreensão das razões que fundamentam os pontos de vistas de todos os

interlocutores envolvidos nos dilemas em julgamento. Sob esse aspecto, considerando que as funções exercidas pelos militares de Engenharia envolvem intenso contato com a sociedade, há, inevitavelmente, o freqüente diálogo com outros referenciais sociais, que não o militar, sendo esse contato vetor de desenvolvimento moral. Em seus trabalhos, a Engenharia realiza missões de suporte e assistência social, sob a forma de obras de infraestrutura (tais como a construção de pontes, estradas, poços artesianos, estações de tratamento de água etc.), em localidades onde a presença do Estado e da iniciativa privada é precária. Desta maneira, ao administrar e executar essas obras em parceria com estados e prefeituras (inclusive com emprego de mão de obra civil), o oficial de Engenharia exercita habilidades importantes para o desenvolvimento moral: o diálogo, a negociação e a tomada de decisão. Por essa relação de apoio e vinculação com a vida social não militar, avalia-se haver certo grau de influência positiva nos resultados da competência moral de cadetes de Engenharia.

Por outro lado, o Curso de Material Bélico obteve os piores resultados em relação às outras especialidades, o que pode ter relação ao seu perfil de atividade altamente técnico, voltado para manutenção e controle do material militar (armamentos, munições e explosivos). Para esse segmento militar, o trabalho sobre o material é mais significativo do que as atividades de administração das relações interpessoais (podendo significar menores oportunidades dialogar com outros profissionais de outros segmentos e de vivenciar dilemas morais). Assim, por razões opostas ao que acontece com os cadetes de Engenharia, o exercício de uma compreensão empática de problemas morais está reduzido em oportunidades.

Entende-se que para ambos os cursos a explicação de Bronfenbrenner (2011) para o desenvolvimento humano pode ser aplicada, quando ele argumenta que a compreensão das singularidades do crescimento humano se dá pelas diferenças nas redes que compõe os sistemas integrados, incluindo diferenças ligadas às pessoas, aos processos e ao contexto. Desta maneira, cada especialidade militar com sua rede de sistemas de relacionamento exerce influências específicas sobre as condutas e as competências dos indivíduos, sendo as diferenças de desempenho entre cadetes de Engenharia e de Material Bélico, um exemplo.

As tabelas 4 e 5 apresentam os desdobramentos dos desempenhos de cadetes no teste de competência moral, por faixas de escores, considerando o ano de formação e a especialidade militar. Nelas há o registro da freqüência e do percentual de cadetes em cada faixa de Escore C. Os desempenhos mais altos significam competência para decidir com base nos estágios 5 e 6 de Kohlberg. Recordar-se que os escores indicam uma habilidade pessoal

atual, mas principalmente informam da influencia do processo social educacional no aprimoramento das competências de julgamento moral.

Tabela 4 - Frequência de resultados do Escore C por faixa de desempenho por ano

Faixas Escore C*		Ano			Total	Percentual Acumulado
		1°	2°	3°		
Baixo	Frequência	75	66	75	216	29,5
	%	29,5	29,5	29,5	29,5	
Médio	Frequência	139	136	145	420	86,9
	%	54,7	60,7	57,1	57,4	
Alto	Frequência	31	17	31	79	97,7
	%	12,2	7,6	12,2	10,8	
Muito Alto	Frequência	9	5	3	17	100,0
	%	3,5	2,2	1,2	2,3	
Total	Frequência	254	224	254	732	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Tabela 5 - Frequência de resultados do Escore C por faixa de desempenho por curso

Faixas Escore C*		Curso							Total	
		BAS	INF	CAV	ART	ENG	INT	CM		MB
Baixo	Frequência	75	45	18	17	18	21	9	13	216
	%	29,5	31,5	29,0	24,6	28,6	29,6	25,7	37,1	29,5
Médio	Frequência	139	83	38	44	35	42	21	18	420
	%	54,7	58,0	61,3	63,8	55,6	59,2	60,0	51,4	57,4
Alto	Frequência	31	12	4	8	8	7	5	4	79
	%	12,2	8,4	6,5	11,6	12,7	9,9	14,3	11,4	10,8
Muito Alto	Frequência	9	3	2	0	2	1	0	0	17
	%	3,5	2,1	3,2	0,0	3,2	1,4	0,0	0,0	2,3
Total	Frequência	254	143	62	69	63	71	35	35	732
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Observa-se que 29,5% dos respondentes tiveram desempenhos baixos de competência moral, indicando dificuldades na estruturação formal de julgamentos morais com base nos estágios 5 e 6. Como não há melhora de resultados dentro desta faixa, quando comparados os anos de curso, tem-se um indicador de que o programa educativo da AMAN não influenciou (negativamente ou positivamente) nos resultados.

Ao analisar a faixa média de desempenho dos Escores C, percebe-se que a melhora nos percentuais do 2º ano (60,7%) em relação aos dois outros anos (54,7% e 57,4%), ocorreu não pelo aprimoramento das respostas da faixa inferior, mas por regressão dos resultados das faixas alto e muito alto, que representaram 13,1% da amostra. Tal situação reforça uma posição heterônoma do desenvolvimento moral para o 2º ano, podendo ter relação com o início da formação militar dentro das especialidades. Isto é, o 2º ano, como ocasião de ingresso num dos grupos de formação, é o momento em que se desenvolve o chamado “espírito militar” da arma, que para Castro (2004) significa a formação de uma identidade social típica de cada segmento militar. Neste momento do curso, os oficiais instrutores de cada especialidade militar exigem do cadete uma maciça afiliação e adesão às condutas, comportamentos, códigos e tradições que demarcam o campo de cada segmento militar. Neste sentido, a regra vinda de fora tem um peso mais intenso nesta fase do curso, indicando que o fenômeno da segmentação moral, da forma como descrito por Bataglia, Schillinger-Agati, Lind, Quevedo (2003) exerça influência sob as formas de tomar decisões morais, fazendo prevalecer uma posição mais heterônoma nos julgamentos.

Como não há outras variações significativas apresentadas no cruzamento entre as demais faixas de desempenho e o progresso no curso, sinaliza-se para uma refutação da hipótese de que o programa educacional da AMAN impacta sobre a competência moral na direção da autonomia.

A seguir são apresentados dados sobre as possíveis influências da origem escolar dos cadetes (se realizaram ensino fundamental e médio em colégios militares ou escolas civis).

Tabela 6 - Médias dos escores de Competência Moral por origem escolar

Colégio Militar	Escore C*	N	DP
Sim	17,42	191	9,88
Não	17,01	342	12,43
Total	17,15	533	11,57

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Na tabela 6, as análises das médias dos Escores C geral não apresentam diferenças significativas. Avalia-se que essa variável não produz tendência para segmentação dos desempenhos para Escore C, ou seja, não há indicativos de que um fator externo (origem escolar) esteja influenciando nas decisões morais na direção da heteronomia.

Tabela 7 - Cruzamento Escore C por faixa de desempenho com origem escolar

Faixas Escore C*		Colégio Militar		Total	Percentual Acumulado
		Sim	Não		
Baixo	Frequência	50	109	159	29,8
	%	26,2	31,9	29,6	
Médio	Frequência	115	183	298	85,7
	%	60,2	53,5	55,9	
Alto	Frequência	24	40	64	97,7
	%	12,6	11,7	12,0	
Muito Alto	Frequência	2	10	12	100,0
	%	1,0	2,9	2,3	
Total	Frequência	191	342	533	
	%	100,0	100,0	100,0	

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Dos dados da tabela 7 indicam uma equivalência de desempenho nas diferentes faixas de Escore C, quando comparados cadetes que realizaram seus estudos iniciais em colégios militares ou escolas civis (ensino fundamental e médio).

A seguir são apresentados dados sobre as possíveis influências da origem familiar dos cadetes (se filhos de militares ou de civis).

Tabela 8 - Médias dos escores de Competência Moral por origem familiar

Família Militar	ESCORE C*	N	DP
Sim	16,93	262	10,32
Não	17,39	270	12,69
Total	17,17	532	11,58

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Tabela 9 - Cruzamento Escore C por faixa de desempenho com origem familiar

Faixas Escore C*		Família Militar		Total	Percentual Acumulado
		Sim	Não		
Baixo	Frequência	79	80	159	29,9
	%	30,1	29,6	29,9	
Médio	Frequência	149	148	297	85,7
	%	56,9	54,8	55,8	
Alto	Frequência	31	33	64	97,7
	%	11,8	12,2	12,0	
Muito Alto	Frequência	3	9	12	100,0
	%	1,2	3,4	2,3	
Total	Frequência	262	270	532	
	%	100,0	100,0	100,0	

Não houve diferenças significativas entre os desempenhos no teste de julgamento moral, quando observadas às origens familiares dos cadetes, isto é, se filhos de pais militares ou de pais com profissões civis. Em ambos os casos, a frequência de desempenho no teste de competência moral é maior na faixa mediana (55,8%), mas ainda apresenta um percentual significativo de cadetes na faixa baixa (29,9%), que indica dificuldade em compreender argumentos dos estágios 5 e 6 como justificativa das decisões.

Tabela 10 - Médias dos escores de Competência Moral por denominação religiosa

Religião	Escore C*	N	DP
Ateu	18,83	75	13,84
Católico	16,94	231	10,97
Evangélico	16,33	160	12,14
Espírita	17,76	58	8,60
Outros	18,67	3	18,50
Total	17,12	527	11,58

* Faixas de interpretação do Escore C: 1-9 – baixo; 10-29 – médio; 30-49 – alto; acima de 50 – muito alto

Apesar de não representarem diferenças significativas nos resultados gerais do Escore C em função da religião ($F = 0,662$; $p > 0,05$), observa-se que as pessoas que se declararam sem denominação religiosa apresentaram resultados um pouco melhores no teste, tendência também identificada nos estudos de Schillinger-Agati e Lind (2003), com universitários brasileiros e alemães. Esses fatos foram associados à menor influência de segmentação moral, isto é, que este grupo sofre menor suscetibilidade do aspecto religioso

sobre as decisões morais, favorecendo um pensamento mais autônomo. Entre os indivíduos que declararam opção religiosa, observa-se que os grupos majoritários (católicos e evangélicos) apresentam uma redução nos escores de competência moral, embora os dados não apontem para diferenças significativas entre os grupos em função da afiliação religiosa.

Esclarece-se que as razões da atual forma do MJT xt apresentar dois dilemas de vida, consistem na finalidade de equalizar os efeitos do fenômeno da segmentação moral, quando do julgamento do dilema da eutanásia. Como já mencionado, a pesquisa de Bataglia, Schillinger-Agati, Lind, Quevedo (2003) foi observado que o fator religioso influenciava negativamente na análise do dilema da eutanásia, interferindo nos resultados dos Escores C de populações latino-americanas, que apresentavam resultados mais baixos em relação a grupos europeus. Tal fato conduziu Bataglia a elaboração e validação do Dilema do Juiz, cujo conflito consiste na obtenção de informações por meio de tortura de uma terrorista. Neste sentido buscou-se a elaboração de mais uma alternativa ao Dilema do Juiz, que foi apresentado neste trabalho como o Dilema dos Pastores. Passa-se a seguir a descrever os resultados obtidos das duas alternativas de dilemas elaboradas para avaliar a competência moral.

Apresenta-se a seguir os resultados correlacionais dos índices de Competência Moral (Escore C) obtidos a partir da aplicação dos dilemas produzidos e validados por Lind e Bataglia, com os Escores C Teste resultante da aplicação dos novos dilemas propostos neste trabalho. Recorda-se que no teste já consagrado há dois tipos de dilemas em julgamento, isto é, um dilema relacionado ao valor das coisas (expresso na forma do Dilema do Operário) e dois dilemas relacionados à valorização da vida (Dilema do Médico ou Eutanásia e Dilema do Juiz).

As alternativas de dilemas produzidas e testadas neste trabalho abordaram os dois temas, sendo um dilema de valorização das coisas (Dilema do Estudante) e outro ligado à valorização da vida (Dilema dos Pastores). No Dilema do Estudante o protagonista deve decidir entre utilizar de cola durante um teste ou correr o risco de ser jubilado. No Dilema dos Pastores, o comandante militar deve decidir entre colocar a vida de seus subordinados em perigo ou decidir pela morte de civis. As alternativas de argumentação para os dois dilemas seguem o esquema de argumentos pró e contra as decisões dos protagonistas, sendo observadas justificativas nos seis estágios de desenvolvimento de Kohlberg. As apresentações dos dilemas estão feitas no Anexo A, sendo indicado estágio correspondente para cada proposição.

Os resultados apresentados na Tabela 11 sugerem que há correlação significativa entre as duas formulações do teste e os resultados obtidos para o Escore C, mas que precisam de ampliação da base de dados, devendo ser aprofundada as investigações sobre a covariância entre os resultados em outras populações. Observa-se que os resultados obtidos no Dilema do Juiz não apresentaram resultados de correlação significativa, nem na forma tradicional do teste, nem na proposição feita neste trabalho. Por outro lado, a utilização do Dilema dos Pastores como forma de avaliação da capacidade de julgamento sobre o valor da vida, apresentou resultados significativos para população investigada, sendo melhor alternativa do que a formulação proposta no Dilema do Juiz.

Tabela 11 - Cálculo do coeficiente de Correlação Linear de Pearson entre os dilemas morais e antigos e novos

	Escore C	Escore C Teste	Dilema Operário	Dilema Médico	Dilema Juiz	Dilema Estudante ^T	Dilema Pastores ^T
Escore C	1	0,489**	0,156**	0,134**	0,010	0,653**	0,645**
Escore C Teste	0,489**	1	0,105**	0,091*	0,019	0,726**	0,801**

* - Significativa ao nível de 0,05; ** - Significativa ao nível de 0,01. T – Dilema em teste

A seguir faz-se uma análise das respostas dadas por cadetes no teste MJT (xt), considerando o grau de adesão a cada afirmativa que justifica as decisões morais tomadas pelo protagonista do dilema. A intensidade da concordância com o argumento está apresentada numa escala que varia de -4 até +4, sendo que os extremos significam se a justificativa é completamente inaceitável ou completamente aceitável, respectivamente.

As elaborações das afirmativas foram estruturadas com base nos seis estágios de desenvolvimento da moralidade de Kohlberg. Recorda-se que para Kohlberg (1992) o desenvolvimento moral pode ser organizado em três níveis e 6 estágios: a) Nível Pré-Moral ou Pré-Convencional: Estágio 1 – Orientação para o castigo e obediência e Estágio 2 – Moral do hedonismo instrumental; b) Nível da Moral Convencional: Estágio 3 – Moral da aprovação social e Estágio 4 – Moral do respeito à autoridade; c) Nível da Moral Pós-Convencional: Estágio 5 – Moral do compromisso social e individual e Estágio 6 – Moral dos princípios universais e da consciência individual.

O teste apresenta 12 afirmativas com seis argumentos favoráveis e seis contrários à decisão tomada pelo protagonista do dilema. Desta maneira cada estágio de Kohlberg está representado no dilema com dois argumentos, sendo um favorável e outro contrário a decisão do protagonista. A finalidade dessa construção, segundo Lind e Bataglia (1998), é verificar o grau de consistência interna na avaliação dos argumentos por estágio, bem como identificar se há diferenças nas formas de julgar, quando se varia o tema em análise.

A seguir são apresentadas as respostas aos dilemas morais, analisados por nível de desenvolvimento moral (Pré-convencional, Convencional, Pós-convencional). As formulações dos dilemas, com a classificação de cada afirmativa favorável e contrária por estágio moral do desenvolvimento, constam do Anexo deste trabalho.

Inicialmente, esclarece-se que as análises serão feitas sem considerar as diferenças entre os anos, a afiliação religiosa, a origem familiar e escolar, pois os resultados obtidos nesta pesquisa não identificaram diferenças estatísticas significativas entre os diferentes grupos. Recorda-se, ainda, que os cálculos dos Escores C médios obtidos por cadetes no teste de competência moral foram diagnosticados na faixa mediana de desempenho.

Tabela 11 – Frequência de respostas aos itens dos dilemas morais dos estágios pré-convencional

(n= 728)	Estágio 1				Estágio 2			
	Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/Estudante)		Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/ Estudante)	
Resposta	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra
Completamente Inaceitável / Inaceitável	72,7	12,5	82,1	13,9	30,3	22,4	73,9	4,1
Baixa diferenciação (-1/1)	24,2	49,6	17	68,5	55,7	45,8	25,2	41,3
Completamente Aceitável / Aceitável	3,1	37,9	0,9	17,6	14,0	31,8	0,9	54,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A partir dos dados da Tabela 11, observa-se que há forte tendência em considerar como inaceitável as justificativas em favor da ação dos protagonistas, elaboradas com base nos argumentos morais do estágio 1 (orientado pela obediência como evitação do castigo). Verifica-se que nos dilemas de valorização da vida (realizar a eutanásia e torturar a prisioneira), 72,7% julgaram inaceitáveis as argumentações do estágio 1. Nos dilemas relativos ao valor das coisas (roubar a informação da empresa e utilizar de cola na prova) 82,1% classificaram como inaceitável a razão apresentada. Esse aspecto é positivo para o

desenvolvimento da moralidade, pois demonstra que há um reconhecimento da baixa qualidade das razões morais do estágio 1, baseado na obediência por medo de punição.

Contudo, quando se analisam as argumentações em contrário à ação dos protagonistas, com base no mesmo estágio, observam-se diferenças significativas, quando comparadas com as respostas favoráveis nos dois tipos de dilema (12,5% e 13,9%). Essas inconsistências na capacidade avaliativa dos argumentos podem estar associadas à dificuldade em separar o aspecto afetivo e o cognitivo da escolha, isto é, a tendência de confirmar sua própria opinião e a incapacidade de considerar, com relativa isenção, a lógica do argumento de um interlocutor com opinião diferente.

Em questões ligadas a tomada de decisão justa, Kohlberg, Levine e Bold (1990) destacam que as dificuldades dos sujeitos de se desvincularem do próprio ponto referencial, para analisar outros pontos de vista, estão relacionadas a uma estrutura de pensamento egocêntrica (fenômeno descrito por Piaget em seus estudos sobre o pensamento infantil). Supõe-se que as inconsistências nos julgamentos dos cadetes sobre os argumentos favoráveis ou contrários às ações dos protagonistas podem estar ligadas a essas características de autoreferência. Desta maneira, como já discutido por Kohlberg e seus colaboradores, essa tendência atuaria como fator limitador da habilidade para o julgamento moral, pois inibe processos mentais importantes: a empatia em relação aos pontos de vista dos diferentes agentes do problema, a possibilidade de se projetar em papéis diferentes do seu próprio, e a capacidade de julgar, de forma multilateral, o alcance das decisões para outras situações semelhantes, conferindo universalidade aos critérios utilizados.

Em relação aos resultados do estágio 2, cuja a orientação moral obedece a lógica do hedonismo instrumental, tem-se que 30,3% dos cadetes julgaram como inaceitáveis os argumentos favoráveis à ação dos protagonistas, nos dilemas ligados a valoração da vida, e 73,9% , quando o tema era ligado ao valor das coisas. Essa variação é bastante significativa e pode ter relação com o peso do tema do Dilema do Estudante, que trata de fraude no processo escolar. Este tópico é sensível ao cadete, porque a hierarquização existente entre eles deriva dos desempenhos acadêmicos medidos por nota. A classificação do mérito escolar interfere não somente na hierarquia na Academia Militar, mas em toda a vida funcional do futuro oficial. Desta maneira, tem-se que o problema de fazer justiça pelo reconhecimento do mérito escolar produz respostas significativas de segmentação moral, aproximando o cadete de uma moral mais instrumental.

No caso dos dilemas de vida, 55,7% dos respondentes se posicionaram numa faixa mais neutra de concordância/discordância com os argumentos estruturados no estágio 2, isto

é, não apresentam uma resposta com tendência definida (se o argumento é aceitável ou não). Entende-se que essa indecisão é uma falha no desenvolvimento da competência moral, considerando a grande vinculação entre a atividade militar e a natureza do tema em análise. Cabe destacar que as decisões ligadas à aplicação da violência e a valoração da vida são realidades presentes nos problemas do campo militar. Essa proximidade pode ser sentida, por exemplo, no Dilema do Juiz, que para evitar outras mortes, tem que decidir sobre condutas de maus-tratos em relação a uma terrorista. Esse poderia ser um problema típico de profissionais militares. Por esse motivo, causa estranheza a dificuldade em se posicionar de forma clara sobre o tema. Ainda mais pelos argumentos apresentados estarem fundamentados no estágio 2, quando o grau de maturidade e competência moral estão localizados nível pré-convencional da moral. Observa-se, ainda, que 14% dos respondentes validam argumentos guiados por uma moral de que os fins justificam os meios (torturar a terrorista para salvar vidas, realizar a eutanásia, pois ela morreria de qualquer maneira).

Por outro lado, parece justo reconhecer dificuldades de avaliação dos argumentos de valor da vida, quando considerados aspectos particulares da atividade profissional militar. Por exemplo, as discussões feitas por Huntington (1996), Gonzalez e Medeiros Filho (2012), que atribuem como característica da atividade militar a administração da violência do Estado, que difere da simples aplicação da ação violenta, já demonstram certo grau de conflito. Por exemplo, nos planejamentos das atividades de combate, os comandantes militares aprendem a fazer estimativas de quantidade de baixas “aceitáveis” para o alcance de determinados objetivos militares. Esses cálculos revelam um pensamento do tipo instrumental sobre a vida dos soldados, conduzindo-os ao pensamento de que o sacrifício de vidas é válido, se conduzir à vitória. Situa-se aqui num limiar entre o morrer por uma causa, como a soberania da pátria (justificativa de níveis do desenvolvimento moral mais elevado) ou num outro tipo de pensamento em que ganhar a guerra justifica a perda de vidas (os fins justificam os meios).

De qualquer maneira, a tendência de neutralidade frente a argumentos fundados no estágio 2 (com foco no efeito da decisão), pode sugerir dificuldades futuras na diferenciação entre administrar a violência e produzir violência. Verifica-se, assim, que há inconsistências na avaliação das posições favoráveis e contrária, acrescidas de baixa discriminação das estruturas dos argumentos baseados no estágio 2, sendo uma oportunidade para aprimoramento do programa educacional.

Neste sentido, as proposições de Kohlberg (1992), sobre a comunidade justa, e as de Bronfenbrenner (2011) sobre o desenvolvimento humano, estruturado nas interrelações entre os aspectos ligados às pessoas (capacidades e subjetividade), ao processo (formas de relação

entre os agentes), e ao contexto (intercâmbio entre os sistemas integrados da realidade dos indivíduos), podem auxiliar nas discussões e aprimoramentos da formação militar, no sentido de esclarecer as confusões e ambigüidades sobre o julgamento do valor da vida, conduzindo a reflexões mais consistentes quanto às implicações desses tipos de dilemas.

Tabela 12 – Frequência de respostas aos itens dos dilemas morais dos estágios convencionais

(n= 728)	Estágio 3				Estágio 4			
	Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/ Estudante)		Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/ Estudante)	
Resposta	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra
Completamente Inaceitável / Inaceitável	29,7	20,1	53,0	1,9	13,0	11,0	68,0	1,7
Baixa diferenciação	50,7	51,9	36,9	13,2	55,2	44,5	28,9	13,6
Completamente Aceitável / Aceitável	19,6	28,0	10,1	84,9	31,8	44,5	3,1	84,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

A tabela 12 apresenta a distribuição percentual de adesão aos julgamentos elaborados com base na moral convencional de Kohlberg, estágios 3 e 4, cuja a orientação da conduta moral está baseada na aprovação social e o respeito às leis e autoridade, respectivamente.

Nos dilemas relacionados à vida, da mesma forma que nas respostas do nível pré-convencional, foram identificados altos percentuais de respostas na faixa neutra de decisão moral (50,7% para as respostas fundadas no terceiro estágio e 55,2% para o quarto estágio).

Ainda sobre os dilemas de vida, os resultados do 3º estágio apresentaram 29,7% dos cadetes avaliando como “inaceitáveis” as razões fundamentadas na aprovação social, mostrando certa capacidade de desvincular o julgamento das expectativas sociais. Por outro lado, quando analisados os argumentos contrários à ação do protagonista, observa-se queda dos resultados de resposta “inaceitáveis” (20,1%) e um aumento das respostas aceitáveis (28%), confirmando a tendência de validar a própria opinião em detrimento da lógica de outros pontos de vista.

Quando as decisões sobre os dilemas de vida são justificadas por argumentos do estágio 4, observa-se que há uma melhora na aceitação das razões (31,8%), indicando que a adesão à autoridade e mais forte do que o bom-mocismo dos argumentos do estágio 3.

No julgamento do valor das coisas (roubar a informação e colar na prova), os dados apresentados na tabela 12 permitem verificar que há forte oposição à decisão tomada pelos protagonistas. Essa tendência é confirmada pela condenação da ação do protagonista (53% para o estágio 3 e 68% para estágio 4) e grande aceitação dos argumentos contrários ao roubo das informações da empresa e da não utilização da cola durante a prova (84% em ambos). Neste caso a moral convencional prevalece como orientação para se julgar os dilemas.

Enquanto no julgamento dos itens estruturados nos estágios 1 e 2, verificou-se a discrepância na valoração dos argumentos favoráveis e contrários nos dois tipos de dilemas, as diferenças nos estágios 3 e 4 foram mais acentuadas nos dilemas de valor das coisas. Avalia-se que parte dos motivos para as discrepâncias é decorrente de uma postura de valorização extrema da própria posição, em detrimento de uma desvalorização de pontos de vista outros. Isto é, a força da avaliação negativa da ação do protagonista está vinculada ao posicionamento pessoal do avaliador em relação ao evento, e não propriamente à clareza do exame cognitivo das qualidades do argumento. Retoma-se as idéias de egocentrismo cognitivo, como os prejuízos para os processos de empatia, adoção de papéis recíprocos e universalidade dos critérios de julgamento.

Como já dito anteriormente, compreende-se que o Dilema do Estudante teve uma influencia mais significativa nas diferenças de avaliação entre os argumentos pró e contras a decisão do protagonista. Este significado maior ao Dilema do Estudante pode ser atribuído as relações de contexto da vida do cadete. Isto é, a sua atual condição de aluno de graduação e a importância que o desempenho acadêmico tem sobre o ordenamento da carreira e vida do militar, influenciaram na avaliação contrária do cadete à decisão do protagonista. Cabe explicar, uma vez mais, que dentro da estrutura educacional militar todo desempenho acadêmico é transformado em notas, que servem para escalonar os militares, numa hierarquia de méritos. Essa meritocracia escolar tem implicações objetivas na vida do militar, pois influencia no acesso às diferentes possibilidades profissionais e formas de progressão na carreira. Por exemplo, sabe-se que os dez primeiros colocados de cada especialidade tem aumentadas as possibilidades de ascender ao posto de general. A classificação no curso interfere nas escolhas de localidades em que o militar irá servir; ou na possibilidade de concorrer a determinadas missões fora do país; ou ainda nas formas de ascensão na carreira, como, por exemplo, ser instrutor de cadetes na AMAN. Todas essas decisões estão relacionadas aos resultados obtidos nas avaliações do curso de formação na Academia Militar. Assim, a atitude do estudante de fraudar na prova é compreendida pela instituição, e inevitavelmente pelos cadetes, como injustificável a priori. Desta maneira, os resultados

obtidos a partir dos julgamentos sobre o dilema do estudante permitem a demonstração do fenômeno da segmentação moral, descrito por Bataglia, Schillinger-Agati, Lind, Quevedo (2003), isto é, os julgamentos das afirmativas do dilema moral do estudante sofreram influência das formas de raciocínio externas aos indivíduos (neste caso, uma influência da cultura da organização, mas em outros casos pode ocorrer por outras razões, como religiosas ou ideológicas, por exemplo).

Tabela 13 – Frequência de respostas aos itens dos dilemas morais dos estágios pós-convencionais

(n= 728)	Estágio 5				Estágio 6			
	Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/Estudante)		Dilemas Vida (Médico/Juiz)		Dilemas Coisas (Operários/Estudante)	
Resposta	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra	Pro	Contra
Completamente Inaceitável / Inaceitável	11,5	15,5	44,9	0,3	19,5	20,3	27,0	1,6
Baixa diferenciação (-1/1)	49,2	46,6	40,0	5,2	49,8	47,1	45	19,2
Completamente Aceitável / Aceitável	39,3	37,9	15,1	94,5	30,7	32,6	28,0	79,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Segundo as análises feitas por Kohlberg, Levine e Bold (1990) o desenvolvimento da moralidade segue um percurso que conduz para o nível pós-convencional do julgamento moral. Este nível está organizado nos estágios 5 e 6, relativos à moral do contrato social e dos princípios universais e da consciência individual. Nestes estágios se desenvolve a competência para tomada de decisão com orientação fundamentada em categorias mais abstratas de justiça, que consiste no respeito às idéias de igualdade, reciprocidade e equidade.

Com base na tabela 13, em relação aos dilemas de vida, observa-se que 39,3% e 30,7% dos cadetes avaliam como aceitáveis as justificativas para a ação do protagonista, estruturadas com base nos estágios 5 e 6, respectivamente. O primeiro percentual revela o grau de adesão aos argumentos que fazem menção à crença no contrato social como fórmula válida para regulação das relações. O segundo indica a concordância com argumentos elaborados em princípios de autonomia e dignidade da pessoa. Nestes dois estágios foram encontradas as menores diferenças de percentuais entre os argumentos favoráveis e contrários à ação do protagonista, quando comparados com as diferenças existentes internamente entre outros estágios. Isso significa que, nos dilemas de vida, as argumentações pró e contra mais

consistentes dos dois estágios favorecem a avaliação como “razoáveis” outros pontos de vistas diferentes do próprio, atingindo os limites entre 39% e 30,7% dos respondentes. Contudo, permanece a tendência por uma avaliação neutra sobre os argumentos, com percentuais de 49,2% para o estágio 5 e 49,8% para o estágio 6, significando que as decisões no nível pós-convencional (com base na autonomia moral), não estão consolidadas como um padrão de resposta dos cadetes. Juntam-se, ainda, a essas informações os percentuais de avaliações “inaceitáveis” dos argumentos nos estágios 5 e 6, isto é, 11,5% e 19,5%, respectivamente, indicando limitações para validar argumentos de maior autonomia moral.

Em relação aos dilemas das coisas, verificam-se os efeitos da segmentação moral, quando analisadas as diferenças de avaliação entre argumentos pró e contras são elevadas. O destaque aos altos percentuais de aceitação dos argumentos contrários à decisão do protagonista de roubar a informação da empresa e colar durante a prova (94,5% para o estágio 5 e 79,2 para o estágio 6), parece conferir maior adesão aos argumentos que evocam o contrato social, implicando confiança no sistema para solucionar problemas desta natureza. Contudo, avalia-se que o Dilema do Estudante foi importante para a decisão de apoiar argumentos contrários a posição do protagonista, sendo os altos índices influenciados pelo pensamento institucional, compartilhado pelos cadetes, sobre esse tipo de realidade. Neste sentido, esses resultados traduzem mais fortemente uma posição heterônoma sobre o dilema, simplificando e direcionando o trabalho de avaliação dos argumentos, e não uma expressão de maior autonomia moral no estágio 5.

4.2 Relação entre a formação e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

Nesta seção faz-se a discussão da relação entre a formação profissional dos cadetes e os Comportamentos de Cidadania Organizacional. Como primeiro passo, houve as investigações das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na coleta de dados na amostra do presente estudo.

Inicialmente, considerou-se a Escala de Intenção de Comportamento de Cidadania Organizacional (EICCO). Como tal instrumento já possuía estudos de validação para amostras brasileiras (SIQUEIRA, 2014), foram realizados apenas os procedimentos visando à análise fatorial confirmatória (AFC) do instrumento. Foram considerados os principais índices de ajuste do modelo, conforme a literatura (FORMIGA, 2011; MARÔCO, 2010), sendo utilizado o software AMOS, em sua versão 19.

A AFC realizada foi do tipo máxima verossimilhança, que dentro de uma lógica da inferência estatística tem por objetivo a extração de informações sobre uma população a partir de dados amostrais, sendo uma das etapas principais da obtenção da estimação dos parâmetros.

De acordo com Marôco (2010), os valores ideais para os índices de ajustamento de um modelo, seja de análise fatorial confirmatória, ou de uma análise de equação estrutural, são discutidos por diversos autores. Entretanto, pode-se dizer que são suficientes os indicadores χ^2/gl , RMR, GFI, AGFI, CFI e o RMSEA.

A razão do χ^2 (qui-quadrado) pelo grau de liberdade avalia a pobreza do ajustamento. Assim, quanto menor o valor, melhor. Em geral, o modelo ideal possui o valor de 1, sendo aceitável um valor de até 5. Valores superiores a 5 indicam um modelo muito empobrecido, que não deve ser aceito.

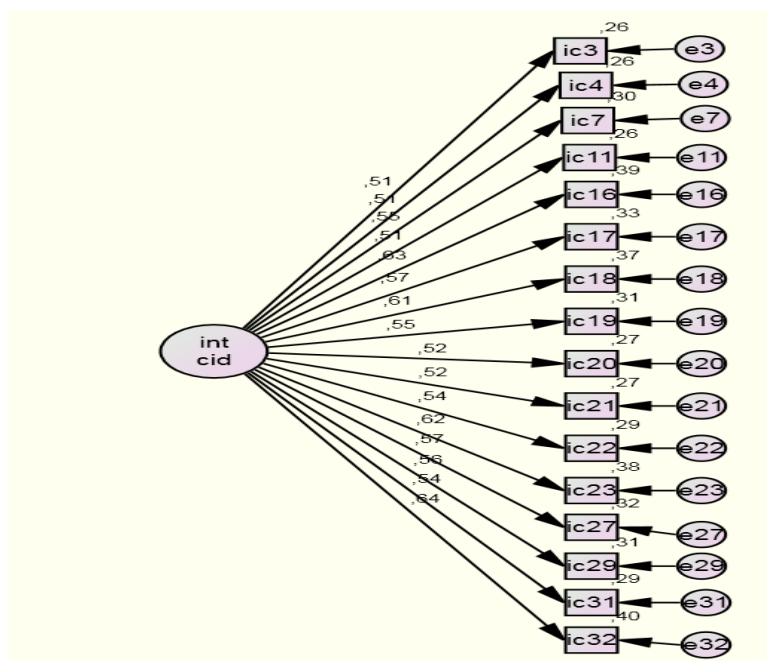
O *Root Mean Square Residual* (RMR) indica o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero, que seria o valor em um modelo perfeito. Para o modelo ser considerado bem ajustado, o valor deve ser menor que 0,05.

O *Goodness-of-Fit Index* (GFI) e o *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI) são análogos ao R^2 em regressão múltipla. Portanto, indicam a proporção de variância-covariância nos dados explicada pelo modelo. Estes variam de 0 a 1, com valores na casa dos 0,80 e 0,90, ou superiores, indicando um ajustamento satisfatório do modelo.

O *Comparative Fit Index* (CFI) compara, de forma geral, o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de 1 como ideais. Entretanto, valores até 0,9 são considerados satisfatórios. A *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), é considerado um indicador de fraqueza de ajuste, isto é, valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre 0,05 e 0,08, aceitando-se valores de até 0,10.

É preciso considerar que na literatura há divergências entre os diversos autores sobre o estudo da Modelagem de Equações Estruturais, os valores de referência são apresentados na tabela 14 como indicativos para aceitação ou não do modelo, conforme estejam próximos ou distantes do que indicado para ser aceitável.

Figura 01 – Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da Escala de Intenção de Comportamento de Cidadania Organizacional (EICCO).



Quando se comparam as apresentações dos itens feitos por Siqueira (2014), para a Escala de Intenção de Comportamento de Cidadania Organizacional, e a proposição feita na figura 1, observa-se a retirada da escala dos itens 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 24, 25, 26, 28, 30, 33, 34 e 35, pois estes apresentaram valor de lambda abaixo de 0,5. O valor de lambda indica uma medida de associação para variáveis nominais, podendo variar de 0 até 1. O número relativamente elevado de itens retirados não comprometeu a capacidade avaliativa do instrumento, visto que permaneceram itens suficientes (16 itens) para garantir uma variedade de alternativas a serem julgadas pelos respondentes. Além disso, é importante considerar que em sua validação, a EICCO foi aplicada a uma amostra bastante diferenciada da considerada no presente estudo, justificando o ajuste na apresentação de itens do instrumento.

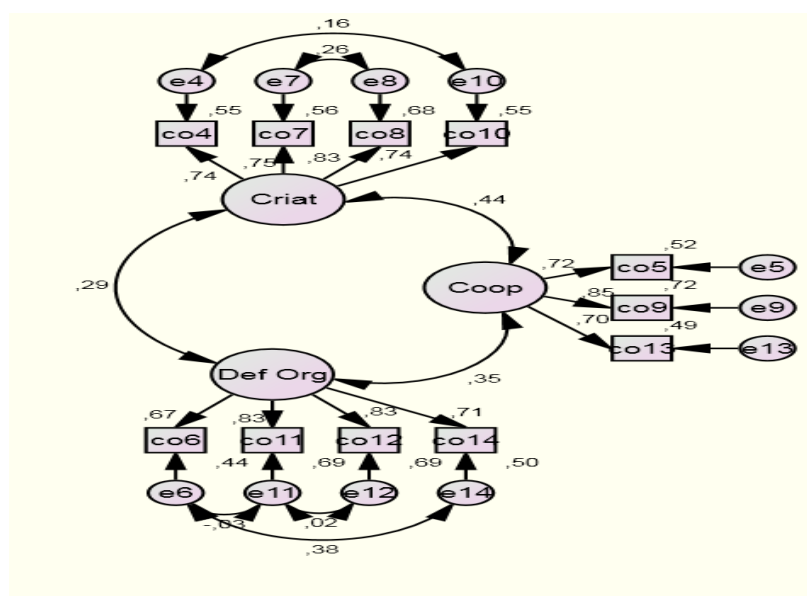
Os índices de ajuste obtidos na Análise Fatorial Combinatória (AFC) são apresentados na Tabela 14, juntamente com os parâmetros ideais de cada medida.

Tabela 14 - Índices de ajuste da Análise Fatorial Combinatória da EICCO

Indicadores	Valor obtido	Valor ideal
X ² /gl	1,642	Até 5
RMR	0,048	Menor que 0,05
GFI	0,974	Acima de 0,80
AGFI	0,962	Acima de 0,80
CFI	0,980	Próximo a 1
RMSEA	0,030 (0,021-0,038)	Menor que 0,10

Com base na Tabela 14, é possível observar que os índices de ajuste obtidos foram satisfatórios, atestando que o uso da EICCO é adequado, para fins do presente estudo. Após essa verificação realizada, houve a realização dos procedimentos relacionados à Análise Fatorial Combinatória (AFC) para a Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional (ECCO), sendo obtido o modelo abaixo.

Figura 2 – Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional



A proposta inicial do instrumento apresenta formulação com 14 itens, sendo distribuídos em três fatores (defesa da organização, sugestões criativas aos problemas da organização e atitude de cooperação com os colegas de trabalho). Como pode ser observado na figura 2, foram retirados os itens 1, 2 e 3, sendo um em cada fator. Em seguida, são apresentados na Tabela 2, os índices de ajustes obtidos na AFC.

Tabela 15 - Índices de ajuste da Análise Fatorial Confirmatória da ECCO

Indicadores	Valor obtido	Valor ideal
X ² /gl	3,10	Até 5
RMR	0,03	Menor que 0,05
GFI	0,97	Acima de 0,80
AGFI	0,95	Acima de 0,80
CFI	0,98	Próximo a 1
RMSEA	0,054 (0,043-0,065)	Menor que 0,10

Considerando já haver a possibilidade de constituição dos fatores da Escala de Cidadania Organizacional (Cooperação, Criatividade e Defesa Organizacional) e do fator único da Escala de Intenção de Comportamento de Cidadania Organizacional, foi realizada inicialmente uma análise correlacional entre tais variáveis, com utilização do coeficiente de correlação linear de Pearson, com a intenção de verificar a direção e a magnitude da associação, numa variação entre -1 e 1.

Tabela 16 - Cálculo do coeficiente de Correlação Linear de Pearson entre os fatores da ECCO e a EICCO

Variáveis	1	2	3
1. EICCO	-		
2. CCO Criatividade	0,35**	-	
3. CCO Defesa da Organização	0,44**	0,24**	-
4. CCO Cooperação	0,30**	0,36**	0,29**

** - Significativa a o nível de 0,01.

Em seguida, visando atingir o objetivo específico do estudo que pretende a análise do Comportamento de Cidadania Organizacional e sua relação com o ano de formação, foram realizadas as comparações das diferenças de médias obtidas pelos participantes do estudo em função do ano de curso, com utilização da ANOVA (Análise da Variância Univariada).

Tabela 17 - Médias dos escores de ICCO, CCO e Escore C em relação ao ano de curso

Variáveis	1º ano		2º ano		3º ano		F
	Média	dp	Média	dp	Média	dp	
ICCO	5,64	0,71	5,51	0,68	5,46	0,90	3,55*
CCO Criatividade	2,61	0,78	2,57	0,84	2,70	0,77	1,55 ^{n.s.}
CCO Defesa da Organização	4,21	0,69	3,74	0,87	3,47	0,91	50,96**
CCO Cooperação	3,86	0,72	3,77	0,68	3,69	0,67	3,51*
Escore C	17,75	12,56	15,91	9,94	16,70	11,19	1,63 ^{n.s.}

n.s. – Não significativa; * - Significativa ao nível de 0,05; ** - Significativa ao nível de 0,01.

Siqueira (2014, p. 92-93) explica que a Escala de Cidadania Organizacional produz três escores médios, para cada um dos indicadores do comportamento de cidadania organizacional. A interpretação dessas médias é feita com base nos seguintes parâmetros: pontuação de 1 até 2,9, indica baixa tendência para exibição do comportamento; escores entre 3 e 3,9, representam uma intenção de frequência média de resposta e, finalmente, entre e 4 e 5

pontos indicam alta disposição para CCO. Desta forma, observa-se que os resultados tendem para uma faixa média para adoção de comportamentos de preservação do sistema (defesa da organização) e de comportamentos de cooperação com os colegas.

Tabela 18 - Comparação das médias ICCO, CCO e Escore C em relação ao ano de curso

Variável dependente	(I) Ano	(J) Ano	Diferença Média (I-J)
ICCO	3	2	- 0,18**
		1	0,04 n.s.
	2	1	- 0,32 n.s.
CCO Criatividade	3	2	0,12 n.s.
		1	0,08 n.s.
	2	1	- 0,04 n.s.
CCO Defesa Organização	3	2	- 0,27**
		1	- 0,73**
	2	1	- 0,46**
CCO Cooperação	3	2	- 0,07 n.s.
		1	- 0,16*
	2	1	- 0,09 n.s.
Escore C	3	2	0,83 n.s.
		1	- 1,05 n.s.
	2	1	- 1,84 n.s.

n.s. – Não significativa; * - Significativa ao nível de 0,05; ** - Significativa ao nível de 0,01.

Realizadas as análises fatoriais confirmatórias e feitos os ajustes na composição dos itens das escalas de EICCO e ECCO, identificou-se que há correlação significativa negativa entre as medidas do Comportamento de Cidadania Organizacional e o desenvolvimento no curso de formação. Esta ligação entre os fatores que constituem o constructo é mais significativa para os comportamentos de preservação do sistema, isto é, aqueles ligados à defesa da imagem, dos objetivos e da relevância social da organização.

Os comportamentos de sugestão de soluções criativas para os problemas da organização não obtiveram resultados significativos na ECCO (Tabela 17). Da mesma forma, não há diferenças significativas entre as médias dos anos (Tabela 18). Estes fatos aparentam relação com a pouca experiência profissional dos cadetes, mas principalmente com a estrutura organizacional da Academia Militar, de perfil altamente hierarquizado e com formato instrucional restritivo quanto à apresentação de soluções para os problemas organizacionais.

As análises apontam para maiores médias dos indicadores de CCO no 1º ano de curso, sendo significativo na EICCO e nos fatores de Defesa da Organização e Cooperação da ECCO. Desta maneira, pode-se afirmar que há uma regressão das tendências de realização de

comportamento de cidadania organizacional à medida que o curso se desenvolve. Em relação ao comportamento de defesa da organização, a regressão pode estar associada ao confronto entre a idealização da atividade militar com a realidade da vida na caserna. Com relação aos comportamentos de cooperação, avalia-se que a regressão está associada à competitividade entre os cadetes, que disputam a ascendência hierarquicamente sobre os outros colegas, por meio da classificação acadêmica.

As comparações em função de ter cursado ou não colégio militar o teste T de Student para amostras independentes em função da origem familiar do cadete (se é filho de militar ou de não militar) e a origem escolar dos cadetes (se curso colégio militar ou veio de escola civil), não apresentaram diferenças significativas para o para a adesão a Comportamentos de Cidadania organizacional.

4.3 Relação entre Competência Moral e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

Para testar a possível correlação entre o desenvolvimento da moralidade e a adesão à organização, expressa por meio dos constructos Comportamento de Cidadania Organizacional e Competência Moral, foram realizados os cálculos dos coeficientes de correlação de Pearson. Recordar-se que a EICCO mensura a predisposição para os comportamentos de cidadania organizacional, enquanto o ECCO verifica a disposição atual para as respostas do constructo em suas três dimensões (a solução criativa de problemas da organização, a defesa da imagem e objetivos da corporação, e a disposição para cooperação com outras pessoas).

Tabela 19 – Cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre o escore C (Competência Moral) e Comportamentos de Cidadania Organizacional

Variáveis	1	2	3	4
1. EICCO	-			
2.CCO Criatividade	0,35**	-		
3.CCO Defesa da Organização	0,44**	0,24**	-	
4.CCO Cooperação	0,30**	0,36**	0,29**	-
5.Escore C	- 0,68 ^{n.s.}	0,01 ^{n.s.}	- 0,75*	0,02 ^{n.s.}

n.s. – Não significativa; * - Significativa nível de 0,05; ** - Significativa nível de 0,01

Na tabela 19 os resultados corroboram parcialmente a hipótese de correlação entre as variáveis Competência Moral e CCO. Especificamente, o comportamento de defesa da organização apresentou correlação negativa com os resultados de Competência Moral da amostra de cadetes. Isto é, o aprimoramento das capacidades de julgamento moral, com base nos estágios de Kohlberg, varia com a diminuição dos comportamentos de defesa da imagem

e dos objetivos da organização. Esses resultados permitem afirmar que há desajustes no clima ético organizacional em função das percepções sobre justiça na organização.

Como descritos na teoria, os papéis exercidos pelas três dimensões da justiça na organização (distributiva, procedimental e interacional) têm importâncias diferentes para o CCO. Rego (2002) ressalta como mais significativos para o CCO, os aspectos da justiça procedimental (formas e critérios como são processados as recompensas e reconhecimentos públicos pelo trabalho realizado pelos colaboradores) e da justiça interacional (se os gestores agem com dignidade e respeito em relação aos colaboradores, e se oferecem justificações aos indivíduos afetados pelas decisões tomadas). Essas informações permitem supor que os desajustes ligados à percepção de justiça estejam localizados nos aspectos procedimentais (ligadas à estrutura essencialmente hierarquizada) e interacionais (associada à centralização dos processos decisórios). Neste sentido, a medida que se aprofundam os efeitos da hierarquização e da centralização das decisões, realidades típicas da profissão militar, observa-se como efeito a alteração na predisposição dos cadetes em defender a corporação.

Sob a perspectiva da Competência Moral de Kohlberg (1992) é possível afirmar que a atividade laboral pode atuar como vetor de desenvolvimento da moralidade, principalmente quando a natureza do trabalho permitir ao indivíduo a tomada de decisões com algum grau de autonomia. Neste sentido, a condição de subordinação funcional do cadete pode se constituir num limitador do desenvolvimento moral. Há razões para pensar que a excessiva centralização das decisões militares, limita o diálogo e exige o cadete de refletir sobre as deliberações, sob um ponto de vista da ética (os dados mostram que não houve mudanças significativas no Escores C com passar do curso). Assim, o aprofundamento dessa questão sugere que o processo educacional da Academia Militar não aprimora de forma significativa a Competência Moral. No entanto, quando se processam progressos no desenvolvimento moralidade, este vem acompanhado de uma redução dos comportamentos de cidadania organizacional, na dimensão da defesa da imagem e objetivos organizacionais.

5 CONCLUSÃO

O capítulo que se segue aborda as principais conclusões obtidas na presente pesquisa.

Em relação aos objetivos de investigar e comparar as mudanças nos níveis de competência moral de cadetes da Academia Militar durante o processo de formação para o oficialato, verificou-se que não há diferenças estatísticas significativas, nem em decorrência do ano de curso, nem função da especialidade militar. Apesar disso, observa-se uma tendência de diminuição dos Escores C conforme avança a formação, sendo essa redução mais visível nos resultados do 2º ano de curso.

O índice de competência moral obtido por cadetes no MJT-xt indica resultados medianos, compatíveis com os desempenhos de universitários de IES civis brasileiros. Por outro lado, quando os resultados são comparados com instituições de ensino civis de alta competitividade, as diferenças passam a ser significativas, apresentando índices de Escore C mais baixos para cadetes.

Ao comparar as variações dos níveis de desenvolvimento da moralidade dos cadetes em função das origens familiares e escolares desses militares (família militar versus família civil e estudante de colégio militar versus estudante de escola civil), observa-se que esses fatores não apresentam diferenças significativas nos escores obtidos no MJT-xt. No tocante à afiliação religiosa, não foram encontradas diferenças significativas dos Escores C, apesar de serem observados escores um pouco mais elevados entre aqueles indivíduos que se declararam ateus ou pertencentes a grupos religiosos minoritários.

Em relação às formulações alternativas de dilemas morais apresentadas neste trabalho, verificou-se que houve correlação com os resultados obtidos nos problemas originais do teste. Contudo, há necessidade de uma ampliação da base de dados para melhor avaliar os efeitos desses dilemas em outras populações. Observou-se que o fenômeno da segmentação moral foi significativo nas respostas de cadetes ao Dilema do Estudante. Esse fato foi atribuído ao significado que uma fraude escolar tem sobre a vida atual e prospectiva do militar, produzindo uma tendência a condenação dessas ações em detrimento de quais motivos.

Em relação aos objetivos de analisar e comparar os Comportamentos de Cidadania Organizacional e sua relação com o ano de formação, as análises indicaram que há correlação negativa significativa entre as medidas do CCO e o progresso no curso da AMAN. Esta ligação entre os fatores que constituem o construto é mais significativa para os comportamentos de preservação do sistema, isto é, aqueles ligados à defesa da imagem, dos

objetivos e da relevância social da organização. A criatividade não apresentou resultados significativos, o que pode ter relação com o ambiente organizacional militar que dificulta a expressão de soluções criativas por parte dos cadetes.

Não foram identificadas diferenças significativas entre os índices de CCO e os fatores psicossociais do cadete como a origem familiar do cadete (se é filho de militar ou de não militar) e a origem escolar dos cadetes (se curso colégio militar ou veio de escola civil).

Para a realização das análises dos Comportamentos de Cidadania Organizacional foram realizadas as AFC dos instrumentos, obtendo-se um melhor ajuste das EICCO e CCO. Na primeira escala o ajuste implicou na redução de 35 para 16 itens, melhorando as qualidades estatísticas do instrumento na predição dos comportamentos futuros de cidadania organizacional. Na segunda escala o ajuste suprimiu 3 dos 14 itens previstos na escala original, sendo de para cada fator da escala, preservando as qualidades do instrumento em identificar comportamentos atuais de cidadania organizacional.

Sobre a última hipótese formulada, os dados da população pesquisada apresentam correlação negativa entre os Comportamentos de Cidadania Organizacional, na dimensão defesa da imagem e dos objetivos da organização, e os desempenhos de Competência Moral. Isso significa uma alteração negativa nas formas de percepção da justiça no âmbito organizacional, provavelmente ligada às esferas da justiça procedimental (aspectos da hierarquização) e da justiça interacional (associada à centralização das decisões).

Os resultados obtidos no presente estudo devem ser interpretados com cautela. Estudos adicionais são sugeridos, tanto no intuito de ratificar os resultados aqui obtidos, como no sentido de ampliar o entendimento do desenvolvimento moral no contexto da formação do Oficial do Exército Brasileiro.

Avalia-se, ainda, a inclusão de outras variáveis que vêm sendo relacionadas ao desenvolvimento moral e aos comportamentos de cidadania organizacional, como exemplo anomia organizacional e redtape, tal como consta na literatura especializada, sendo temas significativos para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Filipe. Ética, desenvolvimento moral e desempenho social nas organizações: um modelo integrado de determinantes culturais e contextuais. *Revista de Administração Contemporânea*, v.11, n.3, Curitiba, Jul/Set., 2007.
- BATAGLIA, Patricia. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23 , n. 1, p. 83-91, 2009
- BATAGLIA, Patricia.; MORAIS, A.; LEPRE, Rita. *A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil*. Revista Estudos de Psicologia, 15(1), Janeiro-Abril/2010, p. 25-32.
- BATAGLIA, Patricia; SCHILLINGER-AGATI, Márcia.; LIND, Georg; QUEVEDO, T.L. *Testing the segmentation hypothesis with an Extended Version of the MJT*. Presented at the meeting of the Association for Moral Education, Krakow, July 19, 2003
- BATAGLIA, Patricia, LIND, Georg. *Validation of the Portuguese (Brasilien) version of the moral judgment test (MJT -xt)*, 1998. Disponível em <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>. Acesso em: abril 2014.
- BENZECRY; Denis; PIRES, Heloisa. *Comportamento de Cidadania Organizacional (CCO) e desempenho em vendas*. ABEPRO/ENGEPE. Anais do XXIX Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Salvador, outubro de 2009.
- BERBER, Aykut; ROFCAIN, Yasin. *Investigation of organization citizenship behavior construct: a framework for antecedents and consequences*. International Journal of Business and Social Research (IJBSR), v. 2, n. 4, august, 2012.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- BIAGGIO, Ângela. *Lawrence KOHLBERG: Ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BIAGGIO, Ângela. *Psicologia do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BREAKWELL, Glynis; HAMMOND, Sean; FIFE-SHAW, Chris, SMITH, Jonathan. *Métodos de pesquisa em psicologia*. Tradução: Felipe Rangel Elizarde. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CASTRO, Celso. *O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- FORMIGA, Nilton. *Socialização ética, sentimento anômico e condutas desviantes: verificação de um modelo teórico em jovens*. Revista Salud e Sociedad, v. 3, nº 1, p. 032 – 048, Universidade Del Norte, Chile, Enero - Abril, 2012.

FORMIGA, Nilton. Valoração da família e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico. *Revista Psico*, v. 3, nº 42, p. 383-392.

GIL, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONÇALEZ, Marcelo; MEDEIROS FILHO, Oscar. Entre a Instrução do Tenente e a formação do futuro General: análise do processo ensino aprendizagem em algumas Academias Militares. IN: *ANUÁRIO da Academia Militar das Agulhas Negras*, ano 2, n.2 , 2012, p. 57-67.

GOUVEIA, Valdiney; GUERRA, Valeschka; SOUSA, Deliane; SANTOS, Walberto; COSTA, Josélia. Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Revista Avaliação Psicológica*, v.8.n.1, Porto Alegre, Abril 2009.

HUNTINGTON, Samuel. *O Soldado e Estado: Teoria e Política das Relações entre Civis e Militares*. Biblioteca do Exército. Rio de Janeiro, 1996.

JANOWITZ, M. *O soldado profissional: um estudo social e político*. Rio de Janeiro: GRD, 1967.

KOHLBERG, Lawrence. *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished Ph.D, University of Chicago, 1958.

KOHLBERG, Lawrence. *Minha busca pessoal pela Moralidade Universal*, Forum Educação Moral, Tóquio, 1985. IN: Biaggio, Ângela. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

KOHLBERG, Lawrence. *Psicologia del desarrollo moral*. Tradução: Asun Zubiaur Zárate. Título original: *Essays on moral development*. New York: Harper and Row, 1981. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, Lawrence; BOYD, Dwight R.; LEVINE, Charles. *O retorno do Estágio 6: seu princípio e ponto de vista moral busca pessoal pela Moralidade Universal*, 1986. IN: Biaggio, Ângela. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

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

LIND, Georg. *Introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*. Universidade de Konstanz, 2006. Retrieved March 11, 2007. Disponível em <<http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>>. Acesso em: abril 2014.

LIND, Georg. O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada: Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, 13(3), p. 399-416.

LIND, Georg. *Thirty years of the moral judgment test: support for the dual-aspect theory of moral development*. IN: Hutz, Claudio Simon; Souza, Luciana Karine (Org). *Estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

LIND, Georg; HARTMANN, Hans; WAKENHUT, Roland. *Moral judgments and social education*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAROCO, J. *Análise de equações estruturais: – Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pero Pinheiro: Report Number, 2010.

MARTINS, José Miguel Quedi. *Digitalização e guerra local: fatores de equilíbrio internacional*. 325p. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) - RS, 2008.

NORIEGA, José Ángel Vera et al. *Propriedades psicométricas de anomia, alienación y desarrollo moral en estudiantes de bachillerato*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 2, p. 231-230, maio/agosto, 2013.

PIAGET, Jean. *O juízo moral da criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

RAPPAPORT, Clara Regina (org.). *Psicologia do Desenvolvimento: teorias e conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, Arménio. Climas éticos organizacionais: validação do constructo a dois níveis de análise. *Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho (rPOT)*, Santa Catarina, 2001, jan/jul, n.1, v. 1.

REGO, Arménio. Climas éticos e comportamentos de cidadania organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 2002, jan/mar, v. 42.

REST, James. *Background: theory and research*. IN: J. Rest & D. Narvaez, *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

SCHILLINGER-AGATI, Márcia; LIND, Georg. *Moral judgement competence in Brazilian and German university students*. Presented at the Annual meeting of the American Education Research Association, 2003.

SIQUEIRA, Mirlene (Org) *Novas medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão*. Artmed, 2014.

TAMAYO, Alvaro. *Valores organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo*. *Revista de Administração*, São Paulo v.33, p. 56-63, julho/setembro, 1998.

WORTMEYER, Daniela. *Desafios da internalização de valores no processo de socialização organizacional: um estudo da formação de oficiais do Exército*. 345p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UERJ, RJ, 2007.

VON RONDON, Mileidy. *A construção da competência moral e a influência da religião: contribuições para a bioética*. 143p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, RJ, 2009.

ANEXO A – Moral Judgment Test Extended (MJT_xt)

APRESENTAÇÃO

Prezado Cadete! Impulsionado pela necessidade de aprimoramento do processo de formação dos oficiais combatentes do Exército Brasileiro e de desenvolvimento da pesquisa psicológica no campo militar, apresento-lhe a seguir meu projeto de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), versando sobre Psicologia Moral e Cidadania Organizacional de Militares. Peço-lhe a colaboração, em caráter voluntário, sob a forma de respostas aos itens que seguem. Não há respostas certas ou erradas. Apenas siga as instruções e faça sua escolha de preferência. A pesquisa pretende analisar um perfil coletivo de respostas para o ano de formação, e não se deterá em análises dos dados individuais. **Esclareço-lhe que o sigilo de fonte de informação é assegurado por legislação sobre ética em pesquisa, portanto, você não será identificado.** Desde já, agradeço-lhe a colaboração.

INSTRUÇÕES – Dilemas Morais

Caro Cadete, a seguir serão apresentadas 04 situações-dilema das quais você deverá analisar as condutas dos personagens e *julgar* cada uma as afirmativas apresentadas, conforme as orientações abaixo.

a) Nos pedidos de Letra A, você atribuirá um grau de *DISCORDÂNCIA / CONCORDÂNCIA* com o comportamento adotado na situação, seguindo a escala de -3 até +3:

Forte Discordância

Forte Concordância

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

b) Nos pedidos das letras B e C, você atribuirá um grau *INACEITÁVEL / ACEITÁVEL* para as justificativas das ações das personagens em cada afirmativa, seguindo a escala de -4 até +4:

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

I – Dilema dos Operários

Devido à 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.

FONTE: LIND; BATAGLIA, 1998.

Pedido A – Você *discorda ou concorda* com o comportamento dos operários? Assinale na escala a sua avaliação.

Forte Discordância				Forte Concordância		
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Pedido B – Os seguintes argumentos são *a favor* do comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê as justificativas abaixo relacionadas para agir como os operários agiriam. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria cada resposta?

Eu considero esse argumento

Completamente inaceitável					Completamente aceitável			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

Afirmativa	Escala	Estágio
1. Eles não causaram prejuízos para a companhia		1
2. Devido ao desrespeito da companhia em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objetivo de restabelecer a lei e a ordem.		4
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam inclusive satisfeitos.		3
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.		6
5. Desde que a companhia cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários estariam justificados em arrombar o escritório.		2
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a companhia fazia das informações dessa forma obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram “mal menor”.		5

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

Pedido C – Os seguintes argumentos são ***contra*** o comportamento dos dois operários. Suponha que alguém dê essas justificativas abaixo relacionadas para não agir como os operários agiram. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
7. A lei e ordem na sociedade seriam colocados em risco se todos agissem como esses dois operários agiram.		4
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei em suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.		6
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas.		2
10. Os operários deveriam ter percorrido os canais legais existentes ao invés de ter agido contra a lei.		5
11. Se a pessoa quer ser considerada correta e decente, ela não invade um recinto alheio para apropriar-se do que quer que seja.		3
12. Os operários não foram afetados pela demissão dos outros empregados e portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.		1

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

II – Dilema do Médico

Havia uma mulher com câncer e não existia nenhuma esperança de salvá-la. Ela tinha dores terríveis e estava tão fraca que uma dose maior de analgésico como morfina, por exemplo, poderia causar a sua morte. 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 por muito tempo mais e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico atendeu seu desejo.

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

Pedido A – Você ***discorda de ou concorda*** com o comportamento do médico?

Forte Discordância

Forte Concordância

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Pedido B – Os seguintes argumentos são ***a favor*** do comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas abaixo relacionadas para dizer que o médico agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável					Completamente aceitável			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

Afirmativa	Escala	Estágio
1. O médico tinha que agir de acordo com sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma exceção à obrigação moral de preservação da vida.		6
2. O médico era o único que poderia realizar o desejo dessa mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.		5
3. O médico apenas fez o que a mulher pediu a ele. Ele não precisava se preocupar com possíveis consequências negativas.		1
4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.		2
5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar seu sofrimento.		4
6. Os meus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.		3

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

Pedido C – Os seguintes argumentos são ***contra*** o comportamento do médico. Suponha que alguém dê essas justificativas abaixo relacionadas para dizer que o médico agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável					Completamente aceitável			
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

Afirmativa	Escala	Estágio
7. Ele agiu contra as convicções de seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não deveria tê-la praticado.		3
8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja sofrendo muita dor ou quase morrendo.		5
9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.		6
10. O médico poderia se envolver em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.		1
11. Seria mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.		2
12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.		4

III – 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. A despeito disso, o juiz deu permissão para torturar a mulher visando prevenir o ataque e salvar a vida de várias pessoas.

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

Pedido A – Você *discorda de ou concorda* com o comportamento do juiz?

Forte Discordância				Forte Concordância		
-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

Pedido B – Os seguintes argumentos são *a favor* do comportamento do juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas abaixo relacionadas para dizer que o juiz agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável				Completamente aceitável				
-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

Afirmativa	Escala	Estágio
1. O juiz está certo porque esta seria a melhor forma de prevenir ataques futuros.		2
2. Numa situação extrema, o direito das vítimas tem peso maior que os direitos do suspeito.		4
3. O juiz tem autoridade para decidir e não precisa se preocupar com consequências futuras.		1
4. O juiz deve fazer o que ordena sua consciência. Salvar a vida das vítimas, justifica uma exceção à obrigação moral de respeito à vida em geral.		6
5. Como membro da justiça, o juiz tem a obrigação de salvar vidas.		5
6. A maioria de seus colegas juízes, provavelmente teria feito o mesmo, se estivesse no seu lugar. O juiz teria a aprovação de seus colegas.		3

FONTE: BATAGLIA, LIND, 1998.

Pedido C – Os seguintes argumentos são *contra* o comportamento do Juiz. Suponha que alguém dê essas justificativas abaixo relacionadas para não agir como o juiz agiu. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
7. A tortura viola os direitos do suspeito e todas as pessoas têm os mesmos direitos.		5
8. Um juiz deve seguir a lei e nesse país a tortura é ilegal.		4
9. O juiz não deveria ter permitido a tortura porque ele poderia ser condenado pelas instâncias superiores.		1
10. Ele agiu contra a convicção de seus colegas juízes e por isso perderia o respeito de seu grupo.		3
11. O juiz está errado porque a vida humana deve ser o mais alto valor moral. Uma vida humana não pode ser usada como meio para atingir um fim.		6
12. Agindo assim, o juiz arriscou sua própria reputação.		2

FONTE: BATALIA, LIND, 1998.

IV – Dilema do Estudante

Um universitário do 5º ano do curso de Engenharia Elétrica realizava pela segunda vez a disciplina Cálculos Avançados IV. Essa disciplina era considerada muito difícil por todos os alunos, realidade confirmada pelos altos índices de reprovação, e contava com um professor conhecido por ser pouco didático e um dos mais rigorosos do curso. O estudante estava muito preocupado, pois se fosse reprovado novamente seria jubilado e perderia o curso. Os esforços de preparação do estudante para as provas finais, com aulas-extras, produziram grandes efeitos de aprendizado, mas ainda assim o universitário se sentia inseguro. Durante os estudos de preparação para o exame, o estudante gravou em sua calculadora as fórmulas utilizadas na realização dos exercícios. Mesmo sabendo que isso não era permitido, o universitário acabou por utilizar das informações gravadas na calculadora durante a realização da prova.

FONTE: AUTOR, 2015.

Pedido A – Você *discorda de ou concorda* com o comportamento do estudante? Assinale na escala a sua avaliação.

Forte Discordância

Forte Concordância

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Pedido B – Os seguintes argumentos são *a favor* do comportamento do estudante. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o estudante agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
1. O comportamento do estudante está certo, porque a disciplina é muito difícil e, provavelmente, seria reprovado.		2
2. Deve usar a informação porque a disciplina não interfere no seu desempenho profissional, mas sim de engenheiros civis, a quem cabem os cálculos estruturais.		4
3. O professor costumava deixar a sala durante a realização das provas, então poderia não ser pego consultando às informações gravadas.		1
4. Ser jubilado no curso significaria uma decepção para sua família, que em sua maioria era compostas por engenheiros.		3
5. Os elevados índices de reprovação na disciplina são decorrentes da dificuldade da matéria, mas também ao excessivo rigor do professor nas avaliações e a sua pouca habilidade didática. A omissão da direção pedagógica e a impossibilidade de apelação legal aos órgãos colegiados levaram o estudante a recorrer às informações memorizadas.		5
6. A memorização de fórmulas não significa aprendizado. Um sistema de avaliação educacional estruturado exclusivamente em provas de memorização tende a ser falho e injusto, quanto à verificação das capacidades dos alunos. As provas com consulta seria a forma equalizar as distorções.		6

FONTE: AUTOR, 2015.

Pedido C – Os seguintes argumentos são *contra* o comportamento do estudante. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o estudante agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Eu considero esse argumento.....

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
7. O universitário poderia se envolver em sérios problemas. Outras pessoas já foram desligadas do curso por fazer algo semelhante.		2
8. Não se devem violar as regras do sistema educacional sob nenhum pretexto.		4
9. A violação das regras do sistema educacional coloca em risco a credibilidade sobre a competência e a idoneidade dos profissionais formados, afetando as instituições de ensino.		6
10. É imprudente arriscar-se na tentativa de ser pego, utilizando da informação gravada.		1
11. O estudante deveria recorrer ao conselho de ensino para tratar da situação da disciplina, do professor e dos altos índices de reprovação. Isso traria um aprimoramento das condutas para reparação do fracasso na aprendizagem, sem rompimento com o sistema educacional.		5
12. O bom aluno não deve utilizar de meios proibidos para a resolução de avaliações, pois mancharia sua imagem e da instituição.		3

FONTE: AUTOR, 2015.

V – Dilema dos Pastores

O Serviço de Inteligência Militar de um país Ocidental identificou a presença de um líder terrorista e 150 milicianos, num vilarejo no Oriente Médio. Essa liderança era famosa por aplicar “justiçamentos” cruéis aos seus oponentes, não lhes poupando a vida. Um grupo de militares especializado em ações contra terrorismo recebeu a missão de repelir o grupo do país e capturar o líder. Infiltrados nas montanhas da região, os militares aguardavam a melhor oportunidade para a ação. Após alguns dias no deserto, quando já sentiam os efeitos do clima, os militares foram surpreendidos com a aparição de três pastores de ovelhas: um velho, um garoto de 14 anos e um homem jovem. Os militares renderam os três civis e devido às dificuldades de comunicação, não conseguiram avaliar quanto as possibilidades de ligações entre os pastores e os terroristas. O comandante militar da operação sabia que se fossem descobertos, a missão e a vida de seus homens correriam sérios riscos. Por outro lado, avaliava como certa a morte dos pastores se ficassem como prisioneiros, dadas as condições das operações. Após várias considerações em contrário, o comandante decidiu pela liberação dos pastores.

Pedido A – Você *discorda de ou concorda* com o comportamento do comandante? Assinale na escala a sua avaliação.

Forte Discordância

Forte Concordância

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

Pedido B – Os seguintes argumentos são *a favor* do comportamento do comandante. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o comandante agiu corretamente. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
1. Como os pastores eram civis, o comandante deveria soltá-los para não ser punido como criminoso de guerra.		1
2. Deveria libertar os pastores para evitar a fúria da população local e da mídia.		2
3. Apesar das opiniões em contrário, o comandante decidiu de acordo com sua consciência. Como os pastores estavam desarmados e não conseguiram se comunicar, não houve a oportunidade de dar-lhes o direito à defesa. Então, decidiu libertar os civis.		6
4. O respeito às leis e aos acordos de conduta em guerra limitam o uso de violência desnecessária pelos agentes militares, valorizando a vida de populações civis envolvidas nos conflitos.		5
5. É o que preconiza as leis internacionais de guerra sobre conduta com civis em combate. As leis devem ser cumpridas mesmo oferecendo risco para os soldados.		4
6. Decidiu libertar os pastores porque teria a aprovação da mídia, da opinião pública geral e dos Comitês de Direitos Humanos.		3

FONTE: AUTOR, 2015.

Pedido C – Os seguintes argumentos são *contra* o comportamento do comandante. Suponha que alguém dê essas justificativas para dizer que o comandante agiu de modo errado. Você considera essas justificativas aceitáveis? Em uma escala de -4 a +4, como você as classificaria?

Completamente inaceitável

Completamente aceitável

-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
----	----	----	----	---	----	----	----	----

Afirmativa	Escala	Estágio
7. Não se sabe se eles fariam o mesmo pela gente.		2
8. Se todos os militares jurassem silêncio sobre a prisão dos pastores, não haveria como puni-los pelas consequências dessa decisão.		1
9. O comandante deveria executar os objetivos da missão recebida dos seus superiores, não se preocupando com as consequências da prisão dos pastores, pois estava cumprindo ordens.		4
10. O comandante deveria escutar as opiniões de seus subordinados, que eram contrários à liberação dos pastores. Do contrário, seria julgado um mau comandante pelos seus subordinados.		3
11. A decisão de soltar os pastores atenta contra o papel do comandante de preservar a integridade de seus homens. Além disso, demonstraria falta de senso de comprometimento com a missão recebida.		5
12. A operação militar tinha um caráter de libertar uma população da violência de milicianos. A fidelidade ao senso de liberdade e direito à paz das populações em conflito justificam os efeitos colaterais de uma ação de aprisionamento de civis.		6

FONTE: AUTOR, 2015.

ANEXO B – Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional

INSTRUÇÕES – Escala de Comportamento de Cidadania Organizacional

Caro Cadete, a seguir serão apresentados uma lista de **comportamentos que as pessoas podem ter dentro ou fora da organização onde trabalham**. Não há respostas certas ou erradas. Apenas siga as instruções e faça sua escolha de preferência. A pesquisa pretende analisar um perfil coletivo de respostas, não se deterá em análises dos dados individuais. O sigilo de fonte de informação é assegurado por legislação sobre ética em pesquisa, portanto, você não será identificado. A participação na pesquisa é voluntária. Desde já, agradeço-lhe a colaboração.

INDIQUE, de forma franca e leal, **a frequência com que você pratica esses comportamentos atualmente**. Dê suas respostas anotando, nos parênteses que antecedem cada frase, aquele número (entre 1 e 5) que melhor representa sua resposta.

1	2	3	4	5
Nunca faço	Poucas vezes faço	Às vezes faço	Muitas vezes faço	Sempre faço

1. () Quando alguém de fora fala mal do Exército ou das Forças Armadas, eu procuro defendê-los.
2. () Ofereço apoio a um colega que está com problemas pessoais.
3. () Apresento ao meu chefe soluções para os problemas que encontro no meu trabalho.
4. () Apresento ideias criativas para inovar o meu setor de trabalho.
5. () Ofereço orientação a um colega menos experiente no trabalho.
6. () Quando falo sobre o Exército Brasileiro ou as Forças Armadas, passo a melhor das impressões para as pessoas que não a conhecem.
7. () Apresento sugestões ao meu chefe para resolver problemas no setor onde trabalho.
8. () Apresento ao meu chefe ideias novas sobre meu trabalho.
9. () Dou orientação a um colega que se sente confuso no trabalho.
10. () Apresento novidades para melhorar o funcionamento do setor onde trabalho.
11. () Descrevo para meus amigos e parentes as qualidades desta Instituição.
12. () Quando estou com meus familiares, costumo elogiar esta Instituição.
13. () Ofereço ajuda a um colega que está com dificuldades no trabalho.
14. () Dou informações boas sobre o Exército Brasileiro e as Forças Armadas para as pessoas que me perguntam sobre ela.

ANEXO C – Escala de Intenções de Comportamentais de Cidadania Organizacional

INSTRUÇÕES

Caro Cadete, a seguir, são apresentados situações que podem vir a ocorrer no ambiente de trabalho. Mesmo que você nunca tenha lidado com tal situação no dia a dia, deve imaginar qual a resposta que mais se aproximaria da decisão que tomaria em cada situação. Lembre-se de que não existe uma resposta certa ou errada. A melhor resposta é aquela que expressa o modo de pensar e agir de acordo com cada situação.

Marque com um X qualquer um dos setes quadrados entre as opções de respostas A e B, sendo que os 3 primeiros indicam maior concordância com a alternativa A, e os 3 últimos maior concordância com a alternativa B. Quando tiver dúvidas ou não souber a opção a escolher, deve assinalar o quadrado central.

1. Em comparação com as organizações similares, os processos de trabalho sob a responsabilidade do seu setor são mais lentos e seguem somente os procedimentos de rotina. Você possui uma ideia inovadora e que poderia reduzir o tempo de trabalho e torná-lo mais diversificado. O que você faria?

	←				→	
Eu apresentaria minha idéia para organização						Eu não apresentaria minha idéia para organização

2. Sua organização lhe solicita a realização de uma tarefa que até então, você nunca tinha feito. Ao perceber que esta atividade tem um nível de complexidade alto, o que você faria?

	←				→	
Não buscaria completar a tarefa						Buscaria completar a tarefa

3. A organização na qual você trabalha adota um modelo de gestão participativa para que seus funcionários possam se envolver no processo de elaboração de novos projetos a partir do próximo ano. Diante da possibilidade de participação, o que você faria?

	←				→	
Eu não me ofereceria para participar desses novos projetos.						Eu me ofereceria para participar desses novos projetos

4. Seu grupo de trabalho possui algumas atividades que ainda não foram concluídas, e você tem disponibilidade de assumir mais tarefas no momento. O que você faria?

	←				→	
Eu ajudaria a equipe a finalizar suas atividades.						Eu não ajudaria a equipe a finalizar suas atividades.

5. Um novo colega de trabalho está apresentando dificuldades de realizar tarefas que você sabe fazer. Mesmo que ele não tenha lhe pedido ajuda, o que você faria?

	←	→	
Buscaria orientá-lo.			Não buscaria orientá-lo.

6. Imagine que você tem dúvidas sobre como realizar uma tarefa que nenhum outro colega da organização tenha domínio. Diante disso, o que você faria?

	←	→	
Buscaria estudar assuntos que possam contribuir para a realização da tarefa.			Tentaria realizar a tarefa da forma como eu acredito que seja a correta.

7. Imagine que sua organização está realizando um evento que, embora não seja obrigatória sua participação, contribuirá com o desenvolvimento das suas competências. O que você faria?

	←	→	
Não participaria do evento.			Participaria do evento.

8. Você fica sabendo que uma instituição de ensino está oferecendo cursos voltados para sua área de atuação. Sabendo que não é política da sua organização custear cursos externos, o que você faria?

	←	→	
Se eu pudesse, eu pagaria pelo curso.			Se eu pudesse, eu não pagaria pelo curso.

9. O sistema de avaliação de desempenho da sua organização detectou que a produtividade da sua equipe de trabalho não foi satisfatória, embora o seu desempenho tenha sido o esperado. Buscando a melhoria do desempenho geral da equipe, a organização solicita que você aumente conjuntamente o seu nível de produtividade. Diante da solicitação, o que você faria?

	←	→	
Eu não buscaria elevar o meu nível de produtividade.			Eu buscaria elevar o meu nível de produtividade.

10. Imagine que sua organização implantou um sistema de críticas e sugestões acessível a todos os funcionários. Que posição você assumiria?

	←	→					
Caso tivesse críticas e sugestões, eu as apresentaria à organização.							Mesmo tendo críticas e sugestões, eu as guardaria para mim mesmo.

11. Você é requisitado para assumir uma tarefa desafiadora que lhe consumirá muito tempo e lhe dará muito trabalho. Tendo a possibilidade de passar essa atividade para outro colega, o que você faria?

	←	→					
Não aceitaria a atividade e encaminharia para outro colega.							Aceitaria a atividade e tentaria fazer o trabalho.

12. Imagine que sua organização está passando por problemas financeiros e foi levada a restringir a utilização de materiais e recursos (impressora, xerox, telefone, etc.), o que está prejudicando o andamento das atividades do seu setor. Considerando que você possui uma sugestão para economizar recursos, mas que você não tem certeza se daria certo, o que você faria?

	←	→					
Eu daria a sugestão.							Eu não daria a sugestão.

13. Sua organização deseja que você assuma um novo cargo, o qual exige a realização de atividades que lhe são pouco familiares e diferentes das tarefas que você sabe fazer. Sabendo que você pode desenvolver competências para ocupar o cargo, o que você faria?

	←	→					
Eu não assumiria o cargo oferecido pela empresa.							Eu assumiria o cargo oferecido pela empresa.

14. Você precisa tomar uma decisão importante que irá influenciar a realização das atividades de sua equipe. Antes de tomar essa decisão, o que você faria?

	←	→					
Conversaria com meus colegas.							Não conversaria com meus colegas.

20. Em uma reunião de trabalho você percebe que alguns colegas não estão se posicionando diante dos assuntos discutidos. O que você faria?

	←	→					
Não incentivaria os colegas para que eles se posicionassem.							Incentivaria os colegas para que eles se posicionassem.

21. Você descobre que uma empresa do mesmo ramo que a sua vem empregando uma tecnologia mais moderna para execução de algumas atividades. O que você faria?

	←	→					
Não buscaria mais informações sobre essa tecnologia.							Buscaria mais informações sobre essa tecnologia.

22. Considerando que você sente necessidade de aperfeiçoar suas competências para melhorar o seu trabalho e você possui a oportunidade de fazer isso fora do horário de serviço, o que você faria?

	←	→					
Buscaria novas atividades fora do horário de serviço.							Eu não buscaria outras atividades fora do meu horário de serviço.

23. A sua organização lança uma campanha para conservação dos espaços públicos da empresa. A participação nessa campanha lhe tomaria um tempo de trabalho adicional. Diante da possibilidade de recusa, o que você faria?

	←	→					
Participaria da campanha de conservação da empresa.							Não participaria da campanha de conservação da empresa.

24. Ao achar que um colega seu cometeu um erro ao realizar uma atividade e que, se este erro realmente existir, pode ocasionar problemas para ele, mesmo sem ter certeza da existência do erro, o que você faria?

	←	→					
Não avisaria ao meu colega.							Avisaria ao meu colega.

25. Em um contexto fora de sua organização, algumas pessoas que não trabalham nela tecem comentários criticando-a injustamente. Qual a posição que você assumiria?

	←	→	
Eu não defenderia a organização das críticas.			Eu defenderia a organização das críticas.

26. Você foi convidado pela organização para participar de uma importante reunião que definirá o futuro da empresa. Considerando um dos temas discutidos, você possui uma opinião que diverge dos demais participantes. Diante dessa situação, o que você faria?

	←	→	
Eu daria minha opinião.			Eu não daria minha opinião.

27. Você tem suas atividades diárias para desempenhar, e seus colegas de trabalho solicitaram sua ajuda para orientá-los nas atividades deles. O que você faria?

	←	→	
Ajustaria meu horário de trabalho para ajudá-los.			Não ajustaria meu horário de trabalho para ajudá-los.

28. Um dos clientes da organização na qual você trabalha dirige críticas ao atendimento prestado por sua empresa. Sabendo que o atendimento foi prestado com a devida qualidade, qual posição você assumiria?

	←	→	
Eu não defenderia a organização das críticas.			Eu defenderia a organização das críticas.

29. Sua organização foi indicada para concorrer a um prêmio anual como uma das melhores empresas para se trabalhar. Por isso, é necessário que seus funcionários apresentem para a comissão de avaliação os produtos e serviços prestados pela organização. Diante de tal necessidade, qual posição você assumiria?

	←	→	
Apresentaria os produtos e serviços da organização.			Eu não apresentaria os produtos e serviços da organização.

30. Sua equipe lhe solicita a realização de uma atividade que você acredita que irá lhe sobrecarregar. Diante de tal solicitação, o que você faria?

	←	→	
Buscaria atender à solicitação.			Não atenderia à solicitação.

31. Um colega de trabalho está com problemas de saúde, e durante esse período as atividades dele não estão sendo realizadas. Tendo disponibilidade, o que você faria nessa situação?

	←	→	
Não realizaria as atividades do colega.			Eu realizaria as atividades do colega.

32. Suponha que sua organização solicitou-lhe que se engaje em atividades para melhorar a forma como a organização é vista pela sociedade. Qual decisão você tomaria?

	←	→	
Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de promover tal melhoria.			Eu não tomaria qualquer iniciativa no sentido de promover tal melhoria.

33. Imagine que um colega de trabalho realizou uma tarefa de forma bem sucedida. O que você faria?

	←	→	
Eu o elogiaria.			Eu não o elogiaria.

34. Imagine que um colega de trabalho perdeu um parente próximo e chegou ao trabalho bastante triste. O que você faria?

	←	→	
Iria encorajá-lo diante dessa situação.			Não iria encorajá-lo.

35. Você tem um colega de trabalho que sempre realiza as atividades de forma lenta e pouco produtiva. Sabendo da existência de um treinamento fora da organização que poderia melhorar o desempenho dele, o que você faria?

	←	→	
Não opinaria a respeito.			Sugeriria ao colega que participasse do treinamento.

INFORMAÇÕES GERAIS

Idade: _____. Local Nascimento: _____ Filho de Militar: () Sim () Não.

Religião: _____ Estudou em Colégio Militar: () Sim () Não.

Nr Cadete: _____ Ano de Formação: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cadete! Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa acadêmica, desenvolvida por este oficial no âmbito do Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), versando sobre educação profissional, desenvolvimento da moralidade e cidadania organizacional.

O intento da pesquisa é de levantar elementos que permitam a compreensão das relações entre a formação militar que ocorre na AMAN, os aspectos do desenvolvimento ético de cadetes e o engajamento pessoal dos discentes com os objetivos da organização e da Instituição Exército Brasileiro. A pesquisa parte da premissa que os processos educativos, e de maneira especial aqueles que ocorrem em ambientes de ensino corporativos, podem influenciar no desenvolvimento do pensamento ético e nas formas dos indivíduos se relacionarem com os diferentes agentes do ambiente de trabalho e com as próprias organizações, ficando a pergunta sobre a intensidade e a direção dessa influência à medida que a formação profissional avança. Tais dados são indicadores dos alcances e limites dos programas de educação profissionais, principalmente naqueles elementos relacionados às atitudes desejáveis pelas organizações. Esses conhecimentos são de interesse não somente da Academia Militar, mas também de outras organizações de ensino corporativas. Além disso, o estudo amplia os dados empíricos sobre os campos de conhecimentos ligados à educação profissional, à psicologia moral e à psicologia organizacional e do trabalho.

Busca-se a compreensão desses fenômenos pela ótica daqueles que são submetidos ao processo de socialização profissional com a especificidade do Curso de Formação de Oficiais da AMAN, na forma como está estruturado na atualidade, isto é, na busca a perspectiva do discente. Isso significa que somente pela sua colaboração, oferecendo informações fidedignas da sua percepção sobre o tema, durante o processo de coleta de dados, é que será possível a obtenção de dados com qualidade e validade científicas suficientes para formulação de qualquer esforço interpretativo.

Outro aspecto metodológico da pesquisa consiste na aplicação de escalas padronizadas e já validadas em ambientes diversos, para a coleta dos dados. Assim, procura-se obter a garantia necessária de que as perguntas e os instrumentos utilizados dizem respeito ao objeto a ser estudado. Uma vez aplicadas as escalas de avaliação, em cadetes de diferentes anos do Curso AMAN, serão executadas as análises estatísticas pertinentes para estabelecer uma correlação dos dados entre si, e contrastá-los em seu desenvolvimento em diferentes anos.

Com base na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, e do Código de Ética dos Psicólogos, de 15 de agosto de 1987, fica assegurado o sigilo de identidade das informações, oferecendo as melhores condições para o exercício da livre expressão sem constrangimentos. A participação na pesquisa é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa. Igualmente por questões éticas haverá preocupação de não constrangimento da Instituição que ambienta do estudo. Os resultados e informações derivadas da pesquisa serão feitas no âmbito do curso em execução na UFRRJ, em banca específica para avaliação da qualidade acadêmica do trabalho, e na Academia Militar, pelos canais das Seções de Coordenação Pedagógica e Seção Psicopedagógica, sempre pontuando as tendências gerais dos dados coletados, e as interpretações possíveis dessas tendências, sem afetar o sigilo de fonte. Os resultados poderão resultar em publicações em periódicos civis e militares, o que faz parte da praxe em pesquisa. A previsão para a conclusão dos trabalhos coincide com o final do 1º semestre de 2016.

Antecipo agradecimentos e coloco-me a disposição para esclarecimentos e informações.

FLÁVIO FERREIRA DA SILVA – Cap Psico

Estou suficientemente esclarecido e dou o consentimento para utilização dos dados na
pesquisa.

Cadete Nº _____ Nome: _____

Assinatura: _____

Quartel em Agulhas Negras, Resende, RJ, ____ de _____ de 2015.

ANEXO E – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ/COMEP



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 557/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "*Adaptabilidade ao ensino superior militar: um estudo sobre preditores do desempenho de cadetes do Exército Brasileiro*" sob a responsabilidade do Prof. Marcos Aguiar de Souza, do Departamento de Psicologia, Instituto de Educação, processo 23083.000375/2015-97, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 05/05/2015.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
SIAPE nº 1109555