

Psicologia da Moralidade

INTERFACES, REFLEXÕES E PESQUISAS



LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO
GEANE ULIANA MIRANDA
HELOISA MOULIN DE ALENCAR
ORGANIZADORAS


Bagai

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

P969 Psicologia da moralidade: interfaces, reflexões e pesquisas
1.ed. [recurso eletrônico] / organização Leandra Lúcia Moraes
 Couto, Geane Uliana Miranda, Heloisa Moulin de Alencar
 - 1.ed. - Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
 E-book


Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-30-5

1. Desenvolvimento humano. 2. Ética. 3. Moral. 4. Psicologia.
5. Valores. I. Couto, Leandra Lúcia. II. Miranda, Geane Uliana.
III. Alencar, Heloisa Moulin de.

02-2021/30

CDD 158.1

Índice para catálogo sistemático:
1. Psicologia 158.1

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-30-5.23.02.2>

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Leandra Lúcia Moraes Couto
Geane Uliana Miranda
Heloisa Moulin de Alencar
organizadoras

PSICOLOGIA DA MORALIDADE:
interfaces, reflexões e pesquisas



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Bruna Fernanda Martins
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes - UFVJM Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL E CONHECIMENTO MORAL: A NOÇÃO DE JUSTIÇA NA TEORIA PIAGETIANA.....	9
Lorena Santos Ricardo Heloisa Moulin de Alencar Antônio Carlos Ortega	
DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS: SEU DESENVOLVIMENTO MORAL FOI PRECÁRIO?	34
Sávio Silveira de Queiroz Daiana Stursa de Queiroz	
AÇÃO E JUÍZO MORAL DA TRAPAÇA	54
Alice Melo Pessotti Heloisa Moulin de Alencar Antonio Carlos Ortega	
AMOR E GENEROSIDADE: INFLUÊNCIA DO VÍNCULO PARA ADOLESCENTES	77
Ariadne Dettmann Alves Heloisa Moulin de Alencar Antonio Carlos Ortega	
DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO UTILIZANDO CONTO DE FADAS	95
Caroline Benezath Rodrigues Bastos Sávio Silveira de Queiroz	
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS E TEMAS DAS AÇÕES	113
Mayara Gama de Lima Heloisa Moulin de Alencar Leandra Lúcia Moraes Couto	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	140
ÍNDICE REMISSIVO	141

APRESENTAÇÃO

A Psicologia da Moralidade é uma área clássica da Psicologia, especialmente da Psicologia do Desenvolvimento, que busca compreender os processos psicológicos por meio dos quais um indivíduo passa a legitimar regras, princípios e valores morais. Este livro apresenta reflexões e pesquisas realizadas na referida área por pesquisadores que integram o Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM)¹ da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O LAPSIM é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Heloisa Moulin de Alencar e conta com a participação de outros professores universitários, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e graduação.

No decorrer de sua história, esse laboratório desenvolveu uma diversidade de estudos com o objetivo de investigar a moralidade na infância, adolescência, adultez e velhice, em suas articulações com questões do cotidiano em distintos contextos. Assim, considerando a relevância de se divulgar os estudos e as reflexões estabelecidas na área em pauta, reunimos neste livro quatro relatos de pesquisas e dois ensaios teóricos, conforme detalhado a seguir.

No primeiro capítulo, “Representação da realidade social e conhecimento moral: a noção de justiça na teoria piagetiana”, Lorena Santos Ricardo, Heloisa Moulin de Alencar e Antônio Carlos Ortega discutem a construção das representações da realidade social na teoria piagetiana, compreendendo a moral e, especificamente, a noção de justiça, como pertencentes a esse escopo chamado conhecimento social. Para isso, os autores abordam o conhecimento na abordagem piagetiana, a construção da representação social e, dentro dela, o conhecimento moral, bem como a noção de justiça que dele deriva. Os autores refletem que, na medida em que a criança se desenvolve, a submissão parece-lhe menos legítima. O respeito unilateral decresce, cedendo espaço para o desenvolvimento do respeito mútuo e da relação de cooperação.

¹ Disponível em: <https://lapsim.ufes.br/>. Acesso em: fev. 2021.

No segundo capítulo, “Desrespeito aos direitos humanos: seu desenvolvimento moral foi precário?”, Sávio Silveira de Queiroz e Daiana Stursa de Queiroz propõem uma reflexão sobre os princípios determinantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e suas relações com a moralidade em geral, e com o desenvolvimento cognitivo necessário para exercício de justiça, direitos e liberdades. Os autores concluem, entre outros aspectos, que não precisamos de um desenvolvimento cognitivo elevado em nível máximo para adquirirmos e exercermos alguns aspectos da moralidade. No entanto, uma educação que promova desenvolvimento cognitivo e afetivo em níveis satisfatórios pode facilitar o alcance de melhores condições morais. Ademais, ponderam que incentivar a aplicação do respeito a si mesmo e do respeito mútuo é condição necessária e absoluta para a promoção de desenvolvimento moral que favoreça as relações sociais e, conseqüentemente, dos princípios que norteiam a DUDH.

No terceiro capítulo, “Ação e juízo moral da trapaça”, Alice Melo Pessotti, Heloisa Moulin de Alencar e Antônio Carlos Ortega relatam uma pesquisa que teve como objetivo investigar a relação entre ação e juízo moral da própria ação. Eles escolheram como objeto de pesquisa a trapaça, uma vez que ela é bastante comum nas brincadeiras de crianças e de adolescentes, e por ser o jogo (e a brincadeira) um meio de socialização de domínio da criança, que carece da autoridade adulta. Os resultados da pesquisa demonstraram que a frequência da ação de trapaça acompanha a evolução relacionada ao desenvolvimento do juízo a respeito da própria ação da trapaça.

No quarto capítulo, “Amor e generosidade: influência do vínculo para adolescentes”, Ariadne Dettmann Alves, Heloisa Moulin de Alencar e Antônio Carlos Ortega apresentam resultados do estudo que desenvolveram sobre a relação entre as virtudes do amor e da generosidade, considerando as possíveis influências da presença do vínculo de amizade, inimizade e ausência do vínculo (no caso de desconhecidos). Nesse trabalho, os autores buscaram responder à seguinte questão: a escolha por uma ação generosa depende da presença ou ausência de uma relação de amor? Os autores constataram que o amor e a generosidade se

estabelecem mesmo na ausência de vínculo, mas a presença e o tipo de vínculo são relevantes para o estabelecimento de uma relação virtuosa.

No quinto capítulo, “Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes do ensino fundamental: um estudo utilizando conto de fadas”, Caroline Benezath Rodrigues Bastos e Sávio Silveira de Queiroz descrevem um trabalho cujo objetivo foi investigar os níveis de desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, estudantes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Vitória-ES. Os autores constataram que a maioria dos participantes se encontra na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia, sendo que os adolescentes apresentaram níveis de desenvolvimento moral mais avançados do que as crianças.

No sexto e último capítulo, “Política de formação continuada de professores do Município de Vitória-ES: uma análise crítica dos princípios e temas das ações”, Mayara Gama de Lima, Heloisa Moulin de Alencar e Leandra Lúcia Moraes Couto apresentam dados de um estudo que buscou compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória-ES, bem como identificar os temas dos cursos ofertados aos profissionais da rede. As autoras analisaram documentos institucionais e de gestão dos processos que envolvem a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES e identificaram que a política de formação continuada de profissionais da educação básica do município é fundamentada em pressupostos legais e teórico-conceituais. Os principais temas trabalhados nas ações são sobre as diversidades, como relações étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos. As autoras discutem, entre outros aspectos, a importância de incluir nas referidas formações conteúdos relacionados à educação em valores morais, como convivência democrática, justiça, respeito, solidariedade, dentre outros valores.

Esperamos que esta obra possa incentivar novos estudos na área, bem como embasar intervenções, com diferentes públicos e em variados contextos, que visem à construção de uma sociedade mais justa e digna para todos os seus membros.

As organizadoras

REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL E CONHECIMENTO MORAL: A NOÇÃO DE JUSTIÇA NA TEORIA PIAGETIANA

Lorena Santos Ricardo²
Heloisa Moulin de Alencar³
Antônio Carlos Ortega⁴

Muitos são os temas (ou campos) estudados no conhecimento social, tal qual definido por Piaget (1970). De fato, no contexto brasileiro são encontradas diversas pesquisas relacionadas à construção da noção de economia (lucro, consumo, mobilidade social), além de outras tantas voltadas à construção das noções que envolvem a escola (o papel do professor, a aprendizagem, a própria escola) etc. Esses são os dois temas mais investigados no país, como aponta a pesquisa feita por Saravali, Guimarães e Silva (2018).

As autoras revisaram a produção brasileira nos anos de 2005 a 2017, relativa ao conhecimento social na abordagem piagetiana. Para isso, as buscas nas plataformas selecionadas utilizaram os seguintes termos: “conhecimento social, Jean Piaget, epistemologia genética, crenças, noções sociais, Juan Delval e interação social” (SARAVALI; GUIMARÃES; SILVA, 2018, p. 33). Interessante notar que não foram encontrados, nessa busca, trabalhos relacionados à moralidade. Contudo a noção moral faz parte do conhecimento social, conforme discorre Delval (2007).

Ainda que seja um campo específico de investigação, os trabalhos relacionados à moralidade nem sempre são considerados nas pesquisas acerca do conhecimento social, como apontam os resultados obtidos por Saravali, Guimarães e Silva (2018). De igual modo, o conhecimento

² Psicóloga. Mestra e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora efetiva da Faculdade de Ensino Superior de Linhares e professora da Fundação São João Batista/FAACZ.

³ Pós-doutora pela Universidade da Califórnia – Berkeley – e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular no DPSD e no PPGP da UFES.

⁴ Mestre em Psicologia pela PUC do Rio de Janeiro. Doutor em Psicologia pela FGV – Rio de Janeiro. Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri – Espanha. Professor aposentado do PPGP da UFES.

social nem sempre é discutido nas investigações voltadas à moralidade. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é discutir a construção das representações da realidade social na teoria piagetiana, compreendendo a moral e, especificamente, a noção de justiça, como pertencentes a esse escopo chamado conhecimento social. Para isso, discutiremos o conhecimento na abordagem piagetiana, a construção da representação social e, dentro dela, o conhecimento moral, bem como a noção de justiça que dele deriva.

O CONHECIMENTO NA ABORDAGEM PSICOGENÉTICA PIAGETIANA

Compreender o ambiente no qual se está inserido é essencial para adaptar-se a ele e organizá-lo. Segundo Piaget (1926/2005), a construção de representações da realidade faculta ao ser humano explicá-la e organizá-la, e garante, desse modo, o conhecimento a respeito de seu meio.

Para esse autor, todo o processo de construção do conhecimento é fruto de uma interação indissociável entre o sujeito, o meio físico e o meio social (SARAVALI *et al.*, 2013). Assim, Piaget (1983) afirma que o conhecimento não pode ser entendido como predeterminado nas estruturas internas do sujeito – aquele que conhece – nem nas características do objeto – aquilo que é conhecido. Isso porque as estruturas que possibilitam conhecer o objeto são resultado de uma construção ativa e contínua do sujeito com seu meio. Além disso, as particularidades do objeto somente são conhecidas graças à mediação dessas estruturas.

Pode-se afirmar, portanto, que não existe uma única forma de conhecimento, mas conhecimentos de naturezas distintas (MANO; SARAVALI, 2012). De fato, Piaget (1970) identificou três tipos de conhecimento, levando em consideração suas fontes básicas e formas de estruturação. Assim, distinguiu o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

O conhecimento físico é o conhecimento adquirido com a experiência direta sobre os objetos. É o conhecimento de suas propriedades materiais: forma, textura, peso, cor etc. Ele é estruturado por meio da

abstração empírica, aquela que “se apóia sobre objetos físicos ou sobre aspectos materiais da própria ação, tais como movimentos, empurrações, etc.” (PIAGET, 1995, p. 5). Trata-se, portanto, da abstração de propriedades dos objetos enquanto tais, ou das ações do sujeito sobre as características externas deles.

O conhecimento lógico-matemático consiste em coordenar relações (KAMII, 1992) e estrutura-se fundamentado na abstração reflexionante que se refere à coordenação das ações do sujeito sobre os objetos, construindo relação entre estes. Uma vez que essas relações não estão nos objetos propriamente ditos, elas são construídas mentalmente pelo sujeito. Assim, por meio das ações dos sujeitos sobre os objetos, possibilitadas pela abstração reflexionante, são criadas as coordenações de “mais”, de “igual” e de “diferente”, por exemplo.

O terceiro tipo de conhecimento distinguido por Piaget (1970) é o conhecimento social (sobre o qual se debruça este capítulo). De acordo com Delval e Muriá (2008), este se refere ao conhecimento que o sujeito adquire a seu respeito, a respeito das pessoas com quem convive ou interage e das relações afetivas estabelecidas com elas. Também se refere à compreensão pessoal relacionada aos sistemas sociais de sua cultura: da moral estabelecida em seu meio. É um conhecimento que deriva das transmissões sociais, fruto das tradições culturais, convenções e interações sociais (BARRETO; SOUZA; SILVA, 2018; SARAVALI; GUIMARÃES, 2010; KAMII, 1992).

Qualquer que seja o tipo de conhecimento, a partir do enfoque piagetiano pode-se afirmar que ele visa à adaptação do sujeito ao seu meio. Portanto, para isso, além do conhecimento físico e lógico-matemático, é preciso conhecer a realidade social. A representação acerca dos objetos próprios do conhecimento social se produzirá a partir do ensino (formal ou informal), das relações estabelecidas no meio. Isso não significa que será recebido passivamente. De fato, o meio no qual se está inserido apresenta realidades (objetos), sobre as quais os sujeitos construirão representações, com base também no aparato cognitivo de

que dispõem (FREIRE; OLIVEIRA, 2018). Cabe, portanto, compreender como são construídas as representações da realidade social.

A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Ao nascer, o bebê não dispõe de uma capacidade cognitiva completa, nem de representações da realidade que o rodeia, portanto precisa ir construindo ambos paralelamente, ao longo de seu desenvolvimento. De fato, possuir uma representação adequada de seu meio é essencial para garantir sua sobrevivência, tendo em vista a quantidade limitada de condutas hereditárias disponíveis. Assim, à medida que a criança se desenvolve, vai construindo tais representações do ambiente, cada vez mais precisas e adequadas, no que concerne tanto às características físicas quanto às sociais, o que constitui um modelo do mundo em que vive (DELVAL, 1989).

De acordo com Osti, Silveira e Brenelli (2013), o sociólogo Durkheim foi quem primeiro trabalhou com o conceito de representações. Em uma de suas obras, Durkheim (1994) distinguiu representações individuais de representações coletivas. As representações individuais (objeto da psicologia) dizem respeito aos fenômenos psíquicos autônomos, às sensações e às percepções. Já as representações coletivas (objeto da Sociologia), segundo Durkheim (1994), referem-se às categorias de pensamento criadas e compartilhadas por uma sociedade, que servem para explicar e expressar sua realidade.

De acordo com o psicólogo francês Moscovici (2000/2005), depreende-se da teoria de Durkheim que as representações constituem um instrumento explanatório, ligado a uma rede geral de ideias ou conceitos. Sob essa perspectiva, as representações coletivas são entendidas como fatos sociais que são reais por eles mesmos, concebidas como entidades explicativas absolutas e “não como fenômenos que deveriam ser eles próprios explicados” (SÁ, 1995, p. 23). Desse modo, as representações coletivas de Durkheim são coercitivas (assumem a função de conduzir os homens a pensar e a agir de maneira homogênea) e estáveis (correspondem, possivelmente, à estabilidade dos fenômenos que se propõem

a explicar), ou seja, elas respondem às necessidades explicativas das sociedades primitivas.

Ao debruçar-se sobre a teoria de Durkheim, Moscovici optou pela adoção do termo “representação social” ao invés de “representação coletiva”. Para ele, o termo “social” agregaria um caráter mais dinâmico às representações. Assim, elas passam a ser pensadas como fenômeno flexível, mutável, diferente do caráter estático encontrado em “representação coletiva”. De fato, Durkheim, na visão de Moscovici (2000/2005), trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a explicação sobre a religião, a ciência e o mito, por exemplo. Logo, a substituição de “coletiva” por “social” é uma forma de destacar essa diferença: “ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento” (HOROCHOVSK, 2004, p. 99).

As representações sociais são, desse modo, uma forma de interpretar, comunicar, produzir e elaborar conhecimentos. Elas objetivam transformar o não familiar em familiar, aquilo que é estranho em algo comum, íntimo. Segundo Moscovici (1978), a representação social organiza imagens e linguagem e esse processo de transformação do desconhecido em conhecido é mediado por esses elementos (linguagem, imagens, ideias) compartilhados por um dado grupo. Dessa forma, os membros do grupo compartilham representações que “uma vez criadas, vivem sua própria vida, circulam, se fundem, se atraem e se repelem, dão origem a novas representações, enquanto as antigas morrem” (MOSCOVICI *apud* DELVAL; MURÍA, 2008, p. 16, tradução nossa).

De acordo com Duveen (2001), Moscovici compartilha com Piaget a postura epistemológica: o mundo tal qual é conhecido pelo sujeito é, na verdade, construído por ele por meio de suas ações e operações psicológicas. Contudo, segundo Delval (2007), existe uma diferença evidente entre esses autores: enquanto que, para Moscovici, o processo de construção das representações sociais deve ser estudado a partir dos elementos que são socialmente compartilhados por determinado grupo, o estudo da representação, embasado nos trabalhos de Piaget,

vincula-se à compreensão de sua formação, ou seja, foca-se em como o indivíduo elabora e transforma suas representações da realidade social ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Com efeito, Piaget (1926/2005), em sua obra intitulada *A Representação do Mundo na Criança*, apresenta suas pesquisas iniciais sobre as noções de pensamento, de sonhos, de vida, de origens, entre outras noções. Dessa feita, o autor discute que as representações construídas pelas crianças têm certas características como o *realismo* (considerar o ponto de vista pessoal como o único possível para a realidade, acreditando que existe uma razão para tudo), o *animismo* (tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção) e o *artificialismo* (crença de que tudo o que existe foi construído pelo homem ou por uma força divina que opera de forma semelhante à fabricação humana), que, progressivamente, à medida que o pensamento vai se descentrando no decorrer do processo de desenvolvimento, vão sendo abandonadas (RICARDO, 2017).

De fato, segundo Piaget (1926/2005), a capacidade de construir representações da realidade que o cerca é essencial ao ser humano, visto que o conhecimento do ambiente é fundamental para a sua adaptação. Assim, depreende-se de sua teoria que a criança reelabora as informações do meio com base em seus próprios instrumentos intelectuais, afetivos e sociais.

Importante ressaltar que o termo “representação” é empregado por Piaget (1926/2005) em dois sentidos. Em uma definição mais ampla, representação abarca toda a inteligência de esquemas mentais. De forma mais restrita, refere-se à imagem mental, à evocação simbólica de realidades ausentes. Assim, com base na teoria piagetiana pode-se afirmar que não é possível ao sujeito conhecer a realidade tal como é sem construir modelos dela, sem representá-la em sua mente. Portanto autores (DELVAL, 1992; 1994; 2007; DENEGRÍ, 1998; ENESCO *et al.*, 1995) que se fundamentam na abordagem piagetiana argumentam que os sujeitos elaboram representações com base tanto na experiência pessoal quanto nas informações recebidas (direta ou indiretamente

– das pessoas com quem convive, bem como das instituições sociais), apoiando-se nas estruturas cognitivas de que dispõem. Desse modo, essas representações são, de certa forma, também determinadas pelo meio social, pois são frutos tanto da influência dos adultos quanto da própria construção do sujeito (OSTI; SILVEIRA; BRENELLI, 2013).

A construção das representações da realidade, incluindo nela o próprio sujeito e os outros, é, de acordo com Delval (2007), o maior legado da espécie humana. Ela permite ao homem reconstruir na própria mente uma parcela da realidade tal qual percebida, descobrir as relações entre os eventos, esquematizar o funcionamento das forças da natureza, das relações físicas entre os objetos, e também do papel dos outros e dele mesmo. Segundo Delval (2007), as representações do mundo e de seu funcionamento são construídas para embasar a forma pela qual o homem atua em seu meio, assim como a influência desse meio sobre si.

Entre as representações criadas encontram-se as da própria vida social, que inclui a forma como as pessoas se relacionam, o reconhecimento e a seleção do comportamento mais adequado nas diversas situações sociais etc. (SARAVALI; GUIMARÃES; SILVA, 2018). Para tanto, o sujeito deve elaborar modelos do funcionamento social, das instituições sob as quais se desenvolve a vida social. Tal elaboração é um trabalho realizado por cada indivíduo (FREIRE; OLIVEIRA, 2018), “com a ajuda dos outros, baseando-se no conhecimento acumulado pelas gerações que lhe antecedem, mas que não pode receber já pronto” (DELVAL, 2007, p. 49). É, portanto, um trabalho psicológico realizado na esfera social.

Por isso, ao longo do desenvolvimento vão sendo criados repertórios complexos de comportamentos que indicam o que deve ou o que não deve ser feito e o que se pode esperar no mundo social (DELVAL, 1989). Por dispor de complexas representações, o homem não precisa necessariamente agir para conhecer o resultado de suas ações. Com a representação, pode antecipar as consequências de seus atos, desprezando a experimentação contínua. De acordo com Delval (1989), a representação do mundo social não é obtida já pronta, mas cada

indivíduo precisa elaborá-la por meio de um trabalho que em muitos aspectos pode ser solitário, mesmo somente sendo possível com ajuda dos outros. Há, assim, uma dialética entre o individual e o social que faz com que se desenvolvam mutuamente.

Ao longo do desenvolvimento, os indivíduos têm ideias bastante específicas a respeito de como funciona o mundo social, das relações com os outros e de como estão organizadas as instituições sociais dentro das quais se desenvolvem (BARRETO; SOUZA; SILVA, 2018). Antes de receberem qualquer explicação sobre fenômenos sociais, as crianças já possuem informações sobre eles. Antes que lhes falem sobre economia, por exemplo, elas têm a experiência de comprar coisas, ideias sobre as trocas, como o dinheiro chega à casa, a produção do dinheiro em si etc. São ideias próprias que vão sendo construídas e que em muito se diferem das ideias dos adultos (DELVAL, 1989).

De fato, para atuar na sociedade as pessoas precisam adquirir ideias acerca de como ela se organiza: a economia, a política, o governo, as relações de poder, o funcionamento da administração de um país. Além disso, de acordo com Delval (2007), o conhecimento se estende às diferenças de classes sociais, de raças, de países, bem como acerca da função de instituições como a escola, a família, a nação, a religião etc. Compreendem também as relações com os outros, as normas reguladoras dessas relações, a conduta que se deve seguir ou evitar. Em resumo, se formam “representações” sobre como está organizada e como funciona a sociedade, além do que deve ser feito em diferentes situações.

Essas representações, na infância, se diferem das representações na fase adulta. O que se supõe é que elas vão sendo formadas ou adquiridas de alguma forma ao longo do processo de desenvolvimento, durante todo o percurso de vida. Assim, é interessante investigar como se formam, como se constroem as ideias sobre o mundo social, as instituições e as normas que as regulam, já que as representações do mundo social determinam como os sujeitos atuam no meio do qual fazem parte, aquilo que fazem e que não devem fazer – as regras sociais. De fato, para entender as concepções dos adultos é essencial conhecer

seu processo de formação (BLASI, 1989; DELVAL, 1989; 2007; DELVAL; MURIÁ, 2008; ENESCO *et al.*, 1995).

Inúmeras pesquisas com enfoque piagetiano foram desenvolvidas objetivando compreender as representações (infantis ou não) sobre vários aspectos do mundo social, como também discorrem Saravali, Guimarães e Silva (2018). No contexto brasileiro, podem ser citadas as que investigaram as ideias infantis acerca de *greve* (FREIRE; OLIVEIRA, 2018); *amizade* (HOLOWKA; MANO, 2017; RICARDO; ROSSETTI, 2007; TORTELLA, 1996; 2001; VICENTE *et al.*, 2013); *escola* (CANTELLI, 2000); *família* (BORGES, 2001); *direitos das crianças* (TREVISOL, 2002); *economia* (OTHMAN, 2006; ARAÚJO, R. M. B., 2007); *trabalho* (BARRETO; SOUZA; SILVA, 2018; SILVA, M. O., 2009); *sociedade* (ARAÚJO; GOMES, 2010; PIECZARKA, 2010) e *etnia* (GODOY, 1996).

Com os resultados desses trabalhos, pode-se afirmar que, como aponta a teoria piagetiana, o sujeito que conhece tem um papel ativo na construção do conhecimento social. Nesse sentido, os dados (provenientes da experiência e/ou das informações transmitidas) são reorganizados por meio dos processos de assimilação – quando os estímulos externos são internalizados às estruturas já existentes – e acomodação – quando há mudança na estrutura a fim de adaptar novos estímulos, que não puderam ser assimilados às estruturas já existentes (PIAGET, 1964/1982). Ou seja, os sujeitos (crianças ou adultos) não reproduzem fielmente aquilo que lhes é ensinado, pelo contrário: transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, constroem representações sociais apoiados nos instrumentos intelectuais de que dispõem (FREIRE; OLIVEIRA, 2018; SARAVALI; GUIMARÃES; SILVA, 2018).

Dentre as representações sociais construídas pelos sujeitos nas suas relações com os demais – e que vão sendo aperfeiçoadas ao longo do processo de desenvolvimento – encontram-se as regras sociais, as normas que regulam as relações, o conhecimento moral.

CONHECIMENTO MORAL

Piaget (1932/1994) discorre sobre o conhecimento moral em sua obra intitulada *O juízo moral na criança*. Nessa obra, após analisar as regras do jogo, Piaget (1932/1994) se debruçou sobre as regras especificamente “morais”, determinadas pelos adultos, e pesquisou aspectos do juízo moral das crianças a respeito da responsabilidade, desajeitamento, roubo, mentira e justiça. Segundo Caetano *et al.* (2019), Piaget identificou que os bebês não possuem conhecimento a respeito do mundo normativo: as regras são aprendidas ao longo do processo de desenvolvimento e de socialização. Assim, Piaget (1932/1994) caracterizou os anos iniciais como pré-moral (anomia) e distinguiu duas fases ou estágios de compreensão e vinculação com as regras morais: heteronomia e autonomia.

Na anomia, o bebê ou a criança pequena não adere às normas sociais, mas experimenta as regras em nível motor e exploratório, como aponta Pieretti (2010). Dessa forma, a regra confunde-se com o hábito, no sentido em que existem regularidades, mas a criança não as experimenta como obrigatórias, ou seja, as normas ainda não existem (FREITAS, 2002). Devido ao egocentrismo inicial, torna-se difícil para a criança distinguir o que vem de si mesma e o que vem do exterior, portanto ainda não é capaz de compreender as imposições do meio social (QUEIROZ, 2014). Contudo a interação com outras crianças e adultos possibilitará a ela interiorizar as primeiras normas e passar ao estágio da heteronomia. Segundo Piaget (1932/1994), esse estágio é baseado na coação realizada por figuras de autoridade (adultos ou mesmo crianças mais velhas). Essa moral da coação é, para La Taille, “uma moral da obediência, obediência esta motivada pela fusão dos sentimentos de amor e medo experimentados pela criança pequena em relação a seus pais e demais figuras adultas afetivamente significativas de seu entorno” (LA TAILLE, 2006, p. 12).

Assim, nessa fase, as regras impostas pela coação começam a ser internalizadas pela criança por meio do respeito unilateral. O sentimento de obrigatoriedade (à obediência dessas regras) atrela-se à

admiração da criança pela figura de autoridade e, sobretudo, ao medo da punição e receio de perder o amor dessa figura (PIAGET, 1932/1994; PIERETTI, 2010).

Dessa forma, na fase da heteronomia, a criança percebe as regras como sagradas, imutáveis e eternas (PIAGET, 1932/1994), atribuindo uma relevância suprema às normas, aos conceitos e aos valores da autoridade. Ela os imita e adota como sua a escala de valores apresentada. Contudo, em seus estudos, Piaget (1932/1994) percebeu que a obediência conduz a criança a atitudes discrepantes: por um lado, a regra é compreendida como sagrada e seu não cumprimento uma transgressão que deve ser punida; por outro, a regra nem sempre é seguida na prática. Dessa feita, o autor discorreu sobre essa tendência a considerar os deveres como exteriores ao indivíduo e denominou-a de realismo moral. O realismo moral, portanto, comporta, segundo Piaget (1932/1994), três características: 1. O dever é essencialmente heterônomo; 2. A regra deve ser obedecida “ao pé da letra” (p. 94); e 3. A responsabilidade é objetiva, julga-se a gravidade de uma transgressão em função da consequência do ato, não da intencionalidade do agente.

No percurso do desenvolvimento, o sujeito passa a refletir acerca dos princípios, dos deveres e proibições e os avalia em relação à justiça. Nesse momento, a relação com a regra se modifica e, então, adentra-se ao estágio da autonomia moral (PIAGET, 1932/1994). Ao pensar de forma autônoma, o sentimento de obrigatoriedade, antes vinculado à coação e ao respeito unilateral, passa a ser interiorizado, independentemente de ordem externa. A pessoa autônoma estabelece trocas sociais respaldadas no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade (PIAGET, 1965/1973). Piaget (1932/1994) alude que o pensamento autônomo é construído com base nas relações de cooperação que o sujeito estabelece em seu meio, ao atribuir novo significado às regras e ao compreender o sistema de normas no qual está inserido, tal como a aplicação destas em seu contexto social.

De fato, é o respeito mútuo, adquirido nas relações de cooperação, que promove o desenvolvimento da autonomia (PIAGET, 1932/1994). A

cooperação, considerada o mais alto nível de socialização, pressupõe a coordenação das operações entre sujeitos em um sistema de trocas simétricas (PIAGET, 1965/1973), possibilita discussão, crítica à autoridade por meio do uso da razão e permite à criança, livremente, aceitar algumas regras e rejeitar outras (PIERETTI, 2010).

Dessa feita, as duas morais (autônoma e heterônoma) são essenciais para o desenvolvimento moral das crianças, uma vez que só é possível alcançar a autonomia ao passar pela heteronomia. Apesar disso, no prefácio à edição brasileira do livro *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1932/1994), Yves de La Taille pondera que:

[...] no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados *a priori* como competentes e “acima de qualquer suspeita”. (p. 19).

Desse ponto de vista, é possível ponderar que um indivíduo pode agir de forma heterônoma em relação a muitas regras e demonstrar um pensamento autônomo no cumprimento de outras (DUSKA; WHELAN, 1975/1994), como apontam os estudos no campo da moralidade.

Após Piaget, pioneiro na psicologia do desenvolvimento moral, outro importante psicólogo que analisou o assunto fundamentado na teoria piagetiana foi o norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987). No Brasil, pesquisadores se propuseram a investigar questões relacionadas à moral em uma perspectiva psicogenética. Entre os estudos realizados no país, podem ser citados os que discorrem sobre o *desenvolvimento moral* (LA TAILLE, 2007; QUEIROZ; ORTEGA; QUEIROZ, 2015); a *moral e a cognição* (QUEIROZ, 2014); as *regras* (CAIADO, 2012; DIAS; HARRIS, 1990); a *influência do ambiente* (ARAÚJO, 1993; KLIEMANN; DAMKE; GONÇALVES; SZYMANSKY, 2008); a *trapaça* (PESSOTTI, 2010; PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2011; PESSOTTI, 2015); o *roubo* (BIANCHINI; OLIVEIRA; NIWA, 2010; MARTINS, 1997; SILVA, 2004); a *mentira* (GOMES; CHAKUR, 2005; SILVA, 2004); a *culpa* (LOOS; FERREIRA; VASCONCELOS,

1999); as *virtudes* de forma geral (ALENCAR; COUTO, 2015; FREITAS, 1999; LA TAILLE, 2000; TOGNETTA; ASSIS, 2006); a *honestidade* (LEPRE; FERREIRA, 2020); a *generosidade* (LA TAILLE, 2006; VALE; ALENCAR, 2008); a *gratidão* (FREITAS; SILVEIRA; PIETA, 2009) e o *perdão* (ABREU; MOREIRA; RIQUE, 2011).

Além desses, destacam-se os estudos acerca da noção de *justiça* (CARBONE; MENIN, 2004; COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017; DELL'AGLIO; HUTZ, 2001; MENIN; BATAGLIA; MORO, 2013; MÜLLER; ALENCAR, 2012; OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010; RICARDO, 2017; SALES, 2000; SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2007; SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009; SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2010; SAMPAIO *et al.*, 2008; TREVISOL; RHODEN; HOFFELDER, 2009). Segundo Piaget (1932/1994) essa é a mais racional das noções morais, assim pretende-se também discuti-la.

A NOÇÃO DE JUSTIÇA

Piaget (1932/1994) apontou, com base em seus estudos, que existem dois tipos de respeito e, por conseguinte, duas morais, como já explicitado. Para o autor, a moral da cooperação – ou da autonomia – está estreitamente ligada à noção de justiça. De fato, Piaget (1932/1994) observou que o sentimento de justiça se desenvolve com (e a partir de) as relações de respeito e solidariedade que as crianças estabelecem entre elas, estando pouco vinculado aos ditames adultos. Nas palavras do autor:

[...] o sentimento de justiça – embora podendo, naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto –, é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. (PIAGET, 1932/1994, p. 154).

Assim, Piaget (1932/1994) discute a noção de justiça a partir da justiça distributiva, que se define pela igualdade; e da justiça retributiva, que se relaciona à “proporcionalidade entre o ato e a sanção” (PIAGET,

1932/1994, p. 157). Desse modo, o autor elaborou histórias e perguntas a fim de investigar os juízos infantis acerca da justiça e o desenvolvimento deles. Para tanto, investigou a noção de justiça em sete aspectos: a justiça distributiva, a responsabilidade coletiva, a justiça imanente, os conflitos entre justiça distributiva e retributiva, os conflitos entre igualdade e autoridade, a justiça entre as crianças e, por fim, exemplos de injustiça.

Ao pesquisar a questão das punições, ou o que chamou de “o problema da sanção e da **justiça retributiva**” (PIAGET, 1932/1994, p. 157, grifo nosso), o autor formulou sete histórias nas quais havia um delito e eram apresentadas à criança algumas opções de punição para o transgressor. Dentre as opções era possível selecionar tanto sanções expiatórias (ligadas à coação e às regras da autoridade) quanto por reciprocidade (ligadas à cooperação e às regras de igualdade). A criança, então, deveria apontar aquela que seria mais ou menos justa considerando os eventos da história. Nesse contexto Piaget (1932/1994) observou que a frequência de respostas relacionadas à reciprocidade aumentava conforme o avanço das idades das crianças e dos adolescentes entrevistados.

Quanto à investigação acerca da *responsabilidade coletiva e comunicável*, Piaget objetivou descobrir se existia uma tendência paralela e complementar (à responsabilidade objetiva admitida pela criança) para conceber a responsabilidade como comunicável. Para tanto, formulou quatro histórias nas quais inseriu questões da responsabilidade coletiva, abordando três situações:

- 1ª O adulto não procura analisar as culpabilidades individuais e pune o grupo pela falta de um ou dois.
- 2ª O adulto desejaria encontrar o indivíduo culpado, mas este não se denuncia e o grupo recusa-se a denunciá-lo.
- 3ª O adulto desejaria encontrar o culpado, mas este não se denuncia e seus companheiros ignoram quem é. (PIAGET 1932/1994, p. 180).

Essas histórias foram contadas para 60 sujeitos com idade variando entre 6 e 14 anos. Piaget (1932/1994) observou duas reações sistemáticas: a primeira foi a crença na necessidade absoluta de sanção (observada entre

os mais novos), exigindo um castigo para todos, para que o culpado não fique impune; a segunda foi uma espécie de responsabilidade coletiva, mas voluntária e livremente aceita (observada entre os mais velhos). Entre essas duas reações, Piaget (1932/1994) observou uma tendência a considerar a responsabilidade individual, principalmente entre aqueles com idade intermediária, pois a sanção somente era admitida na medida em que atingia também o culpado, embora, para alguns, punir inocentes fosse mais grave do que a impunidade do culpado.

Para analisar a *justiça imanente*, Piaget (1932/11194) elaborou três histórias nas quais investigava a crença em sanções automáticas, que emanam das próprias coisas. Com base nos resultados obtidos, o autor argumenta que para as crianças, sobretudo as mais novas, a natureza obedecendo a leis morais e físicas é compreendida com base em uma finalidade antropocêntrica ou mesmo egocêntrica. Assim, a criança estabelece uma relação entre o erro (falta, transgressão) e a sanção automática e, por vezes (dependendo da educação recebida), procura encontrar intermediários, podendo afirmar que o ocorrido derivou da vontade divina ou de qualquer outra causalidade artificialista (RICARDO, 2017).

Quanto ao quarto aspecto, para investigar a oposição entre *justiça retributiva e justiça distributiva*, Piaget (1932/1994) desenvolveu três histórias nas quais, em maior ou menor grau, havia um conflito entre a necessidade de sanção e a de igualdade. O pesquisador observou que, nas respostas das crianças interrogadas, a necessidade de sanção diminuía gradativamente em relação às idades. Assim, Piaget (1932/1994) discute que, para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece e, para os maiores, a justiça distributiva tem primazia sobre a retributiva.

O quinto aspecto da noção de justiça – igualdade e autoridade – foi investigado a fim de compreender “sob que forma e em que relações com idade se apresentam possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta” (PIAGET, 1932/1994, p. 209). O pesquisador elaborou quatro histórias nas quais a necessidade de igualdade duelava com a autoridade. A partir dos resultados, observou quatro tipos

de respostas: 1.º as que consideravam a ordem do adulto justa e não diferenciavam o justo daquilo que é ditado pela autoridade; 2.º as que consideravam a ordem injusta, mas que acreditavam que a obediência deve prevalecer sobre a justiça; 3.º aquelas que consideravam a ordem injusta e preferiam a justiça à obediência e 4.º aquelas que consideravam a ordem injusta, não conferiam obrigatoriedade à obediência passiva, mas preferiam a submissão à revolta. O pesquisador constatou, ainda, que aproximadamente 75% das crianças entre 5-7 anos defendiam a obediência, enquanto aproximadamente 80% dos sujeitos entre 8-12 anos defendiam a igualdade.

O sexto aspecto, *justiça entre crianças*, foi investigado por Piaget (1932/1994) a partir de duas questões que refletiam acerca das sanções entre crianças e do igualitarismo. O autor observou que as sanções de crianças para crianças, de forma geral, não se baseiam no sentimento de autoridade. De fato, quase todas as admitidas pelas crianças referem-se a sanções por reciprocidade, sendo consideradas justas na medida em que aumentam a solidariedade e a necessidade de igualdade entre elas. Piaget (1932/1994) constatou ainda que essa ideia de reciprocidade aumenta com a idade.

Por fim, em sua pesquisa acerca da noção de justiça, Piaget (1932/1994) solicitou às crianças que exemplificassem o que consideravam injusto. O autor encontrou quatro tipos de respostas: 1.º aquilo que é contrário às ordens dos adultos (mais frequente entre sujeitos de 6 a 8 anos), 2.º condutas que contrariam as regras do jogo, 3.º o que se opõe à igualdade (mais frequente em sujeitos de 9-12 anos) e 4.º as injustiças relativas à sociedade adulta (esse tipo de resposta apareceu apenas entre os sujeitos mais velhos).

De forma geral, com as respostas encontradas, Piaget (1932/1994) concluiu que o desenvolvimento da noção de justiça acontece em três grandes períodos: o primeiro se prolonga até aproximadamente os 7-8 anos (estágios sensório-motor e pré-operatório do desenvolvimento cognitivo), e neste a justiça está subordinada à autoridade do adulto; o segundo, que se inicia por volta de 7-8 anos e se estende até apro-

ximadamente 11 anos (estágio operatório concreto), é caracterizado pelo igualitarismo progressivo; no último, que se inicia por volta dos 11-12 anos (final do operatório concreto e início do estágio operatório formal), a justiça puramente igualitária é refinada pelas preocupações de equidade. Vale ressaltar que a idade estipulada por Piaget é apenas uma estimativa, não deve ser tomada como regra fundamental para a evolução dos estágios da noção de justiça (RICARDO, 2017).

No primeiro período identificado por Piaget (1932/1994) a criança não diferencia as noções do justo e do injusto das noções de dever e de desobediência. Para ela, aquilo que está de acordo com as ordens impostas pelos adultos é justo. Mas, ainda nesse período, já começa a perceber alguns tratamentos como injustos. Com relação à justiça retributiva, toda sanção é considerada legítima: a justiça se confunde com a autoridade das leis. A sanção expiatória prevalece sobre a sanção por reciprocidade, o respeito unilateral sobrepõe-se ao respeito mútuo e é imperativa a crença infantil em uma justiça que emana, automaticamente, das coisas físicas e inanimadas (justiça imanente).

O segundo período abarca uma progressão da autonomia, embora ainda exista um atraso em relação à prática. Nesse momento pode ser percebida a primazia da igualdade sobre a autoridade. Piaget (1932/1994) aponta que a sanção por reciprocidade se sobrepõe aos poucos à sanção expiatória, e que nos conflitos entre a sanção e a igualdade, a igualdade prevalece.

Já o terceiro período, segundo Piaget (1932/1994), é caracterizado pelo sentimento de equidade. A igualdade é pensada na relatividade. A sanção não deve ser aplicada a todos, de igual forma, mas deve ser pensada na situação particular de cada um. No campo da justiça retributiva, a lei não é mais concebida como universal, similar para todos, mas pensada nas circunstâncias pessoais de cada pessoa. Piaget (1932/1994, p. 238) afirma que “longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes”.

De fato, é possível concluir que, na medida em que a criança se desenvolve, a submissão parece-lhe menos legítima. O respeito unilateral

decrece, cedendo espaço para o desenvolvimento do respeito mútuo e da relação de cooperação. Piaget (1932/1994) afirma que nas sociedades a moral comum, que rege as relações dos adultos entre si, a moral da cooperação, promove e acelera o desenvolvimento da moral infantil. Isso aponta, segundo o autor, para um fenômeno de convergência, mais do que simples pressão social.

Em resumo, ao falar das representações do mundo – do conhecimento – social, e compreendendo nelas o conhecimento moral e a noção de justiça, é possível afirmar que não são cópias simples da realidade. O conhecimento é construído pelo sujeito a partir do aparato cognitivo que tem disponível, por meio de suas experiências e das interações que estabelece em seu meio social. Desse modo, “tanto o conhecimento de outras naturezas quanto o conhecimento social não se encontram em um estágio acabado” (FREIRE; OLIVEIRA, 2018, p. 504), mas são formulados, reformulados e refinados ao longo do processo de desenvolvimento, tendo em vista que tanto a maturação biológica quanto as interações e trocas estabelecidas no meio são diferentes em cada etapa da vida.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M.; COUTO, L. L. M. **Educação moral no contexto escolar**: um estudo sobre a virtude da justiça com docentes do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental. Artigo apresentado na 41st Association for Moral Education Conference, Santos, SP, nov. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/viewFile/1386/872>. Acesso em: 12 maio 2017.

ABREU, E. L.; MOREIRA, P. L.; RIQUE, J. O pensamento moral do perdão em crianças. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 65, p. 249-258, 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd1=4604&dd99=view>. Acesso em: 24 ago. 2016.

ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em revista**, 38, p. 193-204, 2010.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o “ambiente cooperativo” e o julgamento moral na criança.** 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BARRETO, M. D. L. M.; SOUZA, G. M. C.; SILVA, M. O. O conceito de trabalho na perspectiva de crianças e adolescentes: uma análise a partir da teoria piagetiana. **Ensino em Re-Vista**, p. 107-133, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n1a2018-05>. Acesso em: 15 out. 2020.

BIANCHINI, L. G.; OLIVEIRA, F. N.; NIWA, P. G. **Entre a virtude e a regra: o roubo como estratégia no jogo virtual “Colheita Feliz”.** Trabalho apresentado no 7º ANPED Sul - Formação, ética e políticas: qual pesquisa? Qual educação? Londrina, 2010. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/. Acesso em: 24 ago. 2016.

BLASI, A. Las relaciones ente el conocimiento moral y la acion moral: uma revision critica de la literatura. In: TURIEL, E.; ENESCO, Y.; LINAZA, J. (org.). **El mundo social en la mente del niño.** Madrid: Alianza, 1989, p. 245-328.

BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CAETANO, L. M.; SOUZA, J. M. D.; SILVA, C. O. D.; CHOI, P. Y. C. Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. **Educação e Pesquisa**, n. 45, 2019.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. D. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 30, p. 251-257, 2004.

COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M.; SALGADO, M. M. Educação em valores morais no ensino fundamental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. **Diálogo**, n. 35, p. 09-19, 2017.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722001000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2016.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, Y.; LINAZA, J. (org.). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educación em revista**, n. 30, p. 45-64, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a04n30.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

DELVAL, J.; MURIÁ, I. **Los niños y Dios**: ideas infantiles sobre la divindade, los orígenes y la muerte. México: Siglo XXI, 2008.

DENEGRI, M. La construcción de nociones económicas en la infancia y adolescência. In: FERRO, J.; AMAR, J. **Desarrollo humano**: perspectivas siglo XX. Colombia: Universidad del Norte Ediciones, 1998.

DURKHEIM, E. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Icone Editora, 1994.

DUSKA, R.; WHELAN, M. **Desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia a Piaget e Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994. (Originalmente publicado em 1975).

DUVEEN, G. Genesis and structure: Piaget and Moscovici. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, L. (org.). **Penser la vie, le social, la nature**: mélanges en l'honneur Serge Moscovici. Paris: La Maison de Sciences de l'Homme, 2001, p. 163-173.

ENESCO, L.; DELVAL, J.; NAVARRO, A.; VILLUENDAS, D.; SIERRA, P.; PEÑARANDA, A. (1995). **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes**. Madrid: Cide, 1995.

FREIRE, J. C.; OLIVEIRA, F. N. D. Conhecimento social em Piaget: um estudo sobre noções de greve. **Psicol. esc. educ.**, v. 22, n. 3, p. 503-510, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300503&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, L. B. L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200013>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

FREITAS, L. B. L.; SILVEIRA, P. G.; PIETA, M. A. M. Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 43, n. 1, p. 49-56, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 ago. 2016.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, L. R.; CHAKUR, C. R. S. L. Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 6, n. 1, p. 33-43, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 ago. 2016.

HOLOWKA, S. D.; MANO, A. D. M. P. (2017). Concepções De Crianças Da Educação Infantil Sobre Amizade. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]** Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/23/24>. Acesso em: 15 out. 2020.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus Editora, 1992.

KLIEMANN, M. P.; DAMKE, A. S.; GONÇALVES, J. P.; SZYMANSKY, M. L. **Desenvolvimento do juízo moral em crianças de 3 a 10 anos através da interação com o grupo escolar**. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/877_737.pdf. Acesso em: 24 ago. 2016.

LA TAILLE, Y. Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educ. Pesqui.*, v. 26, n. 2, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2016.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicol. USP**, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100002>. Acesso em: 24 ago. 2016.

LEPRE, R. M.; FERREIRA, P. E. A honestidade como valor moral: uma construção possível e necessária na escola. **Ensino em Re-Vista**, p. 1565-1589, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v27nEa2020-17>. Acesso em: 15 out. 2020.

LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A.; VASCONCELOS, F. C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 1, p. 47-70, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2016.

MANO, A. L. P.; SARAVALI, E. G. A construção da noção de origem da vida na terra sob o enfoque psicogenético. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/uploadarquivos/acervo/docs/2033p.pdf. Acesso em: 24 ago. 2016.

MARTINS, R. A. Concepção de roubo em pré-escolares. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 9, p. 351-366, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a06.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MORO, A. Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes. **Estudos em avaliação educacional**, v. 24, n. 56, p. 18-47, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1866/1866.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. (Obra original publicada em 2000).

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 453-468, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200012>. Acesso em: 24 ago. 2016.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. Representações Sociais–Aproximando Piaget e Moscovici. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, p. 35-60, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3176>. Acesso em: 24 ago. 2016.

OTHMAN, Z. A. S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, J. **A construção do Real na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. (Originalmente publicado em 1969).

PIAGET, J. **A epistemologia genética/Sabedoria e ilusões da filosofia/Problemas da Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **A Representação do Mundo na Criança**. 3. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2005. (Originalmente publicado em 1926).

PIERETTI, J. B. **Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e desenvolvimento moral**. 2010. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PESSOTTI, A. M. **Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PESSOTTI, A. M.; ORTEGA, A. C.; ALENCAR, H. M. Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. **Ciência e Cognição**, v. 16, n. 3, p. 167-185, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/565/505>. Acesso em: 24 ago. 2016.

PESSOTTI, A. M. **Desenvolvimento moral e trapaça: um estudo com crianças e adolescentes**. 2015. Tese (Doutorado em psicologia) – Programa de Pós graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIECZARKA, T. **A concepção de mobilidade social em adolescentes**. 2010. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Psicologia_da_Educacao/Trabalho/08_04_00_A_CONCEPCAO_DE_MOBILIDADE_SOCIAL_EM_ADOLESCENTES.PDF. Acesso em: 24 ago. 2016.

QUEIROZ, D. S. **Moralidade e Cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social**. 2014. Tese (Doutorado em psicologia) – Programa de Pós graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

QUEIROZ, D. S.; ORTEGA, A. C.; QUEIROZ, S. S. Aspectos do desenvolvimento moral de crianças em situação de risco social. In: ASSOCIATION FOR MORAL EDUCATION CONFERENCE, 41, Santos, 2015. **Anais eletrônicos [...]**. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/anaisame/article/view-File/1386/872>. Acesso em: 24 ago. 2016.

RICARDO, L. S. **A noção de Deus e sua relação com a Justiça: um estudo com crianças e adolescentes**. 2017. Tese (Doutorado em psicologia) – Programa de Pós graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RICARDO, L. S.; ROSSETTI, C. B. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. **Construção psicopedagógica**, v. 19, n. 19, p. 82-94, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007. Acesso em: 24 ago. 2016.

OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, C. M. S. M. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Psicologia Escolar e Edu-**

cacional, v. 14, n. 2, p. 261-270, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200008>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SÁ, C. P. Representações sociais: conceito e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C.; ROAZZI, A. Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 20, n. 2, p. 195-202, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a04v20n2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SAMPAIO, L. R.; MONTE, F. D. C.; CAMINO, C.; ROAZZI, A. Justiça distributiva e empatia em adolescentes do nordeste brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 2, p. 275-282, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n2/a13v21n2.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Justiça distributiva: uma revisão da literatura psicossocial e desenvolvimentista. **Psicol Estud**, v. 14, n. 4, p. 631-640, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a03>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P.; ROAZZI, A. Produtividade, necessidade e afetividade: justiça distributiva e empatia em jovens brasileiros. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 1, p. 161-170, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722010000100017>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 157-184, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100008&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 24 ago. 2016.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T.; GUIMARÃES, K. P.; MELCHIORI, A. P. Não aprender na visão de crianças e adolescentes brasileiros: um estudo evolutivo na perspectiva piagetiana. **Interacções**, v. 9, n. 27, p. 232-256, 2013. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3415/2727>. Acesso em: 24 ago. 2016.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, T.; SILVA, R. C. Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte 2005-2017. **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 1, p. 33-56, 7 mar. 2018.

SOUZA, E. F. P.; SARAVALI, E. G. As relações entre o raciocínio lógico-matemático e a construção do conhecimento social: um estudo evolutivo. **Cadernos de Educação**, n. 53, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9155/5958>. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA, M. O. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Economia doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

SILVA, N. P. Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. **Psicologia em estudo**, v. 9, n. 2, p. 229-242, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a09.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27997/29784>. Acesso em: 24 ago. 2016.

TORTELLA, J. C. B. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos**. 2002. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TREVISOL, M. T. C.; RHODEN, H. V.; HOFFELDER, S. H. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. **Roteiro**, v. 34, n. 2, p. 295-309, 2009. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/309>. Acesso em: 24 ago. 2016.

VICENTE, S. R. C. R. M.; BAHIENSE, T. R. S.; PYLRO, S. C.; ROSSETTI, C. B. Representação de amizade e irmandade para filhos únicos: estudo exploratório utilizando o método clínico piagetiano. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 192-204, 2013.

DESRESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS: SEU DESENVOLVIMENTO MORAL FOI PRECÁRIO?

Sávio Silveira de Queiroz⁵

Daiana Stursa de Queiroz⁶

Escrevemos este capítulo no segundo semestre de 2020. Ano da pandemia da Covid-19, a qual assim foi batizada porque iniciou-se no ano anterior. Aqui já detectamos um desrespeito à humanidade. O mundo celebrou festas de fim de 2019, Carnavais e somente depois anunciou-se a doença. Uma minoria respeitou as medidas de proteção, mostrando respeito a si e aos outros. Presenciamos as atitudes políticas mais bizarras da história porque, dessa vez, contávamos com mídias poderosas, sistemas de tratamentos de dados sofisticados, poder financeiro para equipar hospitais, enfim, não precisaremos discorrer sobre tudo que sabemos com bastante volume informacional.

Pois bem. Ao final do prazo de entrega deste material tivemos tempo de escrever na semana posterior às eleições minoritárias. Qualquer análise superficial é capaz de evidenciar que os discursos políticos (com pouquíssimas variações) sugerem a manutenção do mesmo Brasil colonial e escravista. Discursos tautológicos que, se submetidos a uma metodologia analítica, podem demonstrar quais as verdadeiras intenções que perduram. Os “métodos” de engajamento dos eleitores ainda são da ordem da distribuição de gêneros de primeira (ou segunda) necessidade ou da esperança prometida de oferta de posições de emprego, evidentemente sem concurso público e favorecendo os extratos populacionais de sempre. As eleições foram viabilizadas pela diminuição do poder catastrófico da Covid-19. Porém, curiosamente, depois de algumas semanas em pane, sistemas de controles estatísticos de prevalência da doença voltaram a funcionar, normalmente, um dia, apenas um dia, na segunda-feira, pós-domingo de eleições. Então, posto ser desnecessário

⁵ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

⁶ Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutora em Desenvolvimento Moral e Cognitivo.

nos alongarmos na descrição mórbida, indagamos se houve respeito ao cidadão que, novamente, acreditou em discursos oficiais.

O título deste capítulo pode provocar em alguns o sentimento de terem sido insultados, mas não vemos problema nisso porque desequilíbrios dessa ordem podem levar muitas pessoas à reflexão sobre sua própria condição humana e fazê-las estudar o grande acervo científico com o qual contamos e que podem contribuir para nos fazermos melhores no aprimoramento de nosso caráter.

Para continuar trabalhando sobre nosso tema, tomaremos emprestada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DHDU) proclamada pela Resolução n.º 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 e que, muito importante frisar, foi assinada pelo Brasil na mesma data. Os princípios que compõem a DUDH aparecem em muitos textos de acesso livre, sempre muito comentados pela mídia nas épocas de aniversário da DUDH, e também podem ser encontrados em fachadas de prédios governamentais.

Evidentemente não precisamos reescrever os 30 artigos que compõem esse importante documento. Tampouco precisamos reafirmar que pouquíssimos desses artigos são de fato obedecidos pela imensa maioria das nações.

Preferimos deixar para cada leitor estabelecer seus próprios objetivos ao ler nosso texto, de acordo com suas próprias motivações. No entanto cabe à literatura científica apontar objetivos centrais da sua escrita. Para nós, acreditamos que o objetivo central deste trabalho seja o de permitir aos leitores que reflitam sobre os princípios determinantes da DUDH e suas relações com a moralidade em geral e – por que não? – com o desenvolvimento cognitivo necessário para exercício de justiça, direitos e liberdades.

Sabemos que as nações são primordiais ao Estado, principalmente porque abrigam aspectos de caráter mais subjetivo e humano. Um país é mera designação geográfica que quase sempre coincide com a ideia de Estado, e aqui não nos interessa tratar de estados e nações não abrigadas por países. Caso o nosso leitor deseje aprofundar-se nas

discussões sobre as concepções de Estado e Nação, recomendamos o artigo de Bresser-Pereira publicado em 2017 e referenciado adequadamente ao final deste texto.

Esperávamos que no septuagésimo segundo aniversário da DUDH, pelo menos alguns desses artigos fossem aplicados de pleno direito, nas e pelas nações. Ora, dirão alguns, cada Estado tem as suas próprias complicações: políticas, econômicas, sociais, geopolíticas, geográficas, climáticas etc.; como poderíamos exigir que uma declaração universal fosse igualmente adotada e cumprida por todos?

Antes de continuar, esclarecemos que, devido à nossa formação em Psicologia do Desenvolvimento Humano, fomos submetidos a uma doutrinação que considera a lógica formal como requisito fundamental à formação científica. Estendemos nosso desejo utópico de que a lógica formal seja desenvolvida em todos os seres humanos. E alguns perguntariam (sobretudo aquelas pessoas cujo desenvolvimento cognitivo ainda esteja circulando pela lógica operatória concreta): qual a importância desse desejo? Ocorre que a lógica formal é aquela que permite antecipações dos movimentos de outras pessoas, dos objetos e de si mesmo. Permite a plenitude do que Piaget (1977) denomina como abstração reflexionante, a qual nos leva para além do pensamento empírico, assegurando, por exemplo, aquilo a que o senso comum chama (adequadamente, diga-se de passagem) de nossa possibilidade de colocarmo-nos no lugar do outro; de perceber e de promover empatia.

Mediante pressupostos e conceituações contidas nos parágrafos acima, e em suas referências, temos as nações como anteriores ao Estado e temos nossa visão epistemológica, a qual tende a considerar que os Estados (e tudo o que se faz por, para e em nome deles) não podem, sob qualquer hipótese aventada, realística ou fantasiosa, deixar de privilegiar os interesses coletivos que respeitem subjetividades e humanidades. Assim, argumentos “metafísicos” (mesmo utilizando aspas pedimos perdão aos filósofos), ainda que de pretensão maior valor econômico, social ou político, devem ser submetidos à ideia primordial e indispensável de nação.

Ainda assim, mesmo que os artigos da DUDH fossem inexecutáveis ou ineficazes – talvez porque 72 anos seja pouco tempo para determinados países, territórios se alinharem ao conceito de nação (e até de Estado) –, não podemos esquecer que a Declaração é composta a partir de princípios, expressa por uma série de considerações que valem a pena transcrever e comentar.

Mas como podemos definir Princípio? Princípio é um substantivo masculino que pode ser definido como no dicionário Priberam:

1. O primeiro impulso dado a uma coisa. 2. Ato de principiar uma coisa. 3. Origem. 4. Causa primária; base, FUNDAMENTO, ORIGEM; 5. O que constitui a matéria. 6. O que entra na composição de algo. 7. Opinião. 8. Frase que exprime uma conduta ou um tipo de comportamento, uma LEI, MÁXIMA, SENTENÇA. 9. Aquilo que regula o comportamento ou a ação de alguém; preceito moral. = LEI, NORMA, REGRA. 10. Frase ou raciocínio que é base de uma arte, de uma ciência ou de uma teoria.

Porém uma normatização ou convenção social abriga muito mais do que uma definição de dicionário, posto que exige contextualização prática, sobre o que o mundo jurídico costuma trabalhar de forma preciosa. Portanto não poderíamos deixar de invocar textos reconhecidos de proeminentes juristas, embora não tenhamos pretensão alguma em transformar um texto de Psicologia do Desenvolvimento em fragmentos de doutrina de Direito. Citar textos de juristas nos servirá como advertência àqueles que julgam documentos universais (e oriundos de convenções internacionais) como meras peças dispensáveis ao planejamento de uma nação.

Cabe neste momento ao menos uma definição da palavra “princípios” que permita ao leitor situar-se melhor no texto. Para isso tomamos emprestada a definição de Reale (1986), segundo a qual:

Princípios são, pois verdades ou juízos fundamentais, que servem de alicerce ou de garantia de certeza a um conjunto de juízos, ordenados em um sistema de conceitos relativos à dada porção da realidade. Às vezes também se denominam

princípios certas proposições, que apesar de não serem evidentes ou resultantes de evidências, são assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários (p. 60).

Observem que Reale (1986) enfatiza a importância de juízos e conceitos para definir princípios. Curiosamente, os dois termos também são preciosos em psicologia do desenvolvimento humano, sobretudo quando estudamos moralidade e, mais ainda, quando tratamos da dialética do nosso desenvolvimento como sujeitos produtores do conhecimento.

Para aqueles que acreditam ou insistem em afirmar que princípios não precisam ser seguidos, temos uma importante observação em Mello (2000):

Princípio – já averbamos alhures – é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalização do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico. É o conhecimento dos princípios que preside a inteligência das diferentes partes componentes do todo unitário que há por nome sistema jurídico positivo [...]. Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. É a mais grave forma de ilegalidade ou de inconstitucionalidade, conforme o escalão do princípio atingido, porque representa insurgência contra todo o sistema, subversão de seus valores fundamentais, contumélia irremissível a seu arcabouço lógico e corrosão de sua estrutura mestra. Isto porque, com ofendê-lo, abatem-se as vigas que os sustentam e alui-se toda a estrutura nelas esforçada (p. 747-748).

Embora os autores anteriormente citados estivessem tratando da discussão de constitucionalidade, entendemos que (em nossa con-

dição de leigos) princípios são imperativos e normativos. Todos devem observá-los e segui-los.

Transcrevemos a seguir os sete princípios da DUDH pedindo paciência aos leitores caso precisemos realizar muitas ponderações teóricas ou filosóficas entre a apresentação de um e outro princípio. Deliberadamente não comentaremos o quarto e o sexto princípio, os quais, pela sua própria clareza textual, não deixam margem a equívocos, ainda que pareçam ao leitor mera retórica destinada a manter o caráter político da DUDH. Ocorre que, enquanto alguns desses princípios permitem que trabalheemos, ainda que superficialmente, determinados conceitos da Psicologia do Desenvolvimento Humano ou de sua vertente Psicologia da Moralidade Humana, outros são parte de uma enunciação política e podem ser trabalhos por outra vertente do conhecimento científico.

1.º princípio: *Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.*

Verificamos como dificuldades fundamentais para viabilização desse princípio que reconhecer dignidade e direitos significa que outros devem abrir mão de privilégios. Então, para que isso pudesse ocorrer, virtudes como bondade e caridade e sentimentos como equidade e empatia deveriam ser idealmente desenvolvidos em todos os humanos. Porém podemos argumentar que tal estágio de desenvolvimento autônomo ocorra pela via do entendimento, o qual só pode ser atingido com o exercício constante de conquista de liberdade e do sentimento de justiça. Na obra *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, Locke (1693/1999) defendia que a experiência é fonte do conhecimento, desenvolvida e majorada pelo esforço da razão. As propostas de Locke foram examinadas por Kant (1781/2001) permitindo ao último estabelecer uma “questão fundamental que reside sempre em saber o que podem e até onde podem o entendimento e a razão conhecer, independentemente da experiência” (p. 34). São visões filosóficas complementares que demonstram a natureza e importância do conhecimento para a cons-

tuição humana. Porém, mesmo que pretensamente, a ciência nunca se contém na Filosofia. Mais de um século depois, Jean Piaget resolve experimentar as ideias de Kant com intuito de determinar a gênese do conhecimento humano. Criterioso, Piaget recorre à epistemologia em geral para estabelecer seu plano de estudos e pesquisas, o qual se desenvolve em muitas obras (cerca de 72 livros publicados e muitos outros ensaios) que formam um arcabouço teórico denominado pelo próprio Piaget como Epistemologia Genética.

Continuamos examinando esse primeiro princípio da DUDH lembrando aos leitores que, por ele, reconhecimento de dignidades e de direitos apresenta-se como fundamento da liberdade, da justiça e da paz. Seremos ousados em afirmar o contrário. Se concordamos com Kant e Piaget (conforme citados acima), são, exatamente, o exercício e o conhecimento da liberdade e da justiça que conduzirão aos fundamentos dos direitos e liberdades. Além disso, como se capacitará um indivíduo para ser capaz de reivindicar reconhecimento de direitos e dignidades? Ou seja, pensar dessa maneira aumenta a dificuldade de absorver a ideia de um sujeito passivo na elaboração do conhecimento permeado pela cultura.

2.º princípio: *Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajam a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum.*

Ocorre que Freud (1930) nos adverte sobre a dificuldade do estabelecimento da felicidade entre os homens:

O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens (FREUD, 1930/1996, p. 85).

Faz parte do destino da humanidade relacionar-se entre si. Portanto, apenas pela normatização social podemos nos resignar e conviver com a angústia inevitável, evitando-se a barbárie. Porém há preços e condições no desenvolvimento cultural. O humano é o único ser que cria a cultura. Porém, em razão dela própria, experimenta um contínuo mal-estar em sua existência, o que o faz um destruidor da própria cultura que criou. Não bastasse o que argumentamos acima, temos ainda algo da natureza humana, de sua dialética constitucional e estruturante, que precisa ser mediado pelo avanço cultural (simbólico, evidentemente), independentemente do tipo de cultura a que nos referimos.

A cultura pode ser destruída pelo ultraje de pessoas contra outras ou mesmo contra objetos. Ultrajar significa não cumprir uma lei, um princípio, uma regra; significa desrespeitar, transgredir; ofender gravemente a dignidade de alguém; afrontar, desonrar, insultar. De maneira geral pode-se ultrajar com ou sem conhecimento do que seja, nesse caso, consciência humana. Podemos discutir o exemplo do racismo. Se ultrajarmos diretamente uma pessoa de cor de pele diferente da nossa cometeremos mais do que o crime tipificado, sobre o que não adiantará alegar desconhecimento da lei. Na verdade, estaremos imersos e praticando o racismo estrutural, o qual tende a não ser reconhecido como tal. Tudo se agravaria se pensarmos no racismo institucional. Neste, dificilmente reconhecemos nosso papel racista frente à dinâmica institucional. Poderíamos então falar em desconhecimento derivado da falta de entendimento, provavelmente de um indivíduo e de todos ao mesmo tempo. Caso o leitor ainda não domine os conceitos intrínsecos aos termos racismo estrutural e racismo institucional, recomendamos a leitura do artigo de Lima (2020), o qual contempla, na nossa opinião, atualidade e rigor nessa discussão.

3.º princípio: *Considerando essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo Estado de Direito, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão.*

Primeiramente precisaríamos do reconhecimento de um Estado de Direito emanado por instituições saudáveis, as quais não visassem

apenas à proteção do patrimônio daqueles que podem arcar com custos de uma Justiça que se propõe objetiva. Imaginem então que certas organizações possuem como parte de sua constituição o racismo institucional. Seus prepostos, por desconhecimento, treinamento ineficiente ou mera arbitrariedade, estão imersos no racismo estrutural, determinado pela sua educação em geral e formal ou acadêmica. Ainda assim, é de arbítrio próprio a decisão sobre seguir ordens absurdas. No entanto leis e ordens destinadas à manutenção do bem-estar comum, amparadas por preceitos constitucionais e pela ética, devem ser preservadas pelo Estado de Direito. Contrariamente a tudo isso, vemos a todo instante autoridades dirigentes de Estado que, elas próprias, comportam-se como tiranas e opressoras, demonstrando sua incapacidade de gerir nações.

4.º princípio: *Considerando essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações.*

5.º princípio: *Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.*

Precisamos considerar que se trata de um ideal democrático, porém muito distante e muito diverso do ambiente de competição econômica que traça diretrizes de cooperação internacional entre países. Nesses tempos de pandemia Covid-19 temos desde as disputas bilionárias sobre a produção de vacinas, negacionismos sobre sua efetividade, até favorecimentos de populações cobertas por acordos comerciais. Contudo, mesmo sob tal ambiente pouco cooperativo, há de se notar que são os povos, portanto pessoas que compõem nações, que devem, dentro do possível e pelas suas próprias atitudes individuais, obrigar os Estados para que cumpram os preceitos determinantes desse quinto princípio. Novamente, considera-se obrigação do Estado prover condições econômicas e sociais, sobretudo as de saúde e educação, para que cidadãos de fato sejam desenvolvidos.

6.º princípio: *Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades.*

7.º princípio: *Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso.*

Salientamos que compreensão pressupõe aquisição e desenvolvimento de atributos lógicos capazes de funcionar universalmente, o que se dá normalmente por meio da educação e da formação acadêmica em todos os níveis de ensino e inserção escolar.

O leitor haverá de notar que nossas discussões sobre esse sétimo princípio tomam como base conceituações e discussões teóricas sobre o termo compreensão ou a partir dele. Não deveriam esperar conduta diferente, na medida em que o termo compreensão nos é muito caro quando tratamos de Psicologia do Desenvolvimento Humano, principalmente se está atrelado às discussões sobre direitos e liberdades. Espera-se, portanto, que consigamos conduzir o leitor até a curiosidade de continuar lendo sobre ética e moral na perspectiva da Psicologia da Moralidade. Para tanto, insistimos em apontar uma referência fundamental com base na leitura daquele que verdadeiramente inaugura uma teoria brasileira sobre a moralidade. Recomendamos a leitura da obra *Moral e Ética* (LA TAILLE, 2006), devidamente referenciada ao final do texto, e mesmo os vídeos do mesmo autor facilmente encontrados no *YouTube*, para aqueles que têm menos tempo ou preferem contato inicial por meio audiovisual.

Juntamente à enunciação do sétimo princípio da DUDH não poderíamos deixar de transcrever e comentar a Proclamação da Assembleia Geral que institui a mesma declaração:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo

sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

A proclamação precisa ser comentada no tocante a que tipos de ensino e de educação temos em mente como os mais indicados para promoção de direitos e liberdades. Ora, bem se vê que os sistemas educacionais (alguns quase milenares), por mais sofisticados que sejam, e até mesmo aqueles que consideram sua história recente em seus estudos críticos, veem-se às voltas com o desinteresse dos indivíduos e com o lamentável produto de sua formação: racistas, nazistas, hooligans, misóginos, assediadores, machistas, desonestos e toda sorte de malfeitores, excluindo-se as patologias, na medida em que não haveria alcance teórico ou conceitual na Psicologia da Moralidade para tratá-las.

Mas os leitores, contudo, poderiam argumentar que sistemas educacionais também são capazes de produzir formações de excelentes pessoas. Tão certo como os diagnósticos educacionais relativos à década 2010-2020 e que mostram tendência de piora contextual e comparativa. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015 mostra que no Brasil 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos (53% vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário-mínimo) estão fora da escola, afetando parcelas muito vulneráveis da população e violando ainda mais direitos constitucionais. De acordo com o levantamento “Education at Glance”, elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e apresentado no ano de 2019, 21% dos jovens brasileiros, entre 25 e 34 anos, concluíram o ensino superior, média mais baixa entre os países analisados na América Latina: Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%). A média entre os países pertencentes à OCDE é de 44%. Partindo do ensino superior, 0,84% das pessoas entre 25 e 64 anos possuem mestrado, a média da OCDE é de 14,33%. Já no doutorado a média brasileira é de 0,11% e a

média da OCDE é de 0,84%. Constatase que muitas possibilidades do desenvolvimento, em vários níveis, ficam comprometidas pelas dificuldades de acesso e permanência no ensino formal.

Então, constatado que problemas existem de fato (e apesar deles), como a ciência psicológica poderia contribuir para que os processos de desenvolvimento humano nos levassem a melhor termo? Como auxiliar as pedagogias a atentarem para que os currículos contemplem conteúdos e desenvolvam habilidades e competências que persigam os ideais da DUDH? Desenvolver a moralidade humana poderia aumentar a sensibilidade dos indivíduos para os princípios da DUDH? Teríamos algum modelo conceitual de mente ou aparelho psíquico capaz de descrever processos de consciência moral?

Acreditamos que neste momento do texto, após concluirmos os comentários básicos sobre alguns dos princípios e sobre o conteúdo da proclamação da DUDH, podemos contribuir para a reflexão dos leitores com informações e indicações de leitura para que cada um de vocês responda, ao longo de seu próprio tempo, as perguntas acima colocadas.

Continuemos a abordar o contexto brasileiro, mostrando alguns bons exemplos de estudos, pesquisas e intervenção sobre desenvolvimento moral. Em nível nacional os trabalhos podem ser bem rastreados pela produção do Grupo de Trabalho Psicologia e Moralidade, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. Por ele é possível mapear os grupos e produções nacionais e entender que existem propostas para as perguntas acima indicadas. Preferimos citar o trabalho de Couto *et al.* (2019), em que contamos com atividades práticas, alicerçadas por teorização estruturada e atualizada, capazes de auxiliar profissionais da educação e saúde a promoverem formação em valores morais. Então há produções dessa ordem e magnitude que indicam que nem tudo está perdido.

Escrevemos alhures que consideramos a lógica formal como requisito fundamental à formação científica. Tal formação resolveria, ao menos em tese, o problema de se melhorar as condições para que professores, legisladores, juristas e demais autoridades qualificadas

impulsionassem a capacidade de entendimento de indivíduos sob a sua influência. Porém não poderíamos exigir, ainda que tivéssemos todas as condições adequadas de desenvolvimento biológico e social, que todas as pessoas emitissem comportamentos baseados eminentemente na lógica formal. Temos na literatura científica discussões sobre as influências de fatores sociais na aquisição desse tipo de pensamento, tal como obtivemos em Arendt (1993), cuja leitura nos faz acreditar, mesmo decorridos 27 anos, que grande parte das pessoas jamais a desenvolverá medianamente.

Recordemos que optamos em seguir proposições dos temas de desenvolvimento psicológico humano que se referem à cognição, à lógica das operações e à moralidade, para discutir as possibilidades de desenvolvimento moral pertinentes às aplicações dos princípios da DUDH, também lembrando a concepção adotada de que nações são prioritárias frente aos estados e que nações devem priorizar interesses coletivos que respeitem subjetividades e humanidades.

Voltemos brevemente ao primeiro princípio da DUDH para lembrar que um dos conceitos-chave nele contido é o de dignidade. Para Kant (1785/1964) “dignidade da humanidade consiste precisamente na aptidão que ela possui para estatuir leis universais, embora com a condição de simultaneamente estar sujeita a esta legislação.” (p. 36).

Porém há que se entender o que Kant desejava ao escrever sobre metafísica dos costumes. Resumidamente podemos dizer que buscava discutir a moralidade humana e acaba por definir um dos principais pilares desta, a autonomia, como o princípio da dignidade humana, bem como de toda natureza racional.

De fato, nenhuma coisa possui valor, a não ser o que lhe é assinado pela lei. Mas a própria legislação, que determina todos os valores, deve ter, justamente por isso, uma dignidade, isto é, um valor incondicionado, incomparável, para o qual só o termo respeito fornece a expressão conveniente da estima que todo ser racional lhe deve tributar. A autonomia é, pois, o princípio da dignidade da natureza. (KANT 1785/1964, p. 33).

Kant (1785) se preocupou em reduzir o conceito determinado da moralidade à ideia da liberdade. O homem pode ser concebido como “ser racional e dotado da consciência de sua causalidade relativamente às suas ações, ou seja, como dotado de vontade” (p. 41); pelo mesmo motivo atribui a todo ser dotado de razão e de vontade a faculdade de determinar-se a agir sob a ideia de sua liberdade.

Além disso, vimos que da suposição desta idéia deriva igualmente a consciência de uma lei, segundo a qual os princípios subjetivos da ação, isto é, as máximas devem ser sempre tais que possam valer também objetivamente, ou seja, universalmente, como princípios, e, por conseguinte, servir para uma legislação que, embora emanada de nós, seja legislação universal. (p. 41).

Admitindo a ausência de imperativo categórico e que em todo ser racional há o querer prestar obediência a um dever. Para tanto, deve-se aceitar a existência de um interesse necessário, no sentido lógico do termo. O dever segue uma condição na qual a razão é prática, sem impedimento. Sob a determinação de um interesse absoluto o homem experimenta o sentimento de seu valor pessoal, sendo digno da felicidade.

Assim, resta-nos discutir a autonomia segundo a Psicologia da Moralidade. Piaget (1932/1994) evita a utilização da ideia de estágios globais determinantes na constituição do sujeito psicológico. Considera que ocorrem continuidades e rupturas capazes de perpetuar certa continuidade funcional e, ao mesmo tempo, refletirem diferenças qualitativas e estruturais na relação com cada novo conjunto de códigos e normas e em cada novo plano de consciência e reflexão do sujeito.

A moralidade humana se constitui pela interação social, conforme Piaget e Inhelder (1966/1998), que afirmam existir semelhança com o desenvolvimento dos processos cognitivos, e tal como estes não se deve estabelecer idades fixas para as fases de desenvolvimento moral, mas que é possível a observação de reações afetivas e estruturas típicas da heteronomia antes dos 7-8 anos e de processos ligados à autonomia após os 10 anos de idade. Contudo Alencar (2003) nos adverte sobre

a possibilidade de muitas pessoas nunca ultrapassarem o estágio do desenvolvimento ligado à moral heterônoma.

Destacaremos alguns pontos fundamentais na perspectiva de Piaget (1932/1994; 1964/1978) sobre a moralidade: as mudanças observadas nas crianças de diferentes idades em direção à autonomia; a heteronomia como pré-formação da moralidade pela imposição e reforçamento pelas normas dos diferentes grupos sociais em que o sujeito evolui; a heteronomia como produto da interação do indivíduo com o meio, semelhantemente ao desenvolvimento da cognição; a moralidade como conjunto de valores e sentimentos morais. Contudo continuaremos convergindo nossos esforços neste capítulo para discutir direitos humanos por essa perspectiva.

Agora abordaremos o sentimento de justiça, um dos conceitos fundamentais da DUDH, sobre o qual Piaget e Inhelder (1966/1998) afirmam que seja decorrente do exercício do respeito mútuo e da aquisição da reciprocidade. Piaget (1932/1994) considerou a noção de justiça como “a mais racional sem dúvida de todas as noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação” (p. 156). Ou de forma ainda mais completa:

As normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. [...] A razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em ‘se situar’ para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1932/1994, p. 91).

Não seria apenas nos estudos sobre moralidade que Piaget alerta para a importância da cooperação. Em 1965 publicou a obra *Estudos*

Sociológicos, em que boa parte dela versa sobre a Teoria das Trocas Sociais, quando a ideia de cooperação como necessidade humana aparece de forma mais transparente e esclarecedora.

Ainda sobre a noção de justiça, Piaget (1932/1994) verificou quatro diferentes concepções, a saber: justiça imanente, justiça retributiva, justiça distributiva e justiça por equidade. Em um primeiro momento, as crianças apresentam a crença de que as coisas promovem punições automáticas, quase como reflexos, e com forte carga de realismo moral e responsabilidade objetiva, o que é plausível porque se atribuem características humanas aos objetos (animismo, artificialismo). Se raciocinarmos por meio das características do pensamento cognitivo (pela impossibilidade mesma de se pensar em moralidade nas idades mais tenras), lembraremos que o coroamento do estágio sensório-motor ocorre pela aquisição da noção de objeto permanente. Então, é de se esperar que um fato tão importante faça perdurar impressões sobre objetos em geral por um longo período do desenvolvimento.

Em seguida, é considerado (até aproximadamente os 8 anos de idade) justo o que está convencionado pela autoridade. Sucede-se uma concepção em que o sentimento de igualdade começa a suplantar a autoridade e vigora até os 10-11 anos. A quarta concepção pode ter início por volta dos 11 anos de idade e caracteriza-se pela manifestação da justiça por meio do sentimento de equidade, que exercita a igualdade levando em consideração as diferenças entre as pessoas e a proporcionalidade das ações.

Aspectos cognitivos, sociais e morais do desenvolvimento humano foram avaliados por Bastos (2020), verificando suas relações com a manifestação da reciprocidade nas trocas sociais. Embora tenha sido uma pesquisa com crianças e adolescentes, um importante aspecto dos resultados obtidos será muito útil para nossos propósitos neste texto. A maioria dos participantes se encontrava na etapa de transição para a aquisição da noção de reversibilidade lógica; as crianças não apresentaram de forma completa as noções de conservação de substância, de peso e de volume; os adolescentes não apresentaram de forma

completa as noções de conservação de peso e de volume. Porém, com relação aos aspectos morais, os resultados apontaram que a maioria dos participantes se encontra na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia, e manifestou a reciprocidade moral, a gratidão e o perdão em suas trocas sociais, não havendo diferença em relação às faixas etárias. Porém, em geral, os participantes não estenderam a necessidade de retribuir moralmente atitudes benevolentes recebidas em trocas sociais que não contemplam vínculos afetivos. Conclui-se, o que é muito importante, que os indivíduos com ausência da noção de reversibilidade lógica e na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia podem apresentar a reciprocidade moral em suas trocas sociais. Nossa tendência, inclusive, é a de acreditar que existam vinculações estreitas e necessárias entre reversibilidade e reciprocidade. Porém sabemos que não há paralelismo absoluto entre desenvolvimento cognitivo e moral, embora sejam francamente dependentes entre si, ou melhor, são dialeticamente dependentes. Aliás, não deveríamos esperar demais por constatações em contrário. Afinal, temos enfatizado o papel da razão no desenvolvimento moral, razão essa que, em Kant (1781), mostra-se como absolutamente dialética.

Podemos dizer que a dialética ocupou papel essencial em toda obra de Jean Piaget. Porém, a que se referia propriamente como dialética, somente foi esclarecido no último livro de Piaget (1980), publicado enquanto ainda era vivente. Nessa obra, a dialética é explicada empiricamente por meio dos parâmetros: predicado, conceito, julgamento e inferência, os quais se relacionam de modo interdependente e complementar. Talvez esse tenha sido o momento de explicação de pontos importantes de sua teorização, sobretudo naquilo que diz respeito à equilíbrio e à abstração reflexionante. Para nós, neste momento do texto, serviria essa concepção de dialética para indicar que a inferência pode demonstrar que há momentos de equilíbrio no desenvolvimento afetivo-cognitivo, contrariando ideia muito difundida de que os sistemas cognitivo e afetivo estariam sempre em desequilíbrio. Na verdade, se assim fosse, daríamos poucos passos em direção à autonomia, posto que ela requer o estabelecimento de conceitos sobre as coisas.

O estudo de Bastos (2020) confirma que os indivíduos que possuem a noção completa de reversibilidade e de autonomia moral são capazes de apresentar a reciprocidade moral, ainda que isso não ocorra para toda e qualquer situação. A autora concluiu lembrando que a reciprocidade moral implica no respeito mútuo e é importante para a coletividade, enfatizando a necessidade de promovê-la nos diferentes tipos de trocas sociais vivenciadas pelos indivíduos. A tese de Bastos (2020), que também consta em capítulo deste livro, é encontrada facilmente na internet e permite uma leitura muito atualizada sobre as relações entre conceitos consagrados na teoria piagetiana inter-relacionando-os com a dinâmica promovida pela cooperação entre pessoas.

Para concluir nosso texto, admitiremos três pontos importantes que deverão ser entendidos como considerações gerais, quer seja, aquilo que gostaríamos que fosse observado como ideias gerais pelos leitores em nosso texto crítico-teórico.

Primeiramente, ao contrário do que se poderia supor, não precisamos de um desenvolvimento cognitivo elevado em nível máximo para adquirirmos e exercermos alguns aspectos da moralidade. No entanto a educação que promova desenvolvimento cognitivo e afetivo em níveis satisfatórios pode facilitar o alcance de melhores condições morais.

Secundariamente, incentivar a aplicação do respeito a si e do respeito mútuo é condição necessária e absoluta para que se promova desenvolvimento moral que favoreça as relações sociais. Consequentemente, indivíduos assim formados em seu caráter, sob o ideal da autonomia, tenderão a reconhecer mais e melhor os seus direitos e estendê-los na promoção dos princípios que norteiam a DUDH.

Finalmente podemos voltar à nossa pergunta inicial, expressa no título deste trabalho, qual seja: “seu desenvolvimento moral foi precário?”, para convocar todos os nossos leitores a promoverem boas respostas para essa questão. O que temos de pouco desenvolvido em nosso espírito e atitudes para que desrespeitemos direitos alheios e não reconheçamos os que são nossos? Afinal, utilizando os versos de “Podres Poderes”, de Caetano Veloso, quando “motos e fuscas avançam os sinais

vermelhos e perdem os verdes” a sociedade não está funcionando em níveis morais qualificados. Em suma, precisamos avaliar os rumos de nosso próprio desenvolvimento afeto-cognitivo; verificar se não estamos na precariedade da condição humana, desarrazoados e longe do entendimento, para que não fiquemos sem poder ajudar aos demais a obter a liberdade proporcionada pela razão e pela moral.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M. **Parcialidade e imparcialidade no juízo moral**: a gênese da participação em situações de humilhação pública. 2003. 288 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

AREND, R. J. J. A concepção Piagetiana da relação sujeito-objeto e suas implicações para a análise da interação social. **Temas psicol.**, v. 1, n. 3, Ribeirão Preto dez. 1993. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

BASTOS, C. B. R. **Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes**: um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento. Tese (Doutorado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia). 172p. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, v. 100, p. 155-185.

COUTO, L. L. M.; LIMA, M. G.; ALENCAR, H. M. **Como elaborar projetos de educação em valores morais**: guia para a formação de educadores. Jundiaí: Paco, 2019.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2010.

FREUD, S. (1930). O mal-estar na civilização. In: FREUD, S. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**, v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 75-174.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** (Relatório). 2017. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf. Acesso em: 1 dez. 2020.

KANT, I. (1795). **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1964.

KANT, I. (1793). **Crítica da Faculdade do Juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- KANT, I. (1781). **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- KANT, I. (1788). **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- LIMA, S. T. B. Direitos Humanos dos Negros: Racismo estrutural, necropolítica, interseccionalidade e o mito da democracia racial no Brasil. **REH – REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**. v. I, n. 2, jul-dez, 2020, p. 119-132.
- LOCKE, J. Ensaio acerca do entendimento humano. Rio de Janeiro: Nova Cultura Editora, 1999.
- MELLO, C. A. B. de. **Curso de Direito Administrativo**. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **Education at a Glance 2019**: OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- PIAGET, J. (1965). **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. (1977). **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J. (1982). **As formas elementares da dialética**. Tradução de Fernanda M. Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PRINCÍPIO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2020. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/princ%C3%ADpio>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- QUEIROZ, D. S. de. **Moralidade e cognição**: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social. Tese (Doutorado em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia). 234p. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.
- REALE, M. **Filosofia do Direito**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

AÇÃO E JUÍZO MORAL DA TRAPAÇA

Alice Melo Pessotti⁷

Heloisa Moulin de Alencar⁸

Antonio Carlos Ortega⁹

Temos vivido um momento em que a ausência de sentido para a vida coletiva tem se manifestado em decorrência do individualismo exacerbado, que tende a excluir o outro das relações humanas (LA TAILLE, 2013). De acordo com La Taille, os problemas enfrentados pela sociedade em torno da ética nos últimos tempos e o aumento na vigilância em prol da moral é um reflexo de os cidadãos estarem vivendo cada vez mais com desconfiança entre si. O autor (2013) ainda discute que o excesso de regras e leis criadas tanto pelo poder público quanto pelas instituições mostra um grande problema: a moral tem sido tratada como regra e não como princípio.

Com isso, La Taille (2006; 2010) faz uma distinção entre os planos moral e ético e ressalta que esses dois conceitos se complementam. Assim, do ponto de vista psicológico, o plano moral diz respeito ao sentimento de obrigatoriedade, ou seja, ao sentimento do dever (que pode ser de ordem pessoal ou social), que impele o indivíduo a agir de determinadas formas. O plano ético corresponderia ao sentido da vida, e carrega consigo a expansão de si próprio. Desse modo, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é preciso conhecer suas perspectivas éticas, pois é no plano ético que se encontram as motivações esclarecedoras das ações do plano moral. Portanto uma ação ética necessariamente engloba uma ação moral (LA TAILLE, 2006). Ainda segundo esse autor, o dever sempre está ligado a um

⁷ Graduada em Psicologia, Mestra e Doutora em Psicologia. Atua como psicóloga, professora permanente do mestrado da FVC e é membro do LAPSIM. Interesses: Psicologia do Desenvolvimento e Psicanálise.

⁸ Pós-doutora pela Universidade da Califórnia – Berkeley – e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular no DPSD e no PPGP da UFES.

⁹ Mestre em Psicologia pela PUC do Rio de Janeiro. Doutor em Psicologia pela FGV – Rio de Janeiro. Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri – Espanha. Professor aposentado do PPGP da UFES.

querer, uma vez que age moralmente quem assim quer agir. Por outro lado, somente se sentem obrigados a seguir esses deveres aqueles que os concebem como valores do próprio eu, como autoafirmação. Logo, age moralmente aquele que se obriga a isso, e não aquele que é coagido.

Assim, quando a consciência moral (que inspira a noção de dever e determina a ação pela vontade de executá-la de acordo com o sentimento de dever) ainda não integra o universo moral, dizemos que ela é exterior ao sentimento de dever e, por isso, o sujeito pode cometer atos em desacordo com as normas vigentes, sem saber o motivo pelo qual agiu de determinada forma. Em contrapartida, para que a ação do sujeito esteja regida por uma lei moral efetiva, é necessário que esta esteja mediada pelos parâmetros morais, bem como pela vontade, o que a faz ser regida pelo respeito mútuo (PIAGET, 1994; 2007; LA TAILLE, 2006). Assim, para La Taille (2006) se torna importante a promoção da discussão em torno das leis, uma vez que, enquanto elas não forem valorativas para o sujeito, elas não terão alcance de promoção de comportamentos condizentes com as regras sociais, pois é a internalização da regra enquanto valor que conduz ao comportamento moral efetivo.

De acordo com Schünemann, Santos, Silva e Santos (2016), para se viver em sociedade é preciso que um determinado conjunto de valores seja compartilhado como meio de garantir a convivência a partir da diversidade e pluralidade de formas de vida. Nesse sentido, a educação em valores morais, por exemplo, se torna um tema importante no contexto do desenvolvimento, uma vez que, por meio dela, torna-se possível compreender e conviver com a pluralidade.

A partir das observações de Piaget (1994), Souza e Vasconcelos (2009), La Taille (2006; 2013) e Schünemann, Santos, Silva e Santos (2016), notamos que a ação e o pensamento moral precisam estar em sintonia para que o comportamento moral se efetive. Portanto conhecer as regras não é condição suficiente para praticá-las. Assim, parte-se do pressuposto que juízo moral e a ação moral são elementos diferentes e complementares dentro da moralidade, e que o primeiro seria um processo de tomada de consciência progressiva da segunda. Sendo

assim, o juízo moral teórico vai estar atrasado em relação ao juízo moral prático, uma vez que depende deste para ser efetivado (PIAGET, 1994; SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Com o objetivo de compreender melhor essa dinâmica, propomos esta pesquisa, que visa investigar a relação entre ação e juízo moral da própria ação. Escolhemos como objeto de pesquisa a trapaça, uma vez que ela é bastante comum nas brincadeiras de crianças e de adolescentes e por ser o jogo (e a brincadeira) um meio de socialização de domínio da criança, que carece da autoridade adulta (PIAGET, 1994; SCHÜNEMANN; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2016; PARRA; PAVANELLI; LUNA; LULIO; CONDE; NOGUEIRA; CASEIRO, 2017). De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), o jogo oferece ao sujeito a possibilidade de observar, questionar, discutir, analisar, planejar. Quando a criança valoriza esses aspectos que têm relação com a expansão de si, ela começa a agir com disciplina e se preocupa em acertar a tarefa. Ou seja, ganhar por meio de trapaça ou ausência de trapaça também passa por uma questão ética e pela expansão de si (LA TAILLE, 2006).

Partimos da hipótese de que os comportamentos de trapaça tendem a diminuir com o desenvolvimento, pois, à medida que o sujeito vai se tornando mais consciente dos códigos morais e sociais, ele também analisa o quanto os comportamentos de trapaça podem comprometer as relações sociais e interpessoais, além de colocar em jogo o valor de si mesmo. As pesquisas de McCabe e Treviño (1997), Ferraz (1997), Fan (2000), Krause e Harbaugh (2000), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), Benetti (2009), Rizzieri (2008), Alencar (2010), Resende (2011), Houser, Vetter e Winter (2012), Eugênio (2013), Pessotti (2010; 2015), Pessotti, Ortega e Alencar (2012; 2015) trazem dados que corroboram nossa hipótese.

Ao buscarmos compreender, na literatura, a relação entre trapaça e não trapaça, observamos uma disparidade de explicações para a motivação desse comportamento ou para a sua ausência. Alencar (2010) verificou que, quanto maior a população de determinado local, fica mais difícil manter a cooperação, tendo em vista a dificuldade

em descobrir um trapaceiro inserido em um grande grupo. E Alencar (2010), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008) e Krause e Harbaugh (2000) observaram que a cooperação tendia a ser mais prevalente do que a trapaça quando os participantes percebiam a existência desse laço de confiança entre eles. Por sua vez, Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004) destacaram como fatores para a não trapaça aspectos como a) vergonha, consciência, culpa, respeito próprio, b) possibilidade de ser descoberto e, com isso, sofrer sanções e c) desejo de autorrealização mediante a tarefa desempenhada.

Dentre todas as contribuições teóricas a que tivemos acesso, optamos por estudar a trapaça a partir das contribuições de Piaget (1994), uma vez que este disserta sobre os jogos, suas regras e a decisão acerca do comportamento honesto ou desonesto tanto no juízo como na prática, e isso vai ao encontro do nosso objetivo. Para Piaget (1994), mesmo diante do combinado sobre as regras de como jogar, existe a possibilidade de o sujeito sentir-se instigado a trapacear, pois muitas vezes o desejo de vencer envolve questões afetivas, como tolerância à frustração e contexto social. Esse autor considera que a trapaça é um desrespeito do sujeito para consigo, pois, ao trapacear, há uma descrença na sua capacidade de vencer por suas próprias estruturas.

Além disso, Piaget (1994) afirma que, quando o sujeito se sente desafiado e tem como valor superar as adversidades, age com disciplina, porque visa à reequilibração do próprio sistema cognitivo. Quando há o contrário, a escolha pela indisciplina, a ação não possui coordenações suficientes para resolver os desafios do jogo porque a criança se dispersa, apresenta dificuldades para raciocinar e/ou desrespeita colegas e professores, o que traz prejuízos para ela mesma.

Para Macedo, Petty e Passos (2005), a ação de jogar impõe autodisciplina; isso quer dizer que, para jogar, é importante conseguir adiar os desejos para conseguir melhores resultados. Para tal, o sujeito deve ser capaz de escolher se submeter a determinadas regras e comportamentos, mesmo diante de dificuldades, de modo que ele se responsabilize pelas suas próprias atitudes e consequências por elas geradas. Além

disso, é importante que a vitória aconteça de forma justa, sendo esta legitimada pela regra: não trapacear.

De acordo com Piaget (1994; 2007) e Macedo, Petty e Passos (2005), existem fatores que dificultam a escolha de trapacear ou não, sendo o egocentrismo um deles. Logo, na criança egocêntrica existe uma contradição entre juízo e ação moral, uma vez que ela ainda não consegue tomar consciência da sua individualidade de pensamento, já que trata as regras como tradições que aprende com os adultos. Sendo assim, o egocentrismo é um dos impedimentos da cooperação, uma vez que, para cooperar, a criança precisa estar consciente do seu eu e situá-lo no pensamento comum, sendo necessário para isso libertar-se do pensamento e da vontade do outro (PIAGET, 2007).

Essa correlação entre os aspectos cognitivos e morais no curso do desenvolvimento também foi pesquisada e notada por autores como Queiroz (2014), Ferraz (1997), Luna (2008), Bastos (2020) e Montoya (2017). Assim como Piaget (1994), esses autores notaram que, como a regra é transmitida à criança pelo adulto, o olhar egocêntrico e unilateral decorrente dessa situação é difícil de ser superado, “pois a ordem do mundo para a criança se define pela obediência mística ao adulto, e compreendê-lo exige estruturar a realidade segundo níveis de complexidade e profundidade cada vez maiores” (MONTROYA, 2017, p. 238). Logo, a lógica da regra para a criança egocêntrica está mais relacionada àquilo que ela compreende como tradição da regra do que ao acordo mútuo.

Além disso, como a lógica operatória ainda não está presente no pensamento das crianças menores e a regra ainda se encontra exterior à sua consciência (característica do respeito unilateral), a contradição entre consciência e prática pode não ser percebida por elas, o que pode ocasionar um juízo de acordo com a moral vigente, mas uma ação que o contradiz (QUEIROZ, 2014; FERRAZ, 1997; LUNA, 2008; BASTOS, 2020). Essa posição diante da regra vai mudando de acordo com o curso do desenvolvimento, na medida em que a criança se afasta do respeito unilateral e se aproxima do respeito mútuo e das relações cooperativas

(PIAGET, 1994; SOUZA; VASCONCELOS, 2009; PESSOTTI, 2010, 2015; PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2012; 2015).

Da mesma maneira, o respeito unilateral se transforma em mútuo porque, conforme as crianças vão aprendendo a praticar as leis, e a partir dessa interação entre pensamento e prática na moralidade conseguem notar que as regras são decorrentes de acordos mútuos. Conforme os estudos piagetianos, é na relação cooperativa que a atitude da criança mudará pouco a pouco na prática, pois quando a regra deixa de ser sentida como imposta e passa a ser dependente da vontade coletiva, é incorporada à consciência de cada um (PIAGET, 1994).

Isso se dá porque na medida em que o egocentrismo pré-operatório diminui, a capacidade de análise se amplia, uma vez que os elementos constituintes da inteligência e da vida afetiva suscitam a existência de novas estruturas mentais (MACEDO, 2002; 2003). É a partir desse processo que surgem os sentimentos morais e, conseqüentemente, uma nova relação com a vontade, o “[...] que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva.” (PIAGET, 2007, p. 53).

Além do egocentrismo, outro aspecto trazido como um possível motivo para a indisciplina é o enfraquecimento do vínculo entre moralidade e vergonha, que, de acordo com La Taille (1996; 2002; 2013), Harkot-de-La-Taille (1999; 2003), Lepre (1999), Araújo (2003; 1998), Araújo (2000) e Schimith (2013), é o sentimento regulador da moral. Desse modo, um comportamento só será disciplinado se o sujeito se sentir obrigado a seguir determinada regra, uma vez que esse sentimento indica o comportamento moral como um valor para si. Logo, o sujeito só segue uma regra se escolher isso, o que demonstra que esse aspecto está inserido no plano da vontade e da expansão de si (LA TAILLE, 2006).

Segundo La Taille (1996; 2002; 2013), Harkot-de-La-Taille (1999; 2003), Araújo (2003; 1998), Araújo (2000) e Aquino (1996), a ação da indisciplina, assim como a trapaça discutida nesta pesquisa, pode ser resultante de uma escolha dos sujeitos que a praticaram e, conseqüentemente, do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e vergonha. Tal vínculo consiste em um processo de avaliação do sujeito diante da

elaboração da situação por meio de processos cognitivos, da noção de self e da avaliação do sujeito de si mesmo. Desse modo, se um sujeito tem uma determinada atitude como um valor moral, ele se sentirá constrangido quando um olhar reprovar sua ação em descompasso com a regra que ele valoriza. Caso não haja valor, o sentimento de vergonha não aparecerá (LA TAILLE, 1996; 2001; 2002; 2013).

Para além da vergonha, Harding, Carpenter, Finelli e Passow (2004) argumentam que as possibilidades de ser pego cometendo uma ação indesejada e o desejo de realizar e dominar uma tarefa também podem influenciar na decisão de agir desonestamente. Assim como Supon (2008), os autores apontam que a pressão, a falta de motivação e a percepção acerca da importância do respeito ao outro ou à atividade realizada também contribuem para um caminhar em direção à trapaça. Assim, é possível que em tarefas com menos reconhecimento social assim como em situações que envolvem sujeitos reconhecidos como “menos respeitados” haja mais comportamentos desonestos (HARDING; CARPENTER; FINELLI; PASSOW, 2004). Essa afirmação corrobora a de Reynolds e Ceranic (2007), Aquino e Reed (2002) e Blasi (1980), que afirmam que a identidade moral passa a ser um dos elementos que constituem a ação moral.

Por fim, ao consultarmos a literatura sobre o tema da trapaça, observamos que o tema tem sido estudado fortemente na atualidade e em contextos diversos, ou seja, não só por meio de jogos de regras. Logo, pudemos notar que a trapaça tem sido investigada em **universidades** ou **escolas** (MCCABE, 1997; KHON, 2007; HARDING *et al.*, 2004; RESENDE, 2011; ALENCASTRO, 2013; COLETA; GOMES, 2012; ROMANELLI, 2014; NASU; AFONSO, 2020), por meio da relação com o **nível de desenvolvimento moral** ou **aspectos do desenvolvimento moral** (REYNOLDS; CERANIC, 2007; RIZZIERI, 2008; PESSOTTI, 2010, 2015; PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2012; 2015; QUEIROZ, 2014) e mediante a **regulação da vergonha na ação** (LA TAILLE, 1996; 2001; 2002; 2005/2013; LEPRE, 1999; ARAÚJO, 2000; ARAÚJO, 1996; 1996/2003; 1998; AQUINO, 1996; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999).

Como pudemos notar nas explicações apresentadas, o juízo e a ação moral estão sendo considerados nas perspectivas morais e éticas. Desse modo, é fundamental, para a compreensão da trapaça, uma reflexão em torno dos planos da moral e da ética, de modo que fique mais claro como o pensamento sobre a trapaça possa estar relacionado com a ação desta.

METODOLOGIA

Participantes

Esta pesquisa envolveu 60 crianças e adolescentes provenientes de escolas particulares de ensino fundamental e médio da cidade de Linhares/ES, distribuídos de acordo com a idade e o sexo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - demonstrativo da distribuição dos participantes de acordo com idade e sexo

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
5 anos	10	10	20
10 anos	10	10	20
15 anos	10	10	20
Total	30	30	60

Fonte: os autores

Optou-se por esse número de participantes para que fosse possível realizar uma análise tanto qualitativa quanto quantitativa, bem como houvesse condições de trabalhar com participantes igualmente divididos por sexo a fim de aumentar a probabilidade de homogeneização da amostra pesquisada.

Instrumentos

Realizamos um experimento por meio dos jogos de regras, sendo a versão tradicional do Jogo Cara-a-Cara, comercializado pela empresa Estrela (com as crianças de 5 e 10 anos), e uma outra versão desse mesmo

jogo, adaptada para adolescentes: o Jogo Arca de Noé (ROSSETTI, 1996). Esse jogo, em suas duas versões, é classificado como jogo de dedução e tem a mesma estrutura e regras: são jogados por dois jogadores ou dois grupos de jogadores e a partida começa quando cada jogador tira uma carta do bolo de cartas sem que o adversário a veja. Entre dois participantes (A e B), A precisa descobrir qual personagem está com B e vice-versa, por meio de perguntas que só podem ser respondidas com “sim” ou “não”. Vence o jogo aquele jogador que descobrir primeiro a “carta de adivinhação” do adversário.

O outro instrumento diz respeito à Entrevista Pós-Jogo sobre o Juízo da Própria Ação, que se trata de uma entrevista semiestruturada elaborada pelos autores, com o objetivo de avaliar o juízo dos participantes sobre a atitude mantida por eles durante o campeonato, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Entrevista pós-jogo

Entrevista pós-jogo sobre o juízo da própria ação
1. O que aconteceu quando eu saí da sala?
2a. Você acha certo ou errado o que você fez?
2b. Por quê?
3a. Você teve vontade de olhar o jogo do seu adversário?
3b. Caso tenha vontade de ter olhado, mas não tenha olhado, por que não olhou?
4. Você olhou o jogo do adversário?

Fonte: os autores

Procedimentos

A pesquisa se deu em dois momentos, sendo o primeiro denominado “Experimento com o jogo” e o segundo “Entrevista pós-jogo”. Vale destacar que todo o procedimento desta pesquisa foi observado por estudantes de Psicologia por meio de um espelho unidirecional do Núcleo de Psicologia Aplicada de uma faculdade de Linhares. A partir deste, os observadores visualizavam a pesquisadora e o participante durante todo o experimento, sem que estes os vissem. Visto todas as questões éticas envolvidas, afirmamos que estas foram consideradas no planejamento e na execução do presente estudo, conforme a Resolução

466/2012 do Ministério da Saúde. Aproveitamos para esclarecer que nosso projeto foi avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

No experimento com o jogo, realizamos cinco partidas com cada participante, sendo que duas foram denominadas de “aprendizado do jogo” e as três últimas o campeonato propriamente dito. Durante a Partida 2 do campeonato, um dos observadores solicitava a retirada da pesquisadora da sala em que ocorria a coleta, permanecendo, nesse momento, o participante sozinho na sala durante três minutos. O propósito dessa “saída” foi o de criar uma ocasião que permitisse verificar a existência ou não da trapaça. Desse modo, se institui uma forma para observar, por meio do espelho unidirecional, se o participante olharia ou não o jogo adversário enquanto estivesse sozinho e como faria isso.

Depois de três minutos, a pesquisadora retornava à sala e dava continuidade ao jogo a partir da jogada interrompida, porém sempre perguntando aos participantes por qual ponto do jogo deveríamos começar. A partir de então essa partida terminava e, em seguida, o campeonato, para prosseguir com o experimento e realizar a última parte da coleta. Após o encerramento do campeonato, era realizada, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (DELVAL, 2002; CARRAHER, 1998), uma entrevista semiestruturada sobre a situação criada no experimento com o objetivo de verificar se o participante falaria sobre a trapaça, se ela tinha ocorrido enquanto esteve sozinho, bem como o juízo que faria dessa situação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados gerados na observação da trapaça na ausência da pesquisadora, pudemos notar que, neste estudo, houve uma maior incidência de comportamentos de trapaça entre os participantes mais jovens e que ele foi diminuindo com o aumento da idade destes, chegando a zero entre os adolescentes.

Entre os participantes de 5 anos há uma grande prevalência de comportamentos de trapaça durante as partidas (n=18; 90%), com uma

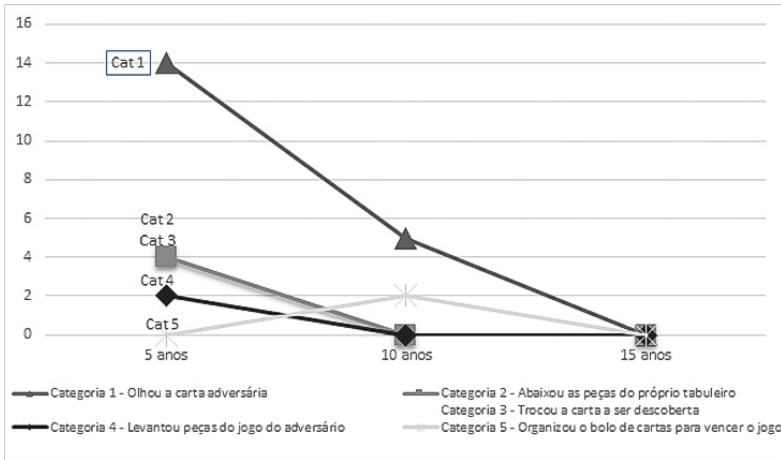
menor incidência de não trapaça (n=2; 10%). Nos participantes de 10 anos, a frequência dos comportamentos de trapaça começa a diminuir (n=7; 35%), enquanto a não trapaça aumenta (n=13; 65%). Já entre os adolescentes de 15 anos, observamos que não houve trapaça entre a totalidade dos observados (n=20; 100%). Isso permite afirmar que existe alguma relação com a evolução do desenvolvimento e a incidência dos comportamentos de trapaça, visto que fica bastante evidente o quanto eles diminuem com a idade, assim como em Fan (2000), Krause e Harbaugh (2000), Alencar, Siqueira e Yamamoto (2008), Benetti (2009), Rizzieri (2008), Alencar (2010), Resende (2011), Houser, Vetter e Winter (2012), Eugênio (2013), Pessotti (2010; 2015), Pessotti, Ortega e Alencar (2012; 2015), Parra, Pavanelli, Luna, Lulio, Conde, Nogueira e Caseiro (2017).

Ainda observamos que pesquisas que investigaram o comportamento desonesto em outros contextos alcançaram resultados semelhantes aos deste estudo. No que tange ao contexto escolar e universitário, vários pesquisadores (MCCABE; TREVIÑO, 1997; HARDING; CARPENTER; FINELLI; PASSOW, 2004; KHON, 2007; RESENDE, 2011; COLETA; GOMES, 2012; ALENCASTRO, 2013; ROMANELI, 2014; NASU; AFONSO, 2020) demonstram em seus estudos grande frequência de desonestidade entre alunos e/ou professores. Esse dado também se repetiu em situações esportivas com ou sem competição (RUBIO, 2006; FERRAZ, 1997; PARRA; PAVANELLI; LUNA; LULIO; CONDE; NOGUEIRA; CASEIRO, 2017). Dessa forma, os dados coletados estão de acordo com a literatura no que se refere a uma diminuição dos comportamentos desonestos com o decorrer do desenvolvimento, uma vez que a incidência de não trapaça aumentou com a idade.

Após verificarmos a ocorrência da trapaça, observamos, entre aqueles que trapacearam, quais foram as formas com que realizaram a trapaça. Lembramos que os participantes de 15 anos não serão citados nesta explanação, pois não houve trapaça entre eles. Além disso, esclarecemos que no gráfico exposto a seguir o leitor encontrará uma incidência de comportamentos maior que o número de participantes. Isso porque nossa contagem, nesse caso, se deu por comportamento;

logo, há o registro de mais de um comportamento por participante. No Gráfico 1 demonstramos os dados da observação.

Gráfico 1¹⁰ - Observação da ação da trapaça na ausência da experimentadora em função da idade dos participantes



Fonte: os autores

O comportamento de trapaça mais frequente foi o de “olhar a carta adversária”, sendo este o único comum às duas idades pesquisadas. Em todos eles, no momento do jogo, não foi possível saber que a trapaça havia acontecido, pois os participantes não deram indícios do que tinham feito. Gostaríamos de ressaltar ao leitor que a pesquisadora não sabia o que tinha acontecido na ocasião da sua ausência, pois o experimento foi, em sua totalidade, observado por estudantes de Psicologia, que registravam tudo o que observaram e que fizeram seus relatos apenas quando cada experimento foi encerrado.

Também houve casos em que os trapaceadores deixaram pistas de seus comportamentos, a saber: “abaixaram as peças dos próprios tabuleiros”, “trocaram a própria carta de adivinhação” e/ou “levantaram as peças do jogo do adversário”. Essas ações foram observadas apenas

¹⁰ Nota-se, nesse gráfico, que as Categorias 2 e 3 compõem uma mesma linha de ilustração. Isso se deu porque a frequência de comportamento é a mesma nas duas categorias em todas as idades pesquisadas.

nas crianças de 5 anos e existe a hipótese de que esses comportamentos decorrem da influência do egocentrismo sob o pensamento infantil (PIAGET, 2007).

Além dos comportamentos já citados, observamos, entre as crianças de 10 anos, aquelas que “organizaram o bolo de cartas para vencer”. Nesse caso, os participantes, na ausência da pesquisadora, pegaram o bolo que continha as cartas de adivinhação e escolheram aquelas que ficariam na parte de cima deste, de modo que, nas partidas seguintes, eles saberiam quais seriam as possíveis carinhosas a serem adivinhadas por eles. Consideramos esses comportamentos também como egocêntricos, uma vez que, na construção dessa trapaça, as crianças não levaram em consideração que a cada início de partida a pesquisadora fazia a reorganização do bolo de cartas. Assim, ela desfazia a organização realizada pelo participante sem ao menos saber que ele tinha tentado trapacear por esse meio.

A partir do descrito, podemos observar como o egocentrismo pode ser um impedimento para as práticas morais efetivas, pois dificulta o processo cognitivo do sujeito sobre o motivo das regras, a importância de segui-las bem como de coordenar suas ações a partir delas. Portanto é possível notar que, para além de uma esfera moral, a ação moral também é influenciada pelo desenvolvimento cognitivo, uma vez que a rigidez, inflexibilidade e o domínio da percepção sob o pensamento lógico podem interferir na efetividade do pensamento moral no comportamento e conduzir a criança a uma ação não moral (QUEIROZ, 2014; FERRAZ, 1997; LUNA, 2008; BASTOS, 2020).

Também observamos os comportamentos dos participantes logo que retornamos à sala de observação. A totalidade dos adolescentes segue na ausência de trapaça (n=20; 100%), assim como 15 participantes de 10 anos (75%) e 12 de 5 anos (60%). O curioso desse dado é que, mesmo sabendo da resposta da adversária, 10 participantes de 5 anos e dois de 10 anos não se valeram da trapaça na nossa presença. Na tentativa de compreender esse fenômeno, desenvolvemos quatro hipóteses: (a) como o jogo não era entre iguais, a autoridade da pesquisadora pode ter influenciado a decisão; (b) os participantes tiveram medo de serem des-

cobertos; (c) pode ter havido dificuldades cognitivas para responder; e (d) os participantes podem ter se sentido envergonhados da atitude anterior.

Sobre as duas primeiras hipóteses mencionadas no parágrafo anterior, consideramos a possibilidade de que a autoridade dada pela criança ao adulto possa ter influenciado na decisão de não fazer uso da trapaça, visto que, nesse ponto de vista, há a confusão entre lei e justiça (sendo o adulto o representante da lei) (PIAGET, 1994; MONTOYA, 2017; SCHÜNEMANN; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2016). No que se refere à dificuldade cognitiva, consideramos que por causa das questões cognitivas decorrentes do egocentrismo e das características de reversibilidade, inclusão de classe e dedução ainda em desenvolvimento, as crianças possam ter sentido dificuldades em converter a resposta certa (que já tinham em mente) em jogadas a serem aplicadas no decorrer do jogo (PIAGET, 2007). Por fim, também trazemos a possibilidade de que o sentimento de vergonha possa ter sido um dos impedimentos à continuidade da trapaça, visto que para La Taille (1996; 2001; 2002; 2013), Lepre (1999), Araújo (2000) e Schimith (2013) é o vínculo entre o comportamento moral e o sentimento de vergonha que impede a ação de indisciplina.

Além dos comportamentos já citados, observamos ainda que outros participantes fizeram uso da trapaça para ganhar o jogo. Assim, estes “perguntaram conforme a carta da experimentadora” (5 anos: n=5, 25%; 10 anos: n=3, 15%), outros “mencionaram imediatamente a carta da experimentadora” (n=2; 10%), além de um “tentar iniciar a partida quando não era a própria vez” (10 anos) e outro “abaixar as peças do próprio tabuleiro” (5 anos).

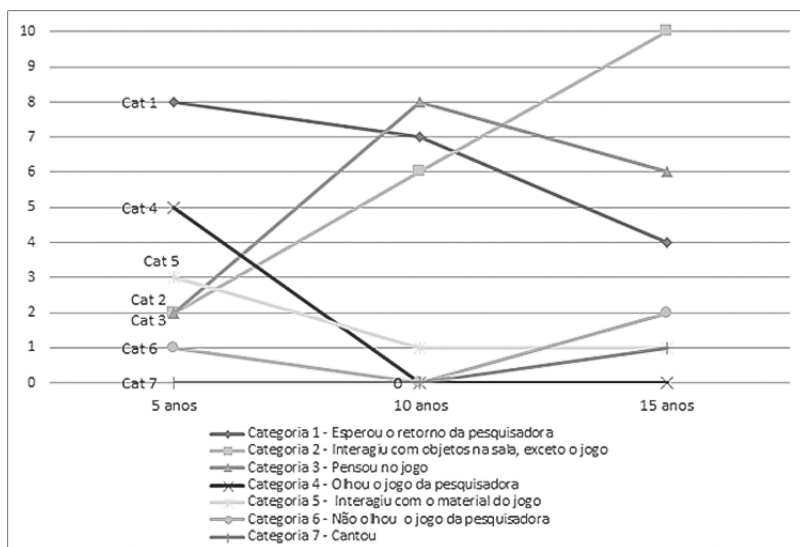
No que se refere ao resultado final das partidas, observamos entre as crianças de 5 anos que, mesmo havendo a trapaça na maior parte dos casos (n=18; 90%), a maioria delas (n=13; 65%) perdeu a partida em que a trapaça foi observada, seis (30%) ganharam e um participante (5%) não teve a possibilidade de terminar a partida, pois ele confessou a trapaça assim que retornamos à sala.

Com relação aos participantes de 10 anos, observamos que a maioria deles (n=11; 55%) perdeu a partida, e nove (45%) ganharam.

Entre os que trapacearam (n=7; 35% do número total de participantes), cinco ganharam e dois perderam a partida. Logo, podemos verificar que, mesmo entre os participantes maiores, ainda existem aqueles (assim como entre os menores) que trapaceiam, mas não conseguem converter a resposta já conhecida em estratégias de jogo para a vitória. Entre os adolescentes, o número de derrotas (n=15; 75%) foi muito superior em relação ao número de vitórias (n=5; 25%). Vale lembrar que nenhum dos participantes de 15 anos trapaceou, portanto as vitórias e derrotas foram decorrentes das suas jogadas.

Depois de investigarmos o comportamento moral, verificamos o juízo que os participantes fizeram sobre as próprias ações. Em um primeiro momento, perguntamos o que eles fizeram enquanto estavam sozinhos. A maior parte deles disse que “esperaram o retorno da pesquisadora”. Deles, oito (38,1%) são crianças de 5 anos, sete (31,8%) são de 10 e quatro (16,7%) são adolescentes. Nota-se que a frequência dessa resposta diminui com o decorrer da idade, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Descrição a respeito da ação na ausência da experimntadora: distribuição das respostas referente à idade dos participantes



Fonte: os autores

A segunda resposta mais frequente foi “interagiu com objetos da sala, exceto o jogo”, que consiste em ações de olhar o espelho da sala ou mexer no celular enquanto a pesquisadora encontrava-se fora da sala, por exemplo. Oposto à categoria mencionada anteriormente, esta aumenta com o decorrer da idade, pois duas (9,5%) das crianças de 5 anos disseram que olharam o espelho ou tentaram sair da sala para nos procurar, seis (27,3%) das de 10 anos e dez (41,6%) das de 15 anos mencionaram que mexeram no celular e/ou olharam o espelho. Também observamos um crescimento no percentual dos participantes que utilizaram o tempo em sala para pensar no jogo (“Pensou no jogo” – 5 anos: 9,5%; 10 anos: 36,4%; 15 anos: 25%) e desenvolver estratégias para ganhar (“Interagiu com o material do jogo” – 5 anos: 14,3%; 10 anos: 4,6%; 15 anos: 4,2%). Trazemos algumas ilustrações dessas falas a seguir:

CLÁUDIA¹¹ (10 anos): ***O que eu ia perguntar para você. Você ficou bolando uma estratégia ou você só ficou pensando? Eu estava... olhando o que estava... no meu jogo aqui. Eu estava pensando o que é que eu ia perguntar para você, o que que eu tinha a mais das características para eu perguntar para você.***

BENITO (15 anos): ***Eu fiquei mexendo no jogo. E ia pegar o celular, mas achei que não seria bom. Eu costumo ficar muito tempo nele.***

Consideramos que esse último dado seja decorrente do aumento do interesse pelas regras do jogo e a adequação do jogo à idade dos participantes de 10 anos, em função das particularidades do desenvolvimento cognitivo e moral característico a essa faixa-etária, nas quais as crianças começam a notar que ganhar ou perder está relacionado às formas de jogar, assim como compreendem que as regras do jogo dizem respeito a um acordo mútuo (PIAGET, 1994; MACEDO, 2003; LUNA, 2008).

Dessa forma, existe a hipótese de que quando há maiores recursos cognitivos para refletir sobre o material, bem como para elaborar estratégias de melhor qualidade e mais eficazes para jogar, a atitude perante o jogo (e suas dificuldades) muda e, ao invés de utilizar soluções que

¹¹ Os nomes de nossos participantes são fictícios.

não competem às partidas, como a trapaça, os jogadores internalizam as regras e se envolvem com as jogadas em si como um recurso para a vitória, não focando somente no fim do jogo (RUBIO, 2006; PESSOTTI, 2010; 2015; PESSOTTI; ORTEGA; ALENCAR, 2012; 2015; SCHÜNEMANN; SANTOS; SILVA; SANTOS, 2016). Assim, por ter um maior domínio sobre o pensamento e a cognição mais desenvolvida, nota-se que essas crianças têm mais chances de pensar estratégias para jogar bem, como priorizar a reflexão (ao invés da trapaça) para ganhar o jogo (PIAGET, 1994; 2007; MACEDO, 2002; 2003; LUNA, 2008; PARRA *et al.*, 2017).

Além dos resultados já mencionados, cinco crianças de 5 anos (14,3%) confessaram que olharam nosso jogo quando estivemos ausentes. Chamamos a atenção para este dado, pois a confissão pode ser um modo de reparação da falta cometida em virtude do sentimento de culpa oriundo da vergonha de ter transgredido uma regra, pois a vergonha é um sentimento de desonra decorrente da incoerência de uma ação cometida com aquilo que o sujeito considera como bom (LA TAILLE; BEDOIAN; GIMENIZ, 1991; LA TAILLE, 2006; ARAÚJO, 2003; 1998; HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999; 2003).

Questionamos os participantes acerca do juízo da própria ação e notamos que a maior parte deles disse que as atitudes mantidas no momento em que a pesquisadora estava fora da sala foram corretas. Entre as crianças de 5 anos, dez (50%) responderam que sua atitude era correta. Deles, nove (45%) trapacearam, porém, entre eles, apenas dois confessaram quando inquiridos diretamente se haviam trapaceado ou não, e um (5%) não trapaceou. Outros sete (35%) participantes dessa idade disseram que cometeram uma atitude errada, sendo que seis (30%) deles trapacearam (quatro confessaram) e um (5%) não trapaceou. Um participante (n=1; 5%) que disse que sua atitude foi mais ou menos correta, trapaceou e confessou, enquanto os dois (10%) que não responderam à questão (dado perdido) trapacearam e não confessaram.

Entre os participantes de 10 anos, 14 (70%) julgaram a atitude mantida como certa, mas entre eles cinco (25%) trapacearam e não confessaram, e nove (45%) não trapacearam. Aqui já é possível apontar

uma diferença entre essas crianças e as de 5 anos, uma vez que entre os maiores a quantidade de trapaça é menor, todavia não há confissão sobre ela. Entre os que disseram que a própria atitude foi errada ($n=4$; 20%), notamos que um (5%) trapaceou e confessou a trapaça, e os outros três (15%) não trapacearam. Por fim, duas (10%) crianças disseram que sua ação foi mais ou menos correta. Delas, uma (5%) não trapaceou e uma (5%) trapaceou e não houve menção alguma sobre a trapaça. Entre os adolescentes, conforme já exposto, nenhum deles trapaceou, contudo apenas 11 deles (55%) afirmaram que o comportamento mantido foi certo, enquanto dois (10%) disseram que foi errado, um (5%) certo e errado e seis (30%) foram dados perdidos.

Por fim, questionamos diretamente aos participantes se eles haviam trapaceado no jogo. Entre as crianças de 5 anos, 13 (65%) afirmaram que não olharam nosso jogo, enquanto sete (35%) confessaram a trapaça. Entre os participantes de 10 anos, 19 (95%) afirmaram não ter trapaceado, enquanto apenas um (5%) confessou. Já entre os adolescentes, a totalidade dos participantes disse não ter olhado o jogo adversário. Com relação à confissão e ao comportamento de trapaça, observamos que mais participantes de 5 anos confessaram a trapaça ao compararmos com os de 10 anos, contudo a incidência de trapaça foi muito maior no primeiro grupo. Desse modo, das 18 crianças de 5 anos que trapacearam, sete a confessaram, e entre os sete participantes de 10 anos que trapacearam, apenas um confessou a trapaça. Sobre isso, concordamos com La Taille, Bedoian e Gimeniz (1991) acerca do status de reparação da confissão, que pode ser vista como uma forma de reconhecimento e reparação do erro cometido pelo sujeito, o que nos mostra a possibilidade de os participantes terem reconhecido a atitude incorreta que cometeram.

Com base nesses dados, constatamos que a frequência da ação de trapaça acompanha a evolução relacionada ao desenvolvimento do juízo a respeito da própria ação da trapaça, uma vez que notamos que, na medida em que a consciência referente à importância da cooperação ganhava espaço, o comportamento de trapaça ia diminuindo até cessar. Assim, concordamos com Piaget (1994), Souza e Vasconcelos

(2009), Pessotti (2010; 2015), Pessotti, Ortega e Alencar (2012; 2015) e Schünemann, Santos, Silva e Santos (2016) quando apontam que o raciocínio e a ação são consequências de dinâmicas relacionais, que progressivamente mudam a forma de se comportar e de raciocinar dos indivíduos (SOUZA; VASCONCELOS, 2009; PIAGET, 1994).

Os dados apresentados permitem seguir pela linha de pensamento teórica mencionada no parágrafo anterior, uma vez que fica evidente uma relação entre o juízo da própria ação e a ação da trapaça, pois nota-se que quanto menor a consciência da importância de se seguir a regra, menos provável é o encontro entre o que pensam e o que fazem os sujeitos (LA TAILLE, 2006; 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa demonstram que existe uma evolução no comportamento moral de crianças e adolescentes com o decorrer da idade, o que significa dizer, quanto à ação, que os participantes trapaceiam mais frequentemente quando mais jovens. Eles passam a respeitar mais a norma de não trapacear na medida em que crescem, como observado nos comportamentos das crianças de 10 anos e dos adolescentes.

Também é notória a evolução no conteúdo do discurso em torno dos motivos pelos quais a trapaça existiu ou não referente ao juízo da própria ação. Esses dados remetem à teoria do desenvolvimento moral piagetiana, pois esse autor mostra que existem transformações progressivas no entendimento das normas e da justiça quando se observam as modificações dos discursos das crianças no decorrer das idades (PIAGET, 1994).

Com base nesses dados, constatamos que a frequência da ação de trapaça acompanha a evolução relacionada ao desenvolvimento do juízo a respeito da própria ação da trapaça, uma vez que notamos que, na medida em que a consciência referente à importância da cooperação ganhava espaço, o comportamento de trapaça ia diminuindo até cessar. Assim, concordamos com Piaget (1994), com Souza e Vasconcelos (2009) e com Montoya (2017) quando apontam que o raciocínio e a ação são

consequências de dinâmicas relacionais, que progressivamente mudam a forma de se comportar e, conseqüentemente, de raciocinar dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. I. Boas e más razões para cooperar do ponto de vista de crianças - uma análise evolucionista. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 89-96, 2010.

ALENCAR, A. I.; SIQUEIRA, J. O.; YAMAMOTO, M. E. Does group size matter? Cheating and cooperation in brazilian school children. **Evolution and Human Behavior**, v. 29, p. 42-48, 2008.

ALENCASTRO, S. M. **Obediência e transgressão sob a perspectiva do adolescente no ambiente escolar**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2013.

AQUINO, K.; REED, A. The self-importance of moral identity. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 83, p. 1423-1440, 2002.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco Estudos sobre Educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARAÚJO, U. F. **O sentimento de vergonha como regulador moral**. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

BASTOS, C. B. R. **Reciprocidade nas trocas sociais de crianças e adolescentes: um estudo sobre aspectos cognitivos, sociais, afetivos e morais do desenvolvimento**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

BENETTI, A. A. C. F. **Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 e 6 anos em situações de jogos infantis**. Dissertação de mestrado, Unesp: Presidente Prudente. 2009.

CARRAHER, T. N. **O método clínico usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIZEK, G. **Cheating on Tests: How to do It, Detect It and Prevent It**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

COLETA, J. A. D.; GOMES, L. R. A face oculta da universidade brasileira: percepções de comportamentos ilícitos na educação superior por professores e alunos. **Educação e filosofia**, v. 26, n. 52, 2012.

DELVAL, J. **Introdução à prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças (F. Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

EUGÊNIO, T. Um olhar evolucionista para os mecanismos cognitivos associados às trocas sociais. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 71-78, 2013.

FAN, C. P. Teaching children cooperation - An application of experimental game theory. **Journal of Economic Behavior & Organization**, v. 41, p. 1991-2009, 2000.

FERRAZ, O. L. O desenvolvimento da noção das regras no jogo de futebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 27-39, 1997.

HARDING, T. S.; CARPENTER, D. D.; FINELLI, C. J.; PASSOW, H. J. Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. **Science and engineering ethics**, v. 10, n. 2, p. 1-14, 2004.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. Tese de doutorado publicada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

HOUSER, D.; VETTER, S.; WINTER, J. Fairness and cheating. **European Economic Review**, v. 56, 2012.

KHON, A. Who's cheating whom?. **Education digest**: Essential readings condensed for quick review, v. 73, n. 5, p. 4-11, 2007.

KRAUSE, K.; HARBAUGH, W. T. Children's contributions in public good experiments: the development of altruistic and free-riding behaviors. **Economic Inquiry**, v. 38, p. 95-109, 2000.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas e práticas teóricas. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento moral: a polidez segundo crianças. **Cadernos de pesquisa**, v. 114, p. 84-119, 2001.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002.

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

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina, disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013. p. 7-28.

LA TAILLE, Y.; BEDOIAN, G.; GIMENEZ, P. A construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 7, n. 2, p. 91-110, 1991.

LEPRE, R. M. Desenvolvimento moral e indisciplina na escola. **Nuances**, v. 5, p. 64-67, 1999.

LUNA, F. G. **A (in)disciplina em oficinas de jogos**. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MACEDO, L. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MCCABE, D. L.; TREVIÑO, L. K. Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. **Research in Higher Education**, v. 38, p. 379-396, 1997.

MONTOYA, A. O. D. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 235-244, 2017.

NASU, V. H.; AFONSO, L. E. Relação entre cinismo e expectativa de trapaça na vida acadêmica e profissional: um estudo com alunos de cursos de pós-graduação lato sensu da área de Contabilidade. **REPeC Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 14, n. 3, 2020.

PARRA, A. C. S.; PAVANELI, C. F. D.; LUNA, F. G.; LULIO, I. A.; CONDE, K. R.; NOGUEIRA, L. A.; CASEIRO, S. L. B. B. O uso dos jogos para análise de ações de (in) disciplina. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, jul-dez, 2017.

PESSOTTI, A. M. **Moralidade e trapaça: um estudo com crianças de 5 e 10 anos**. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PESSOTTI, A. M. **Desenvolvimento moral e trapaça: um estudo com crianças e adolescentes**. Vitória, 258p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PESSOTTI, A. M.; ORTEGA, A. C.; ALENCAR, H. M. A trapaça no contexto do juízo e da ação moral. *In*: ROSSETTI, Claudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos (org.). **Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012, v. 1, p. 179-194.

PESSOTTI, A. M.; ORTEGA, A. C.; ALENCAR, H. M. Observação da ação da trapaça: um estudo com crianças e adolescentes. *In*: 41st Association for moral

education conference, 2015, Santos, São Paulo, Brasil. AME 2015. **Anais [...]** 41st Association for moral education conference, 2015. p. 1-12.

PIAGET, J. **O juízo Moral na criança**. São Paulo. Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

QUEIROZ, D. S. **Moralidade e cognição**: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. 280 p, 2014.

RESENDE, P. J. R. D. F. **Dissonância entre cognição e ação moral na conduta acadêmica e sua relação com o nível de desenvolvimento moral**. Dissertação de mestrado não-publicada. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal, 2011.

RIZZIERI, L. **O jogo como dono da bola e a regra como dona do jogo**: um estudo sobre a construção da moralidade infantil. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: fev. 2021.

REYNOLDS, S. J.; CERANIC, T. L. The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical examination of the Moral Individual. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1610-1624, 2007.

ROSSETTI, C. B. **O pensamento dialético no jogo de regras**: uma abordagem piagetiana. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

RUBIO, K. O imaginário da derrota no esporte contemporâneo. **Psicologia e sociedade**, v. 18, n. 1, p. 86-91, 2006.

SCHIMITH, P. **Psicologia da moralidade e psicanálise**: um estudo sobre a vergonha. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

SCHÜNEMANN, H. E. S.; SANTOS, A. I. C.; SILVA, G. G.; SANTOS, J. R. A compreensão de crianças e adolescentes a respeito da trapaça. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 8, n. 1, 2016.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Santa Catarina, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

SUPON, V. Teachers: Recognize important steps to reduce cheating. **Journal of Instructional Psychology**, v. 35, n. 4, p. 376-379, 2008.

AMOR E GENEROSIDADE: INFLUÊNCIA DO VÍNCULO PARA ADOLESCENTES

Ariadne Dettmann Alves¹²

Heloisa Moulin de Alencar¹³

Antonio Carlos Ortega¹⁴

Dedicamo-nos neste estudo a analisar a relação entre as virtudes do amor e da generosidade, considerando as possíveis influências da presença do vínculo de amizade, inimizade e ausência do vínculo (no caso de desconhecidos). Nesse sentido, a escolha por uma ação generosa dependeria da presença ou ausência de uma relação de amor? Para justificar essas indagações retomemos brevemente algumas discussões.

La Taille (2009) considera que estamos vivendo uma “cultura do tédio”, uma carência de sentido, um tédio existencial, no qual há busca por constantes prazeres sendo o objetivo primordial o divertimento. Além disso, há exaltação da “cultura da vaidade”, na qual há a busca em ser o “vencedor” e uma vergonha em ser considerado “perdedor”; ainda nesse contexto o outro é invisível, sendo que “cada um fica centrado em seu pequeno ‘universo particular’, despreocupado ou inconsciente da presença de outrem e de seus anseios” (LA TAILLE, 2009, p. 201).

Esses aspectos da cultura podem influenciar, por conseguinte, as relações amorosas. Assim considera Bauman (2004) haver a “liquidez” das relações humanas. Para esse autor, por exemplo, quando a relação não oferece mais prazer, deve ser encerrada para a busca de outro parceiro. Nesse sentido, investiríamos em uma relação contando com um lucro, seja a sensação de segurança, o apoio quando precisa, o socorro na aflição, a companhia, o consolo, o aplauso; enfim, esperaríamos um

¹² Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/UFES). Contato: alves.ariadne@gmail.com.

¹³ Pós-doutora pela Universidade da Califórnia – Berkeley – e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular no DPSD e no PPGP da UFES.

¹⁴ Mestre em Psicologia pela PUC do Rio de Janeiro. Doutor em Psicologia pela FGV – Rio de Janeiro. Pós-doutor em Psicologia pela Universidade Autônoma de Madri – Espanha. Professor aposentado do PPGP da UFES.

retorno imediato do relacionamento. Pensando dessa forma, o relacionamento seria um investimento como qualquer outro, podendo ser comparado ao mercado de ações. Os acionistas têm que estar sempre atentos para saber quando é momento de permanecer com as ações ou se desfazer delas. Bauman (2004) considera, portanto, a existência da fragilidade dos vínculos humanos.

Nesse sentido, Guedes e Assunção (2006) discutem o impacto da revolução tecnológica da Internet na subjetividade dos sujeitos e nas suas relações interpessoais. Esse fato pode se apresentar como indício sobre um possível colapso das relações amorosas na contemporaneidade, uma vez que os enlaces amorosos são cada vez mais fugazes, buscando-se apenas o que seja satisfatório. Para Costa (1998), é a certeza da reciprocidade que pode manter a união de um casal. Assim, investir-se-ia na relação, considerando que há um retorno; se este não vier, é preferível ficar sozinho (BAUMAN, 2004). Mas isso não quer dizer que as relações amorosas estejam falindo. Guedes e Assunção (2006) defendem que estejam ocorrendo mudanças, com isso os modelos estão sendo reconstruídos.

Ainda, segundo Bauman (2004), as pessoas tendem a denominar como “amor” qualquer experiência intensa, curta e impactante, como exemplo, noites avulsas de sexo sendo denominadas como “fazer amor”. Ele menciona variados conceitos para definir o amor, estando relacionado à vontade de cuidar (proteger, alimentar, abrigar), ao afeto (carícia e afago), como também a ações relacionadas ao ciúme (guardar, encarcerar) ou renúncia e sacrifício.

Analisando pesquisas empíricas sobre o conceito de amor, verificamos que este pode estar relacionado à ação que beneficie o outro, a família, a amizade, ou ainda ao companheirismo, ao relacionamento (namoro, noivado e casamento), ao carinho e ao sentimento (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014a), pode estar associado ao apoio, cuidado, respeito e confiança (HOFFMEISTER; CARVALHO; MARIN, 2019), ao altruísmo (HATAKEYAMA; ALMEIDA; FALCÃO, 2017). Mencionando especificamente os adolescentes, pode-se considerar que o conceito de

amor está mais direcionado a outrem, especialmente a amigos, a família e os relacionamentos amorosos, como também a ações que beneficiem outrem (ajudar, cuidar etc.) (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2018).

Além disso, as representações sociais do amor e do sexo se baseiam no desejo de satisfação mútua (COSTA; FERNANDES, 2012), e pode aparecer com características efêmeras, como sentimento passageiro (HOFFMEISTER; CARVALHO; MARIN, 2019). Os adolescentes reconhecem que estão aprendendo sobre o amor (HOFFMEISTER; CARVALHO; MARIN, 2019), e formam seus conceitos com base nas experiências próprias e no que observar ao redor (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2018; HOFFMEISTER; CARVALHO; MARIN, 2019; RITER; ZANON; FREITAS, 2019). Ainda, fatores como cultura, grupo social e momento histórico também contribuem para a formação do conceito de amor (HATAKEYAMA; ALMEIDA; FALCÃO, 2017).

Há também a menção de que o outro é um adversário, alguém que deve ser combatido e que precisa ser derrotado para que possamos alcançar a vitória e a sensação de felicidade e bem-estar, além da ideia do amor enquanto uma ilusão, ou um negócio (FERREIRA, 2010). Assim, ao buscar relacionar-se com alguém, este deve corresponder às suas expectativas de prazer e de felicidade, uma vez que deve priorizar seus interesses pessoais (SMEHA; OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, as relações amorosas são caracterizadas pela ausência de compromisso, busca pelo prazer imediato, autossatisfação e individualismo (CHAVES, 2010), marcada pela fragilidade dos vínculos (GALVÃO; ALENCAR; ROSSETTI, 2016).

Com isso, retomemos nossa questão. O amor influenciaria a escolha por ações generosas? Ou ainda, as pessoas optariam por ser generosas quando há uma relação amorosa estabelecida? A generosidade é oferecer ao outro o que lhe falta, não o que lhe é de direito (COMTE-SPONVILLE, 1999). Nesse sentido podemos desejar que o outro seja generoso conosco, mas não podemos exigir. La Taille (2006) ressalta três aspectos da generosidade: primeiro é o altruísmo, ou seja, no ato generoso, o beneficiário da ação é outrem. No entanto, embora não

deva querer algum benefício da ação generosa, este pode ocorrer, uma vez que a própria satisfação de ser generoso pode ser considerada um ganho dessa ação (GODBOUT, 1999). Outro aspecto da generosidade é que nesta há um sacrifício por parte da pessoa praticante da virtude, um “dom de si”. Por fim, o terceiro aspecto é que na generosidade não se dá a outrem o que é de direito, mas o que corresponde a uma necessidade (LA TAILLE, 2006).

Haveria, pois, o “dom de si” àqueles que amamos? E quando nos falta amor, agiríamos com generosidade? Para Comte-Sponville (2011), dar a quem se ama não corresponde a generosidade, e sim a uma característica do amor; a generosidade é dar àqueles que não amamos. Assim, “quando você não é capaz de dar por amor, aja como se amasse: dê aos que você não ama! Se você não ama, pelo menos faça como se amasse: pelo menos seja generoso!” (p. 21). Dessa forma, na ação generosa não há necessariamente a presença do amor, mas na relação amorosa a generosidade se faz presente.

Nesse sentido, quando não há amor, a generosidade permite ajudar àqueles que não amamos, como desconhecidos ou inimigos, por exemplo. Destacamos que o tipo de vínculo existente influencia no juízo de crianças e adolescentes acerca da ação generosa. Assim, haveria a generosidade para com o amigo e com o desconhecido, sendo com este menos intensa. Além disso, seria pouco possível (a ação virtuosa para com o inimigo (VALE; ALENCAR, 2009).

Com relação à possibilidade de amor, Alves, Alencar e Ortega (2014b) afirmam que para as crianças entrevistadas seria possível amar um amigo, mas menos provável amar um inimigo, e mais difícil ainda amar aquele que não se tem vínculo. Embora a existência e o tipo de vínculo influenciem na existência de amor entre as pessoas, essa influência tende a ser menor com o aumento da idade, uma vez que os adolescentes consideraram ser mais frequente amar amigo, inimigo e desconhecido (mas ainda mantêm em suas concepções a diferença entre os vínculos) (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2019). Comparando-se os resultados dos estudos sobre a possibilidade de amar (ALVES; ALENCAR;

ORTEGA, 2014b; 2019) e de ser generoso (VALE; ALENCAR, 2009), temos que é possível amar e ser generoso para com o amigo; pode até existir o amor para com o inimigo, mas a ação generosa é pouco provável; e podemos ser generosos em relação ao desconhecido, mas não o amar.

A partir dessas considerações, apresentamos o objetivo deste estudo, que é verificar a influência da presença do amor na possibilidade da ação generosa, considerando os vínculos de amizade e inimizade ou sua ausência (desconhecido). Assim buscamos analisar se haveria a escolha por uma ação generosa na ausência ou na presença do amor para com um amigo, desconhecido e inimigo e as justificativas.

MÉTODO

Para esta análise entrevistamos 40 adolescentes, de 12 e 15 anos, igualmente divididos quanto ao sexo; alunos de escola particular. Realizamos entrevistas individuais utilizando o método clínico proposto por Piaget (1926/2005; 1932/1994), tendo como instrumento uma história que possibilita a investigação da relação do amor com a generosidade, além de perguntas que compõem um roteiro semiestruturado.

Apresentamos a seguinte história: João estava indo à escola e por estar com a mão machucada não conseguia carregar seu material escolar direito. Sempre deixava um caderno ou um livro cair no chão. André, seu amigo, caminhava ao seu lado e percebia a dificuldade de João para carregar o material (versão adaptada da história de VALE, 2006). Após confirmar que o participante compreendeu a história, investigamos o que o participante considerava que deveria ser feito se essa pessoa fosse um amigo, um inimigo ou um desconhecido. Após isso, perguntamos se havia ou não a presença do amor. Quando o entrevistado afirmava a presença do amor, perguntávamos qual seria a ação do personagem na ausência dessa virtude. Analisemos as respostas considerando cada vínculo proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Amizade

Frente a uma situação na qual havia um amigo apresentando dificuldades, nossos participantes concordaram que deveriam ajudar o amigo (n=40; 100%). Esse resultado está de acordo com o estudo de Vale e Alencar (2009), no qual todos os participantes também optaram pela manifestação da generosidade para com o amigo. Ainda, Lima (2000) também afirma que a amizade está relacionada ao conceito de generosidade.

Também perguntamos se consideraram ou não a presença do amor nessa ação escolhida. Pudemos analisar que a maioria dos adolescentes (n=30; 75%) considerou que o personagem amava o outro. Alguns entrevistados defenderam não ser possível afirmar (n=7; 17,5%) se havia amor ou não entre os personagens, pois não havia uma resposta fixa sobre o tema. Por fim, segundo três participantes (7,5%), André não amava João. Nossos dados corroboram os de Alves, Alencar e Ortega (2014b), em que a maioria de seus participantes (n=35, 87,5%) afirmou ser possível amar um amigo, salientando a importância do vínculo.

A partir desses dados, perguntamos, exceto para aqueles que já haviam confirmado a ausência do amor: se não houvesse amor na relação, de que forma o personagem agiria diante do amigo em dificuldade? (Total de 37 participantes.) Assim, para quase a metade dos entrevistados (n= 18; 48,7%), haveria ajuda mesmo não existindo o amor. Para outra parcela (n=14, 37,8%), maioria de 12 anos (n=9), caso não houvesse amor, não ajudaria. Por fim, o restante dos entrevistados (n=5, 13,5%), principalmente os de 15 anos (n=4), afirmou que depende da personalidade do personagem, se ele for uma pessoa boa, ajudaria; se for uma pessoa ruim, não iria ajudar, ou seja, a ação não estaria relacionada ao fato de amar ou não. Contudo podemos supor que a ausência do amor influenciou, principalmente, os participantes mais novos, quanto à possibilidade de generosidade. Vejamos as justificativas apresentadas para discutirmos essa relação (Tabela 1).

Tabela 1 - Justificativas para a ação de ajudar ou não, na ausência do amor, sendo um **amigo**

	Categoria	12 anos		15 anos		Geral	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ajudaria	Possibilidade de ajudar outrem	3	14,3	5	21,7	8	18,2
	Amizade	3	14,3	2	8,7	5	11,4
	Condição de necessidade do outro	3	14,3	2	8,7	5	11,4
	Ausência de motivo para não ajudar	0	0,0	3	13,0	3	6,8
	Outros	2	9,5	2	8,7	4	9,1
Não ajudaria	Relação entre generosidade e amor	8	38,0	4	17,4	12	27,2
	Outros	1	4,8	1	4,4	2	4,5
Depende	Característica pessoal	1	4,8	3	13,0	4	9,1
	Relação entre generosidade e amor	0	0,0	1	4,4	1	2,3
TOTAL		21	100,0	23	100,0	44	100,0

Fonte: os autores

Os adolescentes que afirmaram a ação de ajudar na ausência do amor argumentaram, principalmente, pela *possibilidade de ajudar outrem*. Assim, a ajuda ocorreria por educação, cidadania, por ser a coisa certa a fazer ou por gentileza, não necessitando existir o amor para que a ajuda aconteça. De acordo com Matias, a possibilidade de ajudar outrem justifica a ação da personagem “*Porque é uma forma de gentileza você ajudar alguém mesmo não amando*”.

Outros entrevistados salientaram a *condição de necessidade do outro*, assim justifica Maria: “*Porque é uma pessoa que está machucada, precisa de ajuda, porque você não vai ajudar? A pessoa está necessitada, ela está com o braço machucado*”. Categoria semelhante a essa foi proferida por 73,3% (n=22) das crianças e adolescentes (com idades de 7, 10 e 13 anos) no estudo de Vale e Alencar (2009), frente à situação na qual um

amigo precisava de ajuda, assim como na escolha da generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse, sendo proferido por 70% (n=21) dos participantes (VALE; ALENCAR, 2008a). Vejamos que está de acordo com uma das características da generosidade que é dar ao outro o que lhe é necessário e não o que lhe é de direito (LA TAILLE, 2006a), assim a análise deve ser feita na necessidade do outro.

Por sua vez, foi declarada a *ausência de motivo para não ajudar*, uma vez que se é possível ajudar, não há razão para não o fazer. Para Maria, “*Só você pegar um livro, não custa nada. Eu ajudaria mesmo se eu não amasse a pessoa, se ela não fosse minha amiga*”. Ressaltamos que essa categoria foi mencionada apenas pelos adolescentes de 15 anos. Essa justificativa se distancia da definição de generosidade, na qual, segundo La Taille (2006a), há um sacrifício, ou seja, um “dom de si”. Dessa forma, o indivíduo doa-se para ajudar outrem. Foi proferido também que se deve ajudar na ausência do amor devido ao dever de ajudar e à importância da ação, além de se sentir triste se não ajudar. Esses argumentos foram incluídos em *outros*.

Nesses argumentos citados até o momento (total de n=20; 45%) não há destaque nem para a presença do amor nem para a relação do vínculo, o foco é a própria possibilidade da ação generosa. Por outro lado, foi mencionada também a *amizade* (e a *possibilidade de amizade* entre os personagens da história, pois amigos ajudam uns aos outros), ressaltando a importância do vínculo. Comparando os dados com o estudo de Vale e Alencar (2009), na situação em que o participante havia escolhido ser generoso mesmo isso acarretando um prejuízo, observamos que seus entrevistados também salientaram que o comportamento de ajudar faz parte da amizade. A relevância do vínculo também foi relatada quanto à possibilidade de ser generoso para com o amigo (VALE; ALENCAR, 2008a).

Ademais, as justificativas para não ajudar na falta do amor foram acerca da *relação entre a generosidade e o amor*. Nesse sentido Dalton afirma: “*Porque se você não ama a pessoa, você num... como é que vou explicar? Não vai se importar muito com as atitudes dela, se ela precisa de alguma coisa, se ela*

não precisa”. Se não amar, não haveria motivo para ajudar. Essa categoria foi mencionada principalmente pelos adolescentes de 12 anos, demonstrando a importância da relação entre as virtudes para os mais novos.

Ainda, os entrevistados explicaram a ausência da ajuda devido à falta de preocupação com o outro e à falta de gentileza e compaixão: “Porque hoje é difícil você ver uma pessoa educada, uma pessoa gentil, entendeu? Uma pessoa que tem compaixão dos outros eu acho que é bem complicado isso hoje” (Marcos), argumentos esses incluídos em outros. Isso nos remete à discussão de La Taille (2009) sobre estarmos vivendo uma cultura do tédio e da vaidade. Para o autor, cada um fica centrado em seus próprios interesses, despreocupado com o outro, uma vez que este se torna invisível para ele. Nesse sentido, é interessante a crítica de alguns adolescentes sobre essa necessidade de se preocupar com o outro.

Por sua vez, aqueles que alegaram que a ação dependeria de outras variáveis justificaram pela *relação entre a generosidade e o amor e característica pessoal*. A primeira categoria foi citada pela Maitê, que afirmou que a ação de ajudar ou não dependeria de outros fatores, mas reconhece a relação entre as virtudes. A outra explicação ressalta a *característica pessoal*, argumentando que a ação do personagem depende das características de personalidade dele. Para eles, se for uma pessoa boa, ajudaria; se for uma pessoa ruim, não ajudaria.

Desconhecido

Analisemos, agora, as questões considerando a ausência de vínculo. Todos os entrevistados afirmaram que deveriam ajudar um desconhecido em dificuldade (n=40; 100%), sendo que a maioria (n=27; 67,5%) declarou não haver amor nessa situação. Apenas 22,5% (n=9) afirmam que mesmo não se conhecendo existe o amor. Ainda, 5% (n=2) alegaram que depende de outros fatores, podendo haver amor entre eles ou não. Além disso, outros 5% (n=2) disseram não ser possível afirmar se o personagem amava ou não. Importante ressaltar que dos nove que defenderam a possibilidade de amor, seis eram adolescentes de 12 anos.

Por conseguinte, perguntamos aos adolescentes, de forma semelhante à situação de amizade: **caso não houvesse amor, de que forma o**

personagem agiria diante de um desconhecido em dificuldade? (Total de 13 participantes.) Salientamos que apenas não responderam a essa questão aqueles participantes que já haviam confirmado a ausência do amor na relação. Assim, do total de 13 adolescentes assim questionados, sete (53,8%) disseram que o personagem não ajudaria, passaria direto ou ignoraria a situação de outro em dificuldade. Para três deles (23,1%), mesmo que não houvesse amor, o personagem iria ajudar. Por fim, segundo outros três participantes (23,1%), a ajuda depende se a pessoa é boa e generosa ou má e ignorante. Lembramos que quando perguntamos o que deveria ser feito frente a um desconhecido em dificuldades, mas não afirmamos se havia ou não amor, todos os entrevistados optaram pela generosidade. Agora, no momento que afirmamos a ausência do amor, pouco mais da metade afirma a ausência de generosidade, diferentemente do que propõe Comte-Sponville (1999), uma vez que para ele a generosidade ocorre justamente na ausência do amor, pois não se trata de amar, mas agir como se amássemos, podendo assim ser generoso com aqueles que não temos vínculo.

Tabela 2 - Justificativas para a ação de ajudar ou não, na ausência do amor, sendo **desconhecidos**

	Categoria	12 anos		15 anos		Geral	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ajudaria	Condição de necessidade do outro	1	12,5	1	20,0	2	15,4
	Sentimento	1	12,5	0	0,0	1	7,7
Não ajudaria	Relação entre generosidade e amor	5	62,5	2	40,0	7	53,8
Depende	Característica pessoal	0	0,0	2	40,0	2	15,4
	Depende do sentimento	1	12,5	0	0,0	1	7,7
TOTAL		8	100,0	5	100,0	13	100,0

Fonte: os autores

Podemos verificar (Tabela 2) que aqueles que optaram pela ajuda ressaltaram, principalmente, a *condição de necessidade do outro*, com justificativas que têm como base a condição de dificuldade que a pessoa apresenta. Essa explicação foi mencionada na situação de ausência de vínculo no estudo de Vale e Alencar (2009), demonstrando novamente a relevância da situação de necessidade que a pessoa se encontra justificando a ação generosa. Outro argumento foi o *sentimento*, citado por uma entrevistada de 12 anos, uma vez que deveria ajudar para que o outro não demonstrasse tristeza.

Por sua vez, os adolescentes que afirmaram que não ajudariam justificaram pela *relação entre generosidade e amor*. Nesse sentido, eles confirmam que há uma relação entre o amor e a generosidade, e se não há o amor, não haveria, pois, a preocupação ou interesse por outrem. Ressaltamos que esse argumento foi proferido principalmente pelos participantes de 12 anos.

Ainda, *característica pessoal* foi mencionada por aqueles que afirmaram que a ação do personagem depende das características de personalidade dele. Para os entrevistados, todos de 15 anos, ajudariam se for uma pessoa boa e não ajudariam se for uma pessoa ruim, ou seja, não há relação entre as virtudes. Foi citado também, pelo adolescente de 12 anos, que a ajuda ou não *depende do sentimento*, assim caso o personagem pelo menos goste do outro irá ajudá-lo.

Inimigo

Passamos agora a analisar as situações propostas considerando o vínculo da inimizade. Quando perguntamos qual ação o personagem deveria fazer a maioria dos entrevistados (n=26; 65%) afirmou que deveria ajudar o outro, mas alguns (n=14; 35%) afirmaram que não deveria. Ainda, ao serem questionados se haveria amor na situação de inimizade, apenas 20% dos participantes (n= 8) confirmaram a presença dessa virtude. A maioria respondeu que o personagem não amava o outro (n=29; 72,5%), dois (5%) disseram que a possibilidade de amar depende das características do personagem (se for uma pessoa boa, ela ajudará) e ainda um participante (2,5%) mencionou que não é possível afirmar.

Por fim, de forma semelhante ao que questionamos na situação de amizade e de ausência de vínculo, se fosse afirmado que não há amor, os entrevistados optariam pela ação generosa para com o inimigo? Para responder a isso, perguntamos aos participantes, exceto para os que já haviam confirmado a ausência do amor, **caso não houvesse amor, de que forma o personagem agiria diante de um inimigo em dificuldade** (total de 11 participantes).

O resultado foi que sete adolescentes (63,6%) disseram que ele não ajudaria e poderia, inclusive, “zombar” ou atrapalhar o outro; dois participantes (18,2%), de 12 anos, afirmaram que mesmo que não amasse, iria ajudá-lo; por fim, para outros dois participantes (18,2%), de 15 anos, a ajuda dependeria se a própria pessoa fosse boa ou má. Ressaltamos que, antes de confirmar que não havia a presença do amor, mais da metade dos entrevistados (65%) havia optado pela ação generosa. Nesse sentido, podemos verificar uma relação entre o amor e a generosidade, visto que no momento que afirmamos não ter o amor a ação generosa deixa de ser proferida. Analisemos agora as justificativas proferidas (Tabela 3).

Tabela 3 - Justificativas para a ação de ajudar ou não, **na ausência do amor**, sendo **inimigos**

Categoria		12 anos		15 anos		Geral	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ajudaria	Amor ao próximo	1	14,3	0	0,0	1	8,3
	Possibilidade de gostar do outro	1	14,3	0	0,0	1	8,3
	Característica pessoal	1	14,3	0	0,0	1	8,3
Não ajudaria	Relação entre generosidade e amor	4	57,1	2	40,0	6	50
	Consequência negativa para o inimigo	0	0,0	1	20,0	1	8,3
Depende	Característica pessoal	0	0,0	2	40,0	2	16,7
TOTAL		7	100,0	5	100,0	12	100,0

Fonte: os autores

Os argumentos para ajudar, na ausência de amor, foram relacionados ao *amor ao próximo*, à *possibilidade de gostar do outro* e à *característica pessoal*. A *possibilidade de gostar do outro* engloba a resposta de Douglas, segundo o qual, mesmo que os personagens fossem inimigos, haveria a possibilidade de passarem a gostar um do outro. Esse mesmo participante citou a *característica pessoal*, assim a ajuda ocorre, pois “Às vezes a pessoa não é cruel, a pessoa é boa, mas por fora é ruim e por dentro é um coração livre, puro”, ou seja, a característica da pessoa em ser boa e ter um coração livre e puro a faz querer ajudar o outro, mesmo sendo inimigos

Por sua vez, o principal argumento para o fato de não ajudar, na ausência de amor, foi a própria *relação entre generosidade e amor*, citada com maior frequência pelos entrevistados de 12 anos. Essa também foi a categoria mais mencionada na situação de serem amigos ou desconhecidos, ressaltando a ação de não ajudar tendo em vista que não há amor. Outra justificativa para a ausência de generosidade foi a *consequência negativa para o inimigo*, mencionada pelo Marcelo, de 15 anos:

Se ele não amasse João, se ele fosse seu inimigo, ele não iria dar a mínima para ele. Ai, sei lá, podia até zombar dele, [...] poderia ser só para fazer as outras pessoas rirem da pessoa. Fazer um bullying com ele. Mesmo sendo uma indireta, mas iria fazer um bullying com ele. Para as pessoas rirem dele, o fazer passar vergonha.

Então, para esse adolescente, como eles são inimigos, a ausência da ajuda seria acrescida de uma consequência negativa, como ser zombado pelos colegas.

De forma semelhante, outros dois adolescentes (todos de 15 anos) justificaram que a ação do participante dependeria da *característica pessoal*. Assim, se o personagem fosse uma pessoa generosa e boa ajudaria, mas se fosse uma pessoa má não ajudaria.

Relação entre amigo, desconhecido e inimigo

Analisando os resultados e as discussões nas três situações mencionadas (amizade, ausência de vínculo e inimizade), destacamos a **relevância do vínculo para a ação generosa**, já que a possibilidade de

ajudar um amigo foi maior do que a um desconhecido e a um inimigo. Além disso, a amizade ou a possibilidade de amizade também foram argumentos para ser generoso. A influência do vínculo para a ação generosa também foi apontada em estudo feito por Vale e Alencar (2009). Assim, verificamos que a presença do vínculo tem grande relevância para o estabelecimento de uma relação de generosidade.

Destacamos que a **condição de necessidade do outro** foi um argumento recorrente para fundamentar a opção em ajudar. Com isso, a escolha pela ação generosa ocorre porque o outro precisa, independentemente do vínculo que possui e da presença de amor. Essa também foi a explicação de crianças e adolescentes para a escolha em ajudar o outro frente à situação na qual um amigo precisava de ajuda (VALE; ALENCAR, 2009), assim como na escolha da generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse (VALE; ALENCAR, 2008a). A própria característica da generosidade é esta: dar ao outro o que lhe falta, o que lhe é necessário (LA TAILLE, 2006).

Além disso, analisamos a **relação entre o amor e a generosidade**, uma vez que as porcentagens de respostas optando pela ajuda ao outro quando consideramos a ausência do amor foram menores do que quando não havíamos afirmado a falta dessa virtude, ressaltando a relação entre o amor e a generosidade para os adolescentes. Quando há amor, há generosidade; quando o amor é ausente, a generosidade torna-se menos frequente. Lembramos que Comte-Sponville (1999) afirma que o amor é generoso, no entanto, na ausência do amor, a ação generosa pode-se fazer presente, uma vez que a generosidade é dar quando nos falta amor, é dar como se amássemos, é fazer a ação aos desconhecidos ou aos inimigos, quando nos falta amor a estes. Nas palavras desse autor, “o amor é a finalidade, a generosidade é o caminho” (1999, p. 112).

Com isso nos questionamos por que nossos participantes consideraram a ausência de generosidade frente à ausência de amor. Ser generoso remete a um “dom de si”, um sacrifício por parte de quem realiza a ação, sendo que o beneficiário da ação é o outro (LA TAILLE, 2006). Não deve haver alguma pretensão em retorno dessa ação, embora

isso possa ocorrer, uma vez que a própria satisfação de ser generoso pode ser considerada um ganho dessa ação (GODBOUT, 1999). No entanto discutimos o fato de estarmos vivendo uma cultura do tédio e da vaidade, assim vive-se em seu “universo particular” buscando divertimento e ignorando o que foge a esse objetivo. Isso nos faz compreender a maior possibilidade de ser generoso frente a um amigo, já que é este que pode contribuir com esses anseios, além disso, fazer o bem a nossos amigos é fazer a nós mesmos (GODBOUT, 1999). Enquanto isso, a necessidade do outro permanece invisível.

Além disso, retomando Bauman (2004) vivemos uma “liquidez” das relações humanas, assim buscamos na relação amorosa prazer constante ou outro tipo de retorno. Com isso, nossas possibilidades de amor têm se restringido, diminuindo as possibilidades de amar quem não pode oferecer algum benefício. Se a generosidade é possível quando há amor, este estando restrito, limitam-se também as ações generosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos analisar a influência da presença do amor na possibilidade da ação generosa, considerando os vínculos de amizade e inimizade ou sua ausência (desconhecido). Destacamos a **relevância do vínculo** na escolha por ser generoso e na percepção da presença do amor, uma vez que os adolescentes mencionaram ser mais fácil amar e ser generoso em relação ao amigo. Destacamos que essa possibilidade também aparece nas relações de inimizade e ausência de vínculos, mas em frequências menores. Assim, constatamos que o amor e a generosidade se estabelecem mesmo na ausência de vínculo, mas que a presença e tipo do vínculo são relevantes para o estabelecimento de uma relação virtuosa.

Verificamos também a **relação entre o amor e a generosidade**. Na pesquisa feita com crianças, constatamos a proximidade entre as virtudes do amor e da generosidade, uma vez que foi mencionada como exemplo de amor a ação para o bem do outro (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2012). No presente estudo, apesar de poucos entrevistados

terem afirmado a relação de amor para com o desconhecido e o inimigo, em todas as três situações vimos que uma das justificativas para a presença do amor foi a relação entre as virtudes: se ele ajudou, então ama; se não ajudou, não ama. Para aprofundarmos esta investigação, afirmamos que não havia amor entre os personagens. Nessa situação, a maioria dos participantes optou pela ausência de generosidade para com o amigo, desconhecido e inimigo na ausência do amor, indo de encontro ao proposto por Comte-Sponville (1999), uma vez que esse autor destaca que é na ausência do amor que a generosidade deve-se fazer presente. Ressaltamos ainda que quando confirmada a ausência de amor, as justificativas que mencionavam a ausência de generosidade devido à falta de amor para com o amigo, desconhecido e inimigo foram menos frequentes com o aumento da idade. Dessa forma, podemos destacar a diminuição da relação entre amor e generosidade nos argumentos dos adolescentes com o aumento da idade.

Verificamos neste estudo, portanto, a relação entre a presença ou ausência do amor na possibilidade de generosidade, além da influência do vínculo. Desse modo nos questionamos se o fato de vivermos uma “liquidez” das relações humanas (conforme discute BAUMAN, 2004) e, por conseguinte, a restrição das possibilidades de amor limitaria a possibilidade de ação generosa para com o outro. A partir dessas discussões, sugerimos que novas pesquisas possam ser realizadas analisando especialmente o conceito de amor e a relação com a fragilidade dos vínculos amorosos. Salientamos a relevância da relação entre o amor (e sua ausência) e a generosidade, e esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema e propostas de intervenção acerca das virtudes.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Juízos de crianças e adolescentes sobre a possibilidade de amar amigo, desconhecido e inimigo. *In*: BASTOS, C. B. R.; MISSAWA, D. D. A.; SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B.; QUEIROZ, S. S. de (org.). **Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 150-170.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Moralidade e conceito de amor: um estudo com adolescentes. *In: ROSA, E. M.; NASCIMENTO, C. R. R.; NASCIMENTO, D. B. do (org.). Jovens e Adolescentes: contextos e vivências no Espírito Santo*. Vitória: GM, 2018, p. 259-275.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos. **Psicopedagogia** (São Paulo), v. 31, n. 94, p. 21-34, 2014a.

ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar um amigo, um inimigo e um desconhecido. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 529-548, 2014b.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. (Tradução de C. A. Medeiros). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

CHAVES, J. C. A percepção de jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 28-46, 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COMTE-SPONVILLE, A. **O amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, J. F. **Sem fraude, nem favor: Estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSTA, V.; FERNANDES, S. O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Um estudo na perspectiva das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 391-401, 2012.

FERREIRA, A. P. As metáforas do amor em revistas para adolescentes. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 2, 2010.

GALVÃO, J. A.; ALENCAR, H. M.; ROSSETTI, C. B. Moralidade e Amor: Estudo de Caso com Mulheres Casadas. **Revista Ciências Humanas - UNITAU**, Taubaté, v. 9, n. 2, p. 142-155, 2016.

GODBOUT, J. T. **O espírito da dádiva** (Tradução de P. C. F. X. Wuillaume). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GUEDES, D.; ASSUNÇÃO, L. Relações amorosas na contemporaneidade e indícios do colapso do amor romântico. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 396-425, 2006.

HATAKEYAMA, N. H.; ALMEIDA, T. de; FALCÃO, D. V. da S. Amor, relacionamentos amorosos e poliamor na perspectiva de jovens universitários e idosos. **Revista Kairós Gerontologia**, v. 20, n. 2, p. 271-292, 2017.

HOFFMEISTER, A.; CARVALHO, L. M.; MARIN, A. Compreendendo o amor e suas expressões em diferentes etapas do desenvolvimento. **Revista Subjetividades**, v. 19, n. 3, p. 20-12, 2019.

LA TAILLE, Y. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. Tradução de E. Leonardon. São Paulo: Summus, 1994. (Trabalho original publicado em 1932).

PIAGET, J. Introdução - Problemas e métodos. In: _____. **A representação do mundo na criança** (Tradução de A. U. Sobral). Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2005, p. 9-31. (Trabalho original publicado em 1926).

RITER, H. da S.; ZANON, L. L. D.; FREITAS, L. B. de L. Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. **Revista da SPAGESP**, v. 20, n. 1, p. 55-68, 2019.

SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, M. V. Os relacionamentos amorosos na contemporaneidade sob a óptica dos adultos jovens. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-45, 2013.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. **Interação em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 299-310, 2009.

DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO UTILIZANDO CONTO DE FADAS¹⁵

Caroline Benezath Rodrigues Bastos¹⁶

Sávio Silveira de Queiroz¹⁷

Este capítulo apresentará uma pesquisa empírica cujo objetivo foi investigar os níveis de desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, estudantes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na cidade de Vitória-ES. O estudo foi realizado com base na perspectiva psicogenética piagetiana sobre a Psicologia da Moralidade. Inicialmente serão apontados elementos teóricos introdutórios, seguidos do método da referida pesquisa, e posteriormente serão apresentados os resultados, a discussão dos dados encontrados e as considerações finais.

A perspectiva piagetiana sobre a moralidade contempla três etapas do desenvolvimento moral: a anomia moral (quando ainda não há consciência das regras), a heteronomia moral e a autonomia moral (PIAGET, 1932/1994). A primeira infância é caracterizada principalmente pela heteronomia moral, à qual Piaget (1932/1994; 1964/2014) refere-se como a moral da obediência, pois o dever é tão somente a aceitação das regras impostas externamente como produto da coação social. Essa tendência em considerar os deveres se impondo de forma obrigatória é chamada de realismo moral.

Os primeiros sentimentos morais são intuitivos e se originam do respeito unilateral da criança em relação ao adulto, é por isso que o que é considerado correto para a criança pequena é o que é fixado por uma

¹⁵ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹⁶ Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Psicopedagogia e Graduação em Psicologia. Coordenadora dos cursos de Psicologia e Pedagogia da Faculdade Multivix Serra. Professora de Ensino Superior.

¹⁷ Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES.

vontade externa a ela. Na heteronomia ainda não há um sentimento de justiça propriamente dito, uma vez que nessa etapa o “bem” não é um ideal da consciência e não pode ser visto como oposição ao dever (PIAGET, 1932/1994). Portanto “a primeira moral da criança é a de obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais” (PIAGET, 1964/2014, p. 32).

Em vista disso, as crianças heterônomas não compreendem as regras em sua essência, mas sim ao pé da letra, e as consideram como sagradas, imutáveis e obrigatórias, provindas de uma autoridade. Porém “lembramo-nos que a regra heterônoma, por mais respeitada que seja pela consciência do indivíduo, não é necessariamente observada na vida real” (p. 237). Ademais, tais crianças julgam as ações de acordo com a gravidade do dano material e não com a intencionalidade, o que só será invertido posteriormente (PIAGET, 1932/1994).

Sabe-se que são justamente as relações de coação que promovem a heteronomia moral, assim como são as relações de cooperação (isto é, relações repletas de reciprocidade e respeito mútuo) que promovem a autonomia moral. Todavia, entre as duas morais que se sucedem, é possível observar uma fase intermediária de internalização e generalização das regras, mas na qual ainda residem regras que comumente se impõem externamente e não como um ideal da consciência, trata-se, então, de uma semiautonomia (PIAGET, 1932/1994).

Dessa forma, na medida em que as crianças ganham idade, o conformismo obrigatório às regras progressivamente desaparece (PIAGET, 1932/1994). A partir de aproximadamente sete anos de idade, a moral intuitiva da heteronomia vai, aos poucos, dando lugar à moral da autonomia, por meio da cooperação, na qual o respeito deixa de ser unilateral e se torna mútuo (PIAGET, 1964/2014).

A cooperação e o respeito mútuo tornam possível o surgimento de novos sentimentos morais, tais como a honestidade, o companheirismo e a reciprocidade, os quais são sentimentos morais internos, diferentes dos derivados da obediência inicial à vontade externa (PIAGET, 1964/2014). Com efeito, “a autonomia só aparece com a reciprocidade,

quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experiente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

A autonomia moral é caracterizada pela presença de um ideal da consciência considerado como necessário e independente da regra externa. Então, para as crianças maiores, as regras antigas podem mudar e podem surgir novas regras se houver acordo mútuo. É nessa etapa que as crianças passam a julgar de acordo com a intencionalidade da ação, e não com a gravidade do dano material (PIAGET, 1932/1994; 1964/2014). De tal modo, “a cooperação constitui, em definitivo, o fenômeno social mais profundo, o mais bem fundado psicologicamente: desde que o indivíduo escapa à coação da idade, tende para a cooperação, como a forma normal do equilíbrio social” (PIAGET, 1932/1994, p. 89).

Dentre os estudos nacionais psicogenéticos piagetianos sobre o desenvolvimento moral, Marques (2015) investigou aspectos morais em 20 crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sendo 10 com 10 anos de idade e 10 com 15 anos de idade. Foi utilizado o Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM). Os resultados mostraram que as crianças apresentaram níveis inferiores em relação aos adolescentes e ambos apresentaram defasagem em comparação com a teoria piagetiana. Nessa mesma perspectiva e também a partir do IANDM, Queiroz (2014) e Queiroz, Queiroz e Ortega (2017) investigaram aspectos do desenvolvimento moral de 20 crianças de 7 e 10 anos de idade, inseridas em um projeto para inclusão social. Os resultados mostraram que as crianças de 10 anos apresentaram níveis superiores em relação às crianças de 7 anos.

Aspectos morais do desenvolvimento em 24 crianças de 6, 7, 10 e 11 anos de idade foram investigados por Seabra (2015) e Seabra e Rossetti (2016). O instrumento utilizado foi o conto de fadas “João e Maria” na versão multimídia. As autoras concluíram que a maioria das crianças apresentou um posicionamento mais heterônomo ao julgar as ações dos personagens do conto. Os estudos de Marques (2015), Queiroz (2014),

Queiroz *et al.* (2017), Seabra (2015) e Seabra e Rossetti (2016) corroboram a perspectiva piagetiana de que há uma evolução do desenvolvimento moral durante a infância e a adolescência, cujo objetivo é o alcance da autonomia moral.

Sabe-se que é na autonomia moral que a cooperação e a reciprocidade resultam no desenvolvimento da noção de justiça, de forma que “a consequência afetiva, especialmente importante, do respeito mútuo, é o sentimento de justiça” (p. 51). A regra de justiça, considerada a regra de equilíbrio das relações sociais, predomina na medida em que aumenta a solidariedade entre as crianças (PIAGET, 1964/2014).

A noção de justiça foi objeto de estudo em Piaget (1932/1994) relacionando-a com o estudo dos julgamentos das crianças referentes às sanções. O autor enfatiza a existência da justiça retributiva e da justiça distributiva ou igualitária. A primeira é determinada pela proporcionalidade entre o ato e a sanção e a segunda define-se pelas noções de igualdade e equidade, sendo essa a forma mais profunda da própria justiça.

Acerca da justiça retributiva Piaget (1932/1994) a explica separando-a em dois tipos de sanções: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A sanção expiatória possui um caráter arbitrário, isto é, não há relação entre a natureza do ato sancionado e o conteúdo da sanção, como, por exemplo, punir uma mentira com um castigo corporal. Sanções expiatórias estão relacionadas com a coação, pois tentam reconduzir o indivíduo à obediência das regras transgredidas que são impostas exteriormente por uma autoridade. Já a sanção por reciprocidade deriva da ideia de igualdade e cooperação, pois a regra não é mais imposta exteriormente, mas sim admitida no interior do indivíduo, constituindo uma relação de reciprocidade necessária entre este e seus semelhantes.

Porém a noção de sanção por reciprocidade também se transforma durante o processo evolutivo, podendo ser disposta da mais severa para a menos severa. São elas: (1) exclusão do indivíduo do seu grupo social quando se rompe com a regra do grupo; (2) fazer o indivíduo

suportar as consequências naturais de seus atos; (3) privar o indivíduo de algo que ele abusou (contempla uma mistura de elementos dos dois tipos anteriores); (4) fazer ao indivíduo o que ele próprio fez de errado (reciprocidade simples ou propriamente dita); (5) fazer o indivíduo restituir o seu erro (reciprocidade retributiva); (6) e repreender sem punir autoritariamente, de forma a fazer o indivíduo compreender que rompeu com o elo da solidariedade (PIAGET, 1932/1994).

A conclusão fundamental a que Piaget (1932/1994) nos contempla é que “parece haver evolução, com a idade, no julgamento da justiça retributiva: os pequenos são mais levados para a sanção expiatória e os maiores para a sanção por reciprocidade” (p. 165). Barreiro (2009) e Jose (1990) corroboram a concepção piagetiana sobre a evolução da noção de justiça. Barreiro (2009) investigou o desenvolvimento da justiça em indivíduos de 6 a 17 anos. A autora constatou que os argumentos utilizados para justificar a crença em um mundo justo se alteram durante o processo de desenvolvimento: primeiramente os argumentos são baseados na justiça imanente, isto é, as crianças acreditam que as coisas ou a natureza podem punir automaticamente as transgressões cometidas. Mas com o avanço intelectual, os argumentos se pautam na reciprocidade social e no mérito pessoal. Do mesmo modo, Jose (1990) também investigou as crenças em um mundo justo e constatou que as crianças utilizam julgamentos de justiça imanente.

Mesmo não se tratando de estágios gerais, Piaget (1932/1994) constatou a existência de três períodos/fases no desenvolvimento da justiça na criança. No primeiro período, até aproximadamente 7/8 anos de idade, a justiça ainda está subordinada à autoridade adulta e a criança não diferencia as noções de justo/injusto das noções de dever/desobediência, o que corresponde à heteronomia moral. Nesse período, a justiça retributiva tem primazia sobre a justiça distributiva e a sanção expiatória predomina sobre a sanção por reciprocidade, de forma que quanto mais severa for a sanção, mais justa esta é considerada e mais apto estará o indivíduo a cumprir o seu dever.

No segundo período, aproximadamente dos 7/8 anos aos 11 anos de idade, há o desenvolvimento progressivo da autonomia. No campo da justiça retributiva, as sanções consideradas como legítimas são as decorrentes da reciprocidade, pois o valor de uma punição não é mais medido pela sua severidade. É por essa razão que, no campo da justiça retributiva, após ter acolhido o princípio das sanções por reciprocidade, a criança, muitas vezes, passa a compreender que todo aspecto material de punição na sanção é inútil, pois o imprescindível é fazer o culpado perceber que sua ação é ruim porque rompe com as regras de cooperação. No campo da justiça distributiva, há prevalência da igualdade (igualitarismo progressivo) (PIAGET, 1932/1994).

No terceiro período, a partir de aproximadamente 11/12 anos de idade, surge o sentimento de equidade, ou seja, desenvolve-se a relatividade no igualitarismo como a forma mais refinada de justiça (PIAGET, 1932/1994). Dessa forma, “no campo da justiça retributiva, isto se reduz a não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns” (p. 238). Já na área da justiça distributiva, “trata-se em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias pessoais de cada um. [...] Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (p. 238).

Portanto, com a evolução da idade das crianças, a justiça distributiva tende a ocupar lugar de superioridade em relação à justiça retributiva (isso ocorre a partir de 9 anos de idade e se estabelece principalmente aos aproximados 12/13 anos de idade). O oposto acontece em idades precedentes (PIAGET, 1932/1994).

As ideias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que, sem estar em contradição com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas (PIAGET, 1932/1994, p. 200).

Diante do exposto e considerando que segundo Piaget (1932/1994; 1964/2014) o desenvolvimento da autonomia moral está relacionado com a promoção de diversos aspectos do processo evolutivo humano, tais como: socialização do pensamento, descentração do eu, liberação do egocentrismo sociocognitivo, construção da personalidade e apresentação de sentimentos como a generosidade, a gratidão e a justiça, constata-se que é socialmente e cientificamente relevante compreender aspectos do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Portanto o objetivo desta pesquisa foi investigar, em uma perspectiva psicogenética piagetiana, os níveis de desenvolvimento moral de crianças e adolescentes do ensino fundamental.

MÉTODO

Participaram da pesquisa 20 estudantes do 3.º ao 8.º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na cidade de Vitória-ES, sendo 10 crianças na faixa-etária de 9 a 10 anos e 10 adolescentes na faixa-etária de 13 a 14 anos. No momento da coleta de dados, os participantes com idades entre 9 e 10 anos estavam no 3.º, 4.º ou 5.º ano do Ensino Fundamental I. E os participantes com idades entre 13 e 14 anos estavam no 7.º ou 8.º ano do Ensino Fundamental II.

Optou-se pela escolha de participantes entre 9 e 10 anos e entre 13 e 14 anos de idade, pois segundo Piaget (1932/1994) nessas faixas etárias há uma mudança evolutiva quanto ao desenvolvimento da autonomia moral. De acordo com Delval (2002), essa mudança é considerada como uma condição fundamental para a escolha de idades de participantes desse tipo de pesquisa.

Para avaliar o nível de desenvolvimento moral apresentado pelos participantes, foi aplicado o instrumento intitulado “Aspectos Morais no Conto de Fadas ‘A Pequena Sereia’”. Esse instrumento consiste, primeiramente, na apresentação do vídeo “A Pequena Sereia”, publicado no Canal “Os Amiguinhos” no site Youtube (OS AMIGUINHOS, 2016), encontrado no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>. O autor do referido vídeo autorizou sua utilização nesta pesquisa. Após

a apresentação do vídeo, o participante foi submetido a um roteiro de entrevista clínica com o objetivo de verificar seu julgamento em relação aos sentimentos e às ações dos personagens em diferentes situações da história. O instrumento é baseado na Teoria Piagetiana e foi aplicado com base no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002).

Os dados foram analisados qualitativamente, também com base na sistematização proposta por Delval (2002), a partir de critérios e categorias de análise de dados pré-estabelecidas baseadas nos conceitos investigados.

Foi realizada a análise dos julgamentos dos participantes da pesquisa em relação aos sentimentos e às ações dos personagens frente à seguinte situação apresentada no conto de fadas: o pai e a avó da Pequena Sereia a proibiram de nadar acima do nível mar e de chegar perto dos seres humanos. Porém a sereia desobedeceu a todas as regras e salvou o príncipe que estava se afogando, deixando o seu pai com muita raiva (OS AMIGUINHOS, 2016).

Os julgamentos dos participantes foram verificados a partir dos critérios e dos níveis de respostas para a classificação do tipo de moral e para a classificação dos tipos de sanções apresentadas por eles. Posteriormente, as respostas foram inseridas nas categorias de análise de dados para a classificação do Nível de Desenvolvimento Moral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O instrumento da pesquisa classificou o nível de desenvolvimento moral dos participantes. Para tanto, foram analisados dois aspectos: o tipo de moral e o tipo de justiça apresentados. Em relação ao tipo de moral, as respostas foram classificadas como Nível I, II ou III. No Nível I, em todas as respostas sobressaiu-se a obediência à autoridade independentemente do que foi instruído e foi desconsiderada a intencionalidade da ação. No Nível II foram contempladas respostas com características tanto do Nível I quanto do Nível III. Já no Nível III, em todas as respostas sobressaiu-se o ideal de consciência independentemente da regra externa e o reconhecimento da intencionalidade da ação.

A maioria dos participantes (n=13) apresentou o Nível III de respostas, isto é, são respostas que apresentam indícios da autonomia moral, o que segundo Piaget (1964/2014) vai se desenvolvendo pouco a pouco, a partir de aproximadamente sete anos de idade. Portanto isso explica a manifestação de respostas que contemplam aspectos de autonomia na maioria dos participantes, uma vez que todos têm idades a partir de 9 anos.

Diante disso, serão apresentadas, a seguir, as falas dos participantes que foram classificados no Nível III de respostas, quando questionados sobre o que acharam da atitude da Pequena Sereia em salvar a vida do príncipe e quando questionados se seria mais correto a sereia salvar a vida do príncipe ou obedecer à regra estabelecida pelo seu pai. Ressalta-se que foram atribuídos nomes fictícios aos participantes para impedir a identificação deles.

Ilustrando as falas que contemplam justificativas que priorizam o valor da vida em detrimento da regra, segundo João (13;6)¹⁸ deve-se *“salvar a vida do príncipe. Porque o príncipe é um ser humano e não pode deixar as pessoas morrerem”*. Mari (13;7) também enfatizou: *“Se eu tivesse na situação dela, eu teria feito o mesmo. Eu acho que antes dela pensar em desobedecer a regra, eu acho que salvar uma pessoa é mais importante, né? Então eu teria salvado também”*.

Observa-se de forma explícita a justificativa baseada no ideal de consciência independentemente da regra externa, na fala dos participantes Valentina (14;0) e Peter (13;8), respectivamente: *“Ela [a sereia] ‘tava’ lá, ela podia fazer alguma coisa para ajudar ele e ela foi lá e fez. Se ela não tivesse feito, aí sim seria errado. Eu acho que quem ‘tá’ errado na situação é o pai dela de falar que ela não podia salvar ele [o príncipe], que tinha que deixar ele lá pra morrer”* (Valentina). *“Foi certa [a atitude da sereia], porque mesmo se ele [o príncipe] fosse mal, mesmo assim ainda é uma pessoa, ainda é uma vida”* (Peter).

Portanto as respostas mencionadas consideraram que as regras devem ser mudadas se elas não estiverem de acordo com os princípios

¹⁸ As idades dos participantes foram informadas entre parênteses, contemplando o ano e o mês (separados por ponto e vírgula).

morais, independentemente de quem determinou tais regras (mesmo sendo uma regra ditada pela autoridade paterna, como no referido conto de fadas). Lembramos que para Piaget (1932/1994) essa característica é fundamental no desenvolvimento da autonomia moral.

Também se observou que apenas uma participante (Gisele, 10;10) foi classificada no Nível I de respostas. O Nível I de respostas indica a heteronomia moral e o realismo moral que, segundo Piaget (1932/1994), ocorrem até aproximadamente 7/8 anos de idade, o que explica o fato de somente uma participante ter sido classificada nesse nível, sendo essa participante pertencente à menor faixa etária da pesquisa (9-10 anos).

Além disso, os outros seis participantes foram classificados no Nível II de respostas (nível intermediário), isto é, apresentaram tanto respostas com características da autonomia moral quanto respostas com características da heteronomia moral. Exemplificando as respostas com características da heteronomia moral, quando questionados se seria mais correto obedecer à regra do pai ou salvar a vida do príncipe, Eduardo (9;9) e Felipe (13;3) disseram que o correto seria obedecer à regra *“porque os mais velhos sabem mais”* (Eduardo) e *“porque as regras te dão segurança”* (Felipe).

A observação de indícios dessa semiautonomia (Nível II) em três crianças entre 9 e 10 anos está de acordo com a faixa etária proposta por Piaget (1932/1994), que diz que a conformidade obrigatória às regras vai desaparecendo de forma gradual entre os sete/oito e os 11 anos de idade. Entretanto os três adolescentes de 13 anos que apresentaram a semiautonomia, segundo a referida teoria, deveriam apresentar respostas já consolidadas de autonomia moral, tal como ocorreu com a maioria dos adolescentes da pesquisa (7 de 10).

Em continuidade, para investigar os tipos de sanções apresentados, foram realizadas perguntas sobre os julgamentos dos participantes em relação ao que o pai da Pequena Sereia deveria ter feito quando ela desobedeceu às regras; qual seria o castigo mais justo/correto; e com qual castigo a sereia aprenderia a nunca mais nadar acima do mar. Os resultados referentes aos tipos de sanções apresentados também foram classificados em Níveis I, II ou III.

No Nível I todas as respostas apresentaram sanções expiatórias. No Nível II todas as respostas apresentaram sanções por reciprocidade ou foram apresentadas respostas com características do Nível I, II e/ou III. No Nível III, em todas as respostas as sanções foram substituídas por repreensão verbal e/ou pedido de explicação, ou então não houve sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo foi parabenizado pelo seu ato. Dos 20 participantes da pesquisa, nove foram classificados no Nível III.

Conforme discorrido na introdução, segundo Piaget (1932/1994), na medida em que a criança aumenta de idade, há também uma evolução no julgamento de justiça, sendo respectivamente: justiça expiatória, justiça retributiva e justiça distributiva. A noção de sanção por reciprocidade também se desenvolve durante o processo evolutivo de desenvolvimento moral até alcançar a sanção menos severa, caracterizada por repreender, mas sem punir de forma autoritária, com o objetivo de fazer o indivíduo compreender que rompeu com o elo da solidariedade. Além disso, a justiça distributiva aparece com primazia sobre a justiça retributiva (sanções expiatórias e sanções por reciprocidade) aproximadamente aos nove anos de idade, apresentando maior consolidação aos 12/13 anos. Isso corrobora o fato de grande parte (n=9) dos participantes ter substituído todas as sanções por repreensão verbal ou por ausência de sanção em suas respostas.

As falas das participantes Mari (13;7) e Valentina (14;0), por exemplo, ilustram as respostas cujas sanções foram substituídas por repreensão verbal. Quando questionadas sobre qual castigo seria mais justo/correto e eficaz para ser aplicado diante da desobediência das regras da sereia, elas escolheram a opção de resposta que diz que o pai da sereia deve dizer a ela: “*Você desobedeceu às regras, e, por isso, não posso mais confiar em você até que você volte a obedecer às regras novamente*”. As participantes justificaram suas respostas:

Eu acho que ela ia ficar muito decepcionada com ela mesma por ter perdido a confiança do pai dela e não tentaria quebrar as regras novamente. [...] Eu acho que falar pra alguém que você perdeu a confiança nessa pessoa é um castigo horrível (Mari);

Porque confiança é uma coisa que você acaba conquistando, então se você faz uma coisa que não agrada outra pessoa, aí você perde a confiança dela, você tem que acabar reconquistando de novo [...] Porque aí ela ia aprender sobre esse negócio de confiança, que se conquista com o tempo. Se você sair da linha, entre aspas, você acaba perdendo (Valentina).

Diante disso, as respostas mencionadas apontam o que Piaget (1932/1994) discute sobre a noção de justiça. O autor afirma que para as crianças mais velhas e para os adolescentes a justiça deve mostrar ao indivíduo que sua ação não é correta porque rompe com as regras da cooperação, e por isso toda punição material passa a ser vista como ineficaz. Frente ao exposto, também é importante enfatizar que apesar de a justiça distributiva aparecer com primazia sobre a justiça retributiva aos 9 anos de idade (nesse momento ela ainda aparece com prevalência de igualdade), é somente a partir dos 11/12 de idade, que a justiça distributiva aparece com o sentimento de equidade.

As falas das participantes Alice (9;9) e Gisele (10;5), por exemplo, ilustram as respostas em que não houve sanção nem repreensão verbal e/ou o indivíduo foi parabenizado pelo seu ato. Alice, se estivesse no lugar do pai da Pequena Sereia, disse: *“Eu não ia fazer nada. Pelo menos ela salvou uma vida de uma pessoa. Porque senão, ela ia ‘tá’ sendo tipo egoísta”*. Gisele justificou: *“Porque ela fez uma coisa certa, ela salvou a vida de uma pessoa. [...] [o pai] poderia dar a coroa ou algo ‘pra’ ela. Porque ela poderia ficar livre igual as irmãs dela”*. Nota-se que as respostas mencionadas se referem à autonomia moral, porque remetem ao reconhecimento da intencionalidade da ação, a um ideal de consciência independente da regra externa e a possibilidade de alteração da regra (PIAGET, 1964/2014).

Além disso, dos 20 participantes da pesquisa, 11 foram classificados no Nível II. Desses 11, nove participantes apresentaram pelo menos uma das sanções como sendo sanção por reciprocidade. Lembramos que Piaget (1932/1994) afirma que entre os sete/oito anos e 11 anos de idade as sanções consideradas justas na área da justiça retributiva são as sanções por reciprocidade. De todo modo, todos os 11 participantes também apresentaram pelo menos uma vez a retirada ou a substituição da sanção pela

repreensão verbal ou pedido de explicação. Esse tipo de resposta é esperado tanto para as crianças (a partir dos nove anos) quanto, principalmente, para os adolescentes (a partir dos 12/13 anos de idade) (PIAGET, 1932/1994).

Acrescenta-se que todas as sanções intituladas como sanções por reciprocidade foram sobre privar o indivíduo de algo que ele abusou. As falas das participantes Esmeralda (10;2) e Alana (9;9) demonstram esse tipo de sanção que visa privar a sereia de subir acima do nível do mar por mais tempo, uma vez que ela desobedeceu a regra e subiu antes do momento permitido: *“Eu acho que ele [o pai] ia falar ‘pra’ ela [a sereia] nunca mais subir na superfície e não chegar perto de nenhum humano”* (Esmeralda); e *“Eu acho que só quando ela fizesse 18 anos ela poderia ir ‘pra’ cima do mar e tudo de novo. Porque ela desobedeceu a regra do pai”* (Alana).

Contudo também é importante considerar que as sanções expiatórias apareceram nas respostas de cinco participantes da pesquisa (três crianças e dois adolescentes). Em geral, esses participantes disseram que o pai deveria deixar a sereia de castigo dentro do quarto por um período, como mostra a fala de Eduardo (9;9): *“ficar dentro do seu quarto [...] até ela fazer 15 anos”*. Além disso, duas participantes expuseram que a sereia aprenderia a nunca mais nadar acima do mar se o pai batesse nela. A participante Esmeralda (10;2) justificou: *“Porque o pai dela ia bater nela e ela nunca mais ia esquecer”*.

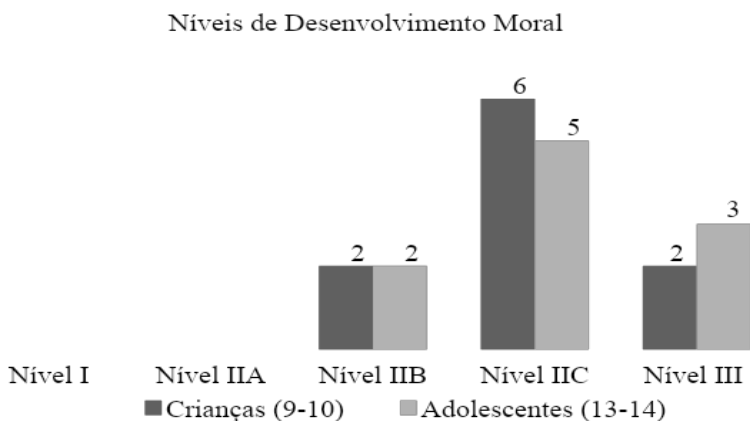
Frente a isso, as sanções expiatórias possuem um caráter arbitrário em relação ao ato sancionado, e por isso, segundo Piaget (1932/1994), predominam nas respostas de crianças até aproximadamente sete/oito anos de idade. Essas crianças, ainda heterônomas, acreditam que o correto é obedecer à regra imposta pela autoridade e as sanções severas são consideradas as mais justas e as que fazem o indivíduo voltar a obedecer às regras. Os participantes desta pesquisa possuem a partir de 9 anos de idade, mas apesar das sanções expiatórias terem aparecido, ocorreram nas respostas da minoria dos participantes (n=5), e destes grande parte são crianças, e, ainda assim, prevaleceram outros tipos de sanções em concomitância com a expiatória, o que se justifica pela gradual aquisição e evolução da noção de justiça, de acordo com a concepção piagetiana.

Além disso, a maioria dos participantes da pesquisa (n=15) não apresentou sanção expiatória em suas respostas e houve respostas que espontaneamente enfatizaram os problemas que esse tipo de sanção pode ocasionar porque envolve a coação social, como, por exemplo: “Eu acho que violência não resolve nada” (Mari, 13;7); “e bater nela não ia resolver nada. Ai que ela ia ficar mais chateada, mais com raiva, ia querer desobedecer mais vezes, não ia querer mais obedecer em nada” (Jasmine, 13;6); e “ela ia ficar com medo do pai dela” (Valentina, 14;0).

Portanto é possível notar que, ao somar os participantes classificados no Nível III (n=9) com os participantes classificados no Nível II que contemplam respostas que retiram ou substituem a sanção por uma repreensão verbal ou pedido de explicação (n=11), há o total de 20 participantes. Sendo assim, todos os participantes da pesquisa, independentemente da faixa etária, apresentaram esse tipo de resposta.

Por fim, após a análise do tipo de moral e dos tipos de sanções apresentadas, os participantes foram classificados quanto ao Nível de Desenvolvimento Moral: Nível I (Heteronomia), Nível II A (Transição de Heteronomia para Semiautonomia), Nível II B (Semiautonomia), Nível II C (Transição de Semiautonomia para Autonomia) ou Nível III (Autonomia). Em síntese, esses resultados foram ilustrados no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Resultados



Fonte: os autores

Portanto, a partir da Figura 1 é possível constatar que a maioria dos participantes da pesquisa (n=11) foi classificada no Nível II C de desenvolvimento moral, que é caracterizado pela transição da semiautonomia para a autonomia moral. Além disso, ainda dentro do período de transição entre heteronomia e autonomia, quatro participantes foram classificados como Nível II B (semiautonomia).

Conforme apresentado na introdução, aproximadamente dos sete/oito aos 11 anos de idade, há o desenvolvimento progressivo da autonomia promovido pelas relações de cooperação. Essa aquisição moral não ocorre de forma abrupta, e, portanto, há o período de transição da heteronomia para a autonomia moral, pois nessa transição o indivíduo nem sempre age a partir de um ideal da consciência (PIAGET, 1932/1994).

Então os resultados que apontaram que a maioria das crianças (8 de 10) com idades entre 9 e 10 anos estão no Nível II (incluindo os Níveis II B e II C) corroboram a perspectiva piagetiana sobre o processo de desenvolvimento moral. O fato de cinco participantes (contemplando crianças e adolescentes) terem sido classificados na categoria caracterizada pela autonomia moral (Nível III) também pode ser visto em consonância com a teoria que afirma que a autonomia é gradualmente desenvolvida a partir dos sete anos de idade (PIAGET, 1932/1994). Além disso, pode-se observar que nenhum participante foi classificado na categoria de heteronomia moral (Nível I), o que também confirma as ideias de Piaget (1932/1994) sobre esse tipo de moral se predominar apenas até aproximadamente os sete/oito anos de idade.

Por outro lado, é importante acrescentar que o fato de a maioria dos adolescentes com idades entre 13 e 14 anos (7 de 10) estarem no Nível II, considerado como um nível de transição, destoa da afirmação de Piaget (1932/1994) sobre as referidas idades corresponderem à autonomia moral. Esses resultados corroboram a pesquisa de Marques (2015), que também constatou defasagem quanto ao desenvolvimento moral em comparação com a teoria piagetiana.

Por fim, a Figura 1 também mostra que a diferença dos Níveis de Desenvolvimento Moral quanto às faixas etárias dos participantes

foi mínima, mas ainda assim essa diferença aponta para o progresso gradual das etapas do desenvolvimento moral, conforme visto em Piaget (1932/1994), uma vez que mais crianças foram classificadas no Nível II C do que adolescentes; mais adolescentes foram classificados no Nível III do que crianças; e nas etapas anteriores o número de crianças e adolescentes foi equivalente. A evolução do nível do desenvolvimento moral, em relação à faixa etária, também foi constatada nos estudos de Marques (2015), Queiroz (2014), Queiroz *et al.* (2017), Seabra (2015) e Seabra e Rossetti (2016).

Ressalta-se que a pequena diferença dos resultados quanto às faixas etárias dos participantes pode ser justificada pelo fato de o desenvolvimento moral não ser considerado a partir de estágios gerais de desenvolvimento (tal como é concebido o desenvolvimento cognitivo na perspectiva piagetiana). Sendo assim, as respostas dos indivíduos podem alterar frente aos diferentes dilemas morais e, por isso, os níveis de desenvolvimento moral aqui apresentados representam somente indícios de semiautonomia (Nível II B), indícios de transição de semiautonomia para autonomia (Nível II C) e indícios de autonomia moral (Nível III).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos participantes se encontra na etapa de transição entre a heteronomia e a autonomia, de forma que os adolescentes apresentaram níveis de desenvolvimento moral mais avançados do que as crianças.

Como consideração, é imprescindível destacar a relevância científica e social deste estudo. Primeiramente, esta pesquisa permitiu ampliar conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento moral. Do mesmo modo, trata-se de um estudo que permitiu comparar o desenvolvimento das crianças com o dos adolescentes, aumentando, assim, o entendimento sobre o desenvolvimento humano na perspectiva psicogenética.

Esta pesquisa também ampliou as possibilidades metodológicas em Psicologia do Desenvolvimento Humano, pois constatou a eficácia do instrumento utilizado (Aspectos Morais no conto de fadas “A Pequena Sereia”)

para a investigação do nível de desenvolvimento moral em crianças (com idades entre 9 e 10 anos) e adolescentes (com idades entre 13 e 14 anos).

Contudo, como uma possibilidade para a promoção do desenvolvimento moral, Fonseca, Couto, Alencar e Lima (2019) abordam a importância da educação em valores morais (EVM) no contexto escolar. Ressalta-se que a EVM se refere às práticas que buscam formar indivíduos autônomos, orientados por princípios universais de justiça, generosidade, dignidade, solidariedade etc. (COUTO; LIMA; ALENCAR, 2019; FONSECA *et al.*, 2019). Assim, a escola é considerada um espaço privilegiado para que ocorram, por via da EVM, debates de temas relevantes para a sociedade (FONSECA *et al.*, 2019). De todo modo, a EVM é um importante recurso para a promoção da autonomia moral dos indivíduos e pode ser implementada englobando o campo das políticas públicas (ALENCAR *et al.*, 2014; COUTO, 2013; COUTO *et al.*, 2019).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, H. M. de; MARCHI, B. F. de; COUTO, L. L. M.; ROMANELI, M. S.; LIMA, M. G. de. Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 255-264, 2014.

BARREIRO, A. V. La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. **Psykhé**, v. 18, n. 1, p. 73-84, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde – MS, CNS, 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.ht. Acesso em: fev. 2021.

COUTO, L. L. M. **Prática docente e justiça: educação em valores morais no ensino fundamental** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2013.

COUTO, L. L. M.; LIMA, M. G. de; ALENCAR, H. M. de. **Como elaborar projetos de educação em valores morais: guia para a formação de educadores**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FONSECA, L. dos S.; COUTO, L. L. M.; ALENCAR, H. M. de; LIMA, M. G. Perspectivas futuras de projetos de educação em valores morais: estudo sob a ótica

de profissionais da educação. In: BASTOS, C. B. R.; MISSAWA, D. D. A.; SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B.; QUEIROZ, S. S. de (orgs.). **Temas em Ciência do Desenvolvimento Humano**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. p. 197-226.

JOSE, P. E. Just-world reasoning in children's immanent justice judgements. **Child development**, v. 61, n. 4, p. 1024-1033, 1990.

MARQUES, B. C. **Um estudo sobre o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

OS AMIGUINHOS. **A Pequena Sereia em Português – História completa – Desenho animado**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcsLhUikb4>. Acesso em: fev. 2021.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1932/1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2014.

QUEIROZ, D. S. de. **Moralidade e cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014.

QUEIROZ, D. S. de; QUEIROZ, S. S. de; ORTEGA, A. C. Avaliação do desenvolvimento moral de crianças em situação de risco social: uma proposta de avaliação por meio do IANDM. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. 2, p. 112-137, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9n2.06.p112>. Acesso em: fev. 2021.

SEABRA, S. L. P. **Investigação de aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil por meio de um conto de fadas: um estudo a partir do referencial piagetiano** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2015.

SEABRA, S. L. P.; ROSSETTI, C. B. Aspectos cognitivos e morais do desenvolvimento infantil: investigação por meio de um conto de fadas em versão multimídia. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 133-148, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/10.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA-ES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PRINCÍPIOS E TEMAS DAS AÇÕES¹⁹

Mayara Gama de Lima²⁰

Heloisa Moulin de Alencar²¹

Leandra Lúcia Moraes Couto²²

No presente trabalho buscaremos analisar a política de formação continuada do município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Imbernón (2010) nos alerta que não podemos tratar da formação continuada sem antes refletirmos sobre o contexto político e social que a atravessa, uma vez que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre sob sua influência. Desse modo, para entrarmos em discussão a respeito dos alcances de uma formação continuada, faz-se necessário compreendermos o contexto sócio-histórico por meio do qual essas possíveis transformações devem ocorrer.

Autores discutem que as mudanças e definições realizadas no campo educacional –principalmente nas diretrizes educacionais – vêm acompanhadas de interesses e tensões decorrentes de disputas políticas e sociais (FÁVERO; PANGLIARIN; TREVISOL, 2020; HONÓRIO *et al.*, 2017). Esses interesses e tensões incidem sobre a elaboração da legislação e dos documentos oficiais das políticas educacionais. Pode-se evocar, aqui, uma das contribuições de Gatti (2008) e seu destaque para o fato de que a legislação é o resultado de um processo histórico;

¹⁹ O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Processo 74400509) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

²⁰ Psicóloga formada pela UFES. Mestra e Doutora em Psicologia pelo PPGP da UFES. Professora Assistente A, nível 1, em regime temporário do DPSD da UFES.

²¹ Pós-doutora pela Universidade da Califórnia – Berkeley – e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora Titular no DPSD e no PPGP da UFES.

²² Doutora e Mestra em Psicologia pelo PPGP da UFES. Graduada em Psicologia pela UFES. Bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP da UFES.

assim, consideramos importante iniciarmos pela contextualização da Legislação que fundamenta tanto as diretrizes quanto os debates realizados no campo das políticas públicas de formação continuada para profissionais da educação básica no Brasil.

Desde a constituição de 1988 (BRASIL, 1988) houve um aumento de reformas no sistema educacional brasileiro. Nota-se, a partir desse período, uma ampliação de leis que versam sobre a formação continuada de profissionais da educação básica, o que fez crescer a responsabilidade dos entes da federação (município, estado e governo federal) acerca da implementação de políticas para a qualificação dos profissionais da educação via formação continuada. Uma das diretrizes atuais mais importantes na educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 2017b). Essa lei define a formação continuada como um processo educativo que deve ocorrer ao longo de toda a vida, podendo se desenvolver em vários espaços – dentre eles, as instituições de ensino e pesquisa.

A LDB trouxe ao debate político a importância da formação continuada docente (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015; ARAÚJO; MORORÓ, 2020; CARVALHO; MORORÓ, 2017; FAVERO; PAGLIARIN; TREVISOL, 2020; GODINHO; FARIAS, 2018; HONÓRIO *et al.*, 2017; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; PERBONI; MILITÃO, 2014), fomentada principalmente pelas demandas e lutas sociais no Brasil (GATTI, 2008), mas também pelo debate que acontecia ao redor do mundo (IMBERNÓN, 2010). Foi por meio da LDB que as ações para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação passaram a ter ênfase, garantindo-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado, que abrange, inclusive, a licença de trabalho, período reservado aos estudos, planejamento e, também, avaliação – tudo incluso na carga horária de trabalho (BRASIL, 2017b).

A partir da LDB, sobretudo entre os anos de 1998 a 2008, o número de ações consideradas como formação continuada cresceu exponencialmente (GATTI, 2008). Foram apreendidas como práticas formativas ações constituídas por iniciativas mais amplas e genéricas, bem como

por cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação. Nesse sentido, a LDB proporcionou principalmente uma ampliação expressiva do número de ofertas de cursos para a formação continuada de natureza muito diversificada, o que conseqüentemente aumentou a preocupação acerca da “‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos nas discussões da área educacional em geral”, bem como “nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores” (GATTI, 2008, p. 60-61).

Tendo isso em vista, destacamos que a formação continuada dos profissionais da educação não deve ser focada apenas no acúmulo de certificados e títulos; ela deve, ao contrário, fomentar a produção de saber e conhecimento por parte dos profissionais – isto é, compreender que o professor é um intelectual que produz conhecimento e teorias a partir de suas práticas (ARAÚJO *et al.*, 2015). Portanto devem-se evitar os modelos de ações formativas baseados em metodologia e didática vertical, assim como os cursos ofertados por especialistas que veem os profissionais da educação como ignorantes que precisam ser iluminados pelos conhecimentos produzidos pela academia (IMBERNÓN, 2010, 2011; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014).

É preciso considerar o profissional da educação o protagonista da formação (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014); ele é sujeito e não objeto da formação. Ou seja, “na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). É preciso, então, ter em mente que os docentes se desenvolvem profissionalmente em seus contextos de trabalho e, com isso, produzem conhecimento a partir daquilo que já possuem e sabem no exercício da prática (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010). Opondo-se à ótica que compreende o profissional como receptáculo de informações, a formação deve visar seu desenvolvimento articulando os conhecimentos científicos às práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010, 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SANTOS, 2014).

Afirmamos, nessa perspectiva, que a formação continuada tem a função de ampliar os conhecimentos dos profissionais e, com isso, preencher as lacunas da formação inicial, mas também visa atender aos aspectos e aos assuntos que surgem das demandas dos profissionais que emergem na própria prática docente (PESSIM; LEITE, 2020). Desse modo, as ações formativas precisam incentivar a apropriação e a produção de saberes dos docentes – objetivando, sobretudo, uma prática crítico-reflexiva (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010, 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014).

Consideramos que a formação continuada dos profissionais da educação básica pode se tornar uma ferramenta para melhorar a qualidade dessa modalidade de ensino no país e, conseqüentemente, impulsionar a valorização docente (BERZENSKI, 2015; HONÓRIO *et al.*, 2017). No entanto ela não pode ser a única ferramenta para alcançar esses objetivos. No que diz respeito à qualidade da educação, por exemplo, é preciso levar em conta outros fatores como a organização do sistema educacional (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; GIOFFI; BUENO, 2011; GATTI, 2016; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015), e, no tocante à valorização da carreira docente, por sua vez, devem-se considerar as condições laborais, o plano de carreira e o salário (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; PERBONI; MILITÃO, 2014).

A formação continuada deve ser um processo de desenvolvimento e formação humana que provoca mudanças contextuais, trabalhistas e de aprendizagem – objetivando, além disso, contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes; ou seja, para que eles possam oferecer aos educandos uma formação cujo ponto nodal seja o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral. Para tanto, a formação continuada enquanto política pública deve prever e proporcionar recursos e condições necessárias que a viabilizem, como a organização da gestão institucional em que estejam previstos o tempo e recursos necessários para a sua realização (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010).

Ademais, consideramos que devemos manter um posicionamento oposto ao da manifestação de racionalidade técnica; racionalidade que, por sua vez, usurpa o protagonismo dos docentes em formações e que pouco ou nada provoca de mudanças na realidade educacional (IMBERNÓN, 2010; 2011). Pelo contrário, defendemos uma perspectiva crítica e ativa na educação e na formação docente, uma prática formadora social e libertadora dos indivíduos (FREIRE, 2014; 2019b; 2019c; IMBERNÓN, 2010).

A educação, enquanto prática formadora social e libertadora dos indivíduos, não pode ser neutra – como desejado pelo movimento “escola sem partido”, que é contra ao que seus defensores chamam de doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores, defendendo, ainda, que os pais e a família do corpo discente têm o direito e monopólio da educação moral e religiosa de seus filhos (FERREIRA; SOUZA, 2018). A respeito dessa discussão, Ferreira e Souza (2018) salientam que o referido movimento tem por objetivo diminuir a postura crítica dentro das escolas com a intenção de desmerecer a ação política dos docentes junto aos alunos e desqualificar a iniciativa de incentivar a consciência crítica.

Autores já sinalizaram a falácia da neutralidade na educação (FREIRE, 2017; 2019a; GOERGEN, 2007; IMBERNÓN, 2010; LEPRE, 2019) e na formação dos educadores (IMBERNÓN, 2010). De acordo com Imbernón (2010), a proposta de discussão realizada por Freire contribui para construir uma noção de educação mais politizada; um compromisso na liberdade dos indivíduos e não na dominação, uma formação colaborativa e baseada no diálogo entre os docentes e todos os componentes que intervêm na formação para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança e da possibilidade.

Isso posto, é possível afirmar que a tarefa de educar é uma ação política, não partidária. Uma ação no sentido de que o educador não pode se abster diante da humanização ou desumanização do ser humano, visto que sua prática pedagógica tem o potencial de contribuir para a humanização dos sujeitos. O exercício de educar é, portanto, uma ação

que permite que os oprimidos se descubram e se imponham no cotidiano como autores e construtores da própria história – isso em uma organização social sustentada sobre os pilares de uma educação que se propõe como prática da liberdade (FREIRE, 2019a; 2019b; 2019c); que se propõe à luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens enquanto pessoas protagonistas de sua própria história (FREIRE, 2019c); ou seja, que compreenda o processo educativo como gesto conscientizador que tem como ponto central a humanização de todos, “independente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia” (MENDONÇA, 2019, p. 15).

Por fim, ressaltamos que Freire entendia que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, sem ela, jamais haverá transformação social” e que a “educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política” (FREIRE, 2018, p. 50). Dado o exposto, o presente trabalho teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória, bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede.

MÉTODO

Fontes e Materiais

O foco da análise são documentos emitidos pela esfera municipal, ou que estavam em vigor no período de 2016, 2017 e 2018. Esse recorte temporal foi escolhido porque compreende tanto o ano que antecede quanto o período que vigorou a realização de uma proposta de formação continuada feita em parceria entre o Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e uma instituição de ensino da rede municipal de Vitória.

Primeiro realizamos uma solicitação por documentos oficiais e registros – junto à Secretaria Municipal de Educação (SEME) – que

tratassem da formação continuada de profissionais da educação da rede municipal. A SEME disponibilizou o “Regimento Comum às escolas da rede municipal de Vitória” e dois relatórios – um referente ao período de 2013-2016 e outro do ano de 2017 –, bem como o documento “Política de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória”. Simultaneamente a tal solicitação, realizamos buscas por documentos oficiais no site da prefeitura de Vitória-ES (<http://sistemas.vitoria.es.gov.br>), e selecionamos o “Plano Municipal de Educação de Vitória-ES Lei 8.829 de 25 de junho de 2015 [PMEv]”. Enfim, a partir desse levantamento, definimos como critério de inclusão documentos da esfera municipal e como critério de exclusão documentos elaborados pelas esferas estadual e federal.

Desse modo, o *corpus* do trabalho é composto por cinco documentos, que a partir de agora serão citados da seguinte forma: D1) Regimento Comum às escolas da rede municipal de Vitória-ES (VITÓRIA, [s.d.]); D2) Plano Municipal de Educação do município de Vitória (PMEv) (VITÓRIA, 2015); D3) Relatório da política de formação continuada para os profissionais da rede de ensino do município de Vitória-ES, referente ao período de 2013-2016 (VITÓRIA, 2016); D4) Relatório da política de formação continuada para os profissionais da rede de ensino do município de Vitória-ES, referente ao período de 2017 (VITÓRIA, 2017); D5) Política de Formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória (VITÓRIA, 2018).

A escolha por delimitar o *corpus* aos documentos municipais se fundamenta na constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] de 1996 (BRASIL, 2017b). A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 18, quando trata da organização política e administrativa do país, assegura que os municípios são entes federados autônomos, e no seu Art. 29 propõe que a partir daquele momento os municípios devem ser regidos por sua própria Lei Orgânica, elaborada de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal. A nova reorganização política e administrativa proposta recupera as bases do Estado federativo, possibilitando a autonomia dos municípios que, a partir de então, passam a ter o direito

de legislar sobre assuntos locais e implementar suas próprias políticas de acordo com as propostas da União – como, por exemplo, instituir e organizar sua própria política de formação continuada para educadores da rede municipal de ensino.

Por sua vez, a LDB (BRASIL, 2017b), nas disposições transitórias, no artigo 87, §3.º, inciso III, explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (Art. 40). Assim, a legislação brasileira amplia a responsabilidade dos municípios em relação à educação básica de seus cidadãos.

Procedimento de Análise

Este é um estudo descritivo em que se priorizou a análise qualitativa dos dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; DELVAL, 2002). Após a identificação e criação do *corpus* a ser analisado, todos os documentos foram lidos na íntegra e organizados em uma planilha em arquivo *Word*, discriminando-se os seguintes conteúdos, quando presentes: política de formação continuada de profissionais da educação – objetivos, diretrizes e princípios norteadores –; cursos ofertados – temas. Primeiro foi realizada uma leitura minuciosa de todos os documentos. Após a leitura inicial foram extraídos os trechos dos documentos que atendem aos objetivos. Estes, por sua vez, foram organizados sistematicamente em unidades de categorização – ou categorias detalhadas – e depois foram agrupados em categorias resumidas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de apresentarmos os resultados, certas elucidações são importantes: a) os conteúdos dos tópicos de apresentação dos resultados estão sublinhados; b) as categorias de análise encontram-se em itálico; c) apresentamos as definições das categorias que não são autoexplicativas e d) os dados dizem respeito às análises da proposição da política de formação continuada para profissionais da educação básica conforme

as diretrizes e os registros nos documentos analisados – a análise não foi sobre como o município coloca em prática essa política. Destacamos ainda que os dados sobre a política de formação continuada dos profissionais da educação básica do município de Vitória-ES serão apresentados em dois blocos de organização: diretrizes e fundamentos norteadores e ações formativas desenvolvidas.

Diretrizes e Fundamentos Norteadores

Os dados referentes às diretrizes e aos fundamentos norteadores serão expostos sinalizando a frequência e a porcentagem com que o conteúdo foi encontrado e em quais documentos eles são mencionados. Apresentaremos e discutiremos os resultados de acordo com os seguintes eixos: pressupostos legais, pressupostos teórico-conceituais e processos organizativos da formação.

Os pressupostos legais (n=05), mencionados em D2 e D5, levam em consideração dispositivos legais tais como a legislação nacional *Plano Nacional da Educação* (n=02, 40%), a *Lei de Diretrizes* (n=01, 20%) e o *Plano Municipal de Educação de Vitória* (n=02, 40%). A partir da constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e da *Lei de Diretrizes* de 1996 (BRASIL, 2017b), a formação continuada tornou-se ponto de debate no campo educacional (ARAÚJO *et al.*, 2015; ARAÚJO; MORORÓ, 2020; CARVALHO; MORORÓ, 2017; FAVERO *et al.*, 2020; GODINHO; FARIAS, 2018; HONÓRIO *et al.*, 2017; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; PERBONI; MILITÃO, 2014). Houve, ainda, aumento dos esforços dirigidos à implementação da LDB nas esferas federal, estadual e municipal da administração da educação no país e na ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar (GATTI, 2008).

Na legislação municipal, o *Plano Municipal de Educação de Vitória* [PMEv] – Lei n.º 8.829/15 – nota-se que a formação continuada também é indicada como estratégia para alcançar metas como a alfabetização, a ampliação de oferta da educação infantil, a educação especial, entre outros. Assim, a política de formação é organizada levando em consideração os dispositivos legais da política nacional – a LDB e o PNE – articulando-a com a realidade do município.

Tendo apresentado as bases legais, podemos agora expor os pressupostos teórico-conceituais para as ações formativas do município. Os documentos estabelecem que a política de formação deve valorizar e priorizar os seguintes conteúdos, que podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 - Pressupostos teórico-conceituais para a política de formação continuada

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1. Articulação da teoria com a prática	12	19,7	D2, D3
2. Protagonismo dos profissionais	09	14,7	D1, D3, D4
3. Currículo como centralidade	08	13,1	D3, D4, D5
4. Demandas dos profissionais	07	11,5	D2, D3, D4, D5
5. Prática reflexiva	07	11,5	D4, D5
6. Foco no contexto da escola	07	11,5	D3, D4, D5
7. Conhecimentos científicos	04	6,5	D3, D5
8. Gestão coletiva e colaborativa	04	6,5	D3, D4, D5
9. Democratização do saber	03	5,0	D5
Total	61	100,0	..

Fonte: as autoras

O município tem acompanhado os debates no campo educacional sobre formação docente, pois fundamenta sua proposta em princípios como a *articulação da teoria com a prática*. Esse princípio sinaliza para a relevância de superar um modelo de formação de ações tecnicistas, como a simples exposição de teorias produzidas na academia, as quais, muitas vezes, ignoram o cotidiano escolar – ou seja, não têm articulação com a prática docente (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; INBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SANTOS, 2014). Assim sendo, a formação continuada deve questionar e legitimar os conhecimentos postos em prática; seu papel é descobrir a teoria e, com isso, remover o sentido pedagógico comum para estabelecer equilíbrio entre a prática e a teoria

que sustenta a ação educativa (IMBERNÓN, 2011). Consequentemente, as formações devem ter o *currículo como centralidade* das ações; isto é, as propostas devem estabelecer diálogo com o currículo implementado pela Rede de Ensino e com as diretrizes curriculares estabelecidas pela legislação.

Outro princípio é considerar tanto as *demandas dos profissionais* quanto os *conhecimentos científicos*. As *demandas dos profissionais* são identificadas nos registros avaliativos, nos diferentes espaços de formação e de diálogos com as/os profissionais da educação da rede. Os *conhecimentos científicos*, por sua vez, são oriundos do debate de natureza teórica e conceitual realizado nos espaços de formação acadêmica, em especial, as pesquisas que envolvem a rede municipal como campo de investigação. Dessa maneira, é uma perspectiva que considera as situações educacionais surgidas da análise dos educadores como ponto de partida (PESSIM; LEITE, 2020), combinada à atualização científica e técnica (FAVERO *et al.*, 2020; IMBERNÓN, 2010; 2011).

A política também prioriza a *prática reflexiva*, processo de reflexão crítica sobre a ação educativa (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010; 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014); o *protagonismo dos profissionais* (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010; 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014); o *foco no contexto da escola* para debate (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011); a *gestão coletiva e colaborativa* (IMBERNÓN, 2010); e a *democratização do saber* (ARAÚJO *et al.*, 2015). Portanto, de acordo com os documentos, a política de formação continuada deve incentivar a apropriação de saberes de um modo que leve o indivíduo de fato a uma prática crítico-reflexiva. Isso significa preparar os sujeitos para serem críticos e capazes de, conscientemente, fazerem opiniões políticas e culturais, bem como de participarem como atores construtores da própria história (FREIRE, 2014; 2019b; 2019c). Assim, a análise indica que o município observa, em seus documentos, a orientação de que a formação incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando ao protagonismo e à ação

crítico-reflexiva, contemplando a vida cotidiana da escola e os saberes, assim como demandas derivadas da experiência docente – ou seja, os educadores são sujeitos reflexivos e não objetos que atuam sobre suas práticas pedagógicas e formações.

O próximo eixo diz respeito aos processos organizativos das ações formativas. Neste, incluímos os objetivos da formação, temas para as ações, agentes envolvidos e ações de responsabilidade, público-alvo das ações, tipos ou formas de ações que serão consideradas como formativas, tempos, espaços, modalidades e recursos para as ações. A Tabela 2 apresenta os objetivos que devem ser contemplados pela política.

Tabela 2 - Objetivos da política de formação continuada de profissionais

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1. Valorização da carreira docente	05	25	D3, D5
2. Qualidade da educação	05	25	D3, D4, D5
3. Incentivo a pós-graduação	04	20	D2, D3, D5
4. Atuação ética	02	10	D2
5. Atuação política	02	10	D2, D3
6. Incentivo a formação superior	02	10	D2, D3
Total	20	100,0	..

Fonte: as autoras

Não há menção aos objetivos que a política deve perseguir no D1. Todos os demais documentos fazem referência a pelo menos uma categoria mencionada na Tabela 2. Por meio da análise dos objetivos, podemos afirmar que a rede municipal de Vitória tem a formação continuada como uma política educacional que visa contribuir para a *valorização da carreira docente* e para a *qualidade da educação*. Sobre este aspecto ressaltamos que autores criticam a visão de que a formação dos professores é a responsável pela valorização da carreira docente, esquecendo-se, por exemplo, de outros fatores, como plano de carreira, condições de trabalho, salário, entre outros (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; PERBONI; MILITÃO, 2014). De igual

modo, há os que criticam que a formação continuada dos docentes é a condição para a qualidade do ensino, visto que outras questões – como a organização do sistema educacional – a influenciam (ALVORADO-PRADA *et al.*, 2010; CIOFFI; BUENO, 2011; GATTI, 2016; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Porém consideramos que embora a formação continuada não seja suficiente, ela contribui de forma significativa tanto para a valorização do magistério quanto para a qualidade da educação (BERZENSKI, 2015; HONÓRIO *et al.*, 2017), principalmente quando se atenta para a qualidade da educação/formação ofertada aos profissionais (CIOFFI; BUENO, 2011).

Outros objetivos relevantes para a discussão deste trabalho são a *atuação ética* e a *atuação política* do profissional. O município de Vitória admite, com esses objetivos, que a atuação dos professores não é neutra (FERREIRA; SOUZA, 2018; GOERGEN, 2007; IMBERNÓN, 2010; LEPRE, 2019), uma vez que visa ao compromisso com a defesa da dignidade humana, inclusão e justiça social – e Freire (2017; 2019a) já defendia o caráter político e ético do ato de educar, quando este contribui para uma pedagogia libertadora.

Conforme a Tabela 2, são objetivos da política de formação continuada de profissionais o *incentivo a pós-graduação* e o *incentivo à formação superior* àqueles que não a possuem – estando de acordo com o que foi estabelecido pelo PNE (BRASIL, 2014), que estipulou como meta formar em pós-graduação 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência (2024) e garantir a todos os profissionais formação continuada em sua área de atuação, inclusive graduação para os que não possuem, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Por sua vez, a respeito dos temas a serem trabalhados nas ações formativas, os documentos preconizam como diretrizes os assuntos apresentados na Tabela 3, que pode ser observada a seguir:

Tabela 3 - Temas que devem ser trabalhados pela Política de formação continuada

Categorias	Número	Porcentagem [%]	Documentos
1 Estudos sobre as diversidades	07	43,8	D2, D3, D4, D5
2. Educação de Jovens e Adultos (EJA)	03	18,6	D2
3. Educação Especial	02	12,5	D2
4. Leitura	02	12,5	D2
5. Alfabetização	01	6,3	D2
6. Tecnologias	01	6,3	D2
Total	16	100,0	..

Fonte: as autoras

Apenas a categoria *estudos sobre as diversidades* foi mencionada em mais de um documento. Esta sinaliza que as ações formativas devem trabalhar assuntos relacionados à educação indígena, à educação ambiental, às relações étnico-raciais, ao gênero e à diversidade sexual, ao trânsito, aos direitos humanos e à cultura da paz. Foi crescente, nos últimos anos, o debate se a escola deve ou não incluir esses assuntos. Por exemplo, o movimento “escola sem partido” defende que algumas dessas questões – como gênero, diversidade sexual, e outras religiões como as de matriz africana – não são de competência da escola (FERREIRA; SOUZA, 2018). Por outro lado, entendemos que discussões sobre as diversidades, como as questões étnico-raciais (CATANANTE, 2014), dizem respeito à vida cotidiana dos sujeitos e à sua realidade, então não é possível falar em educação sem contemplar esses assuntos.

Por sua vez, a legislação brasileira – Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), PNE (BRASIL, 2014) e Base Nacional Comum Curricular [(BNCC) (BRASIL, 2017a) – oferece respaldo para que conteúdos sobre as diversidades sejam contemplados pelos currículos escolares. O PNE (2014) estabelece que os graduandos, futuros docentes, precisam ser qualificados para conduzir o processo pedagógico dos seus futuros alunos combinando a formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das

pessoas com deficiência. Esses são assuntos contemplados pela BNCC (BRASIL, 2017a) nas competências 9 e 10, que devem ser trabalhados com os alunos. As questões étnico-raciais foram estabelecidas pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que trata da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica.

Por sua vez, destacamos que política de formação continuada é uma Política Pública Educacional; logo, um direito e dever dos professores e obrigação do estado (BRASIL, 2017b). Por se configurar como uma política pública, ela representa uma conquista social de uma formação para a cidadania e para a emancipação dos cidadãos, sendo a educação um direito (HONÓRIO *et al.*, 2017). Assim, são considerados responsáveis por gerir/propor a política (n=06): em D5, o *poder público em geral* (n=01; 16,7%); em D3 e D5, a *secretaria de educação* (n=02; 33,3%); e, em D3, D4, D5, as *unidades de ensino* (n=03; 50%). O D2 considera que o responsável por estabelecer parcerias com outras esferas para efetivar as ações formativas é o *Poder público* (n=04, 100%). Enquanto D1, por outro lado, estabelece que o responsável por planejar, acompanhar e avaliar as ações é o *diretor da unidade de ensino* (n=01; 100%). Os D1 e D5 identificam o público-alvo, a saber, o *Servidor* (n=05, 100%).

No que diz respeito ao tempo (n=8) para as ações, os D1, D2, D3 e D5 preconizam a importância da inclusão de ações formativas *no horário de trabalho e no calendário da escola* (n=08; 100%). Por sua vez, relacionado aos espaços (n=6), D3 e D5 indicam a *escola como espaço privilegiado para a formação* (n=04; 66,7%); não descartando a possibilidade de *espaços coletivos interescolares* (n=02; 33,3%) de ações ofertadas pela SEME, as formações por eixo central, regionalizadas, temáticas, bem como os fóruns, congressos, seminários, eventos afins e parcerias.

Quanto aos tipos ou formas de ações que serão consideradas como formativas (n=12), identificamos duas modalidades: as *formações estruturadas* (n=07; 58,3%) e as *amplas e genéricas* (n=05; 41,7%). Os D3, D4 e D5 consideram as *formações estruturadas* como as proposições mais formalizadas de cursos organizados pelos sistemas de ensino em geral, os congressos, seminários, simpósios, entre outros formatos

similares. Gatti (2008) critica que o aumento desses tipos de cursos tem base histórica nas condições emergentes da contemporaneidade que vê a formação como um requisito para a atualização do trabalho docente. Não descartamos a importância dessas ações e da atualização dos conhecimentos científicos, no entanto os conteúdos necessitam ser trabalhados com base na realidade da escola e do sistema de ensino, pois a formação docente não se faz acumulando cursos, mas sim por meio da reflexão da ação educativa (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Assim, destacamos que D4 e D5 mencionam que as *formações amplas e genéricas* precisam ser consideradas nos seguintes aspectos: planejamentos individuais ou coletivos, ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes, atividades dos colegiados estudantis, reuniões de Conselhos de Classe, grupos de estudos escolares, entre outras ações que se configuram na organização e potencialização do trabalho docente. Essas são ações de formação permanente dos profissionais, pois valorizam os espaços e ações dentro do ambiente de trabalho, isto é, valorizam a escola como espaço privilegiado para a formação continuada (ALVORADO-PRADA *et al.*, 2010; ARAÚJO *et al.*, 2015; IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido, as reflexões e a produção de saber se fundamentam na prática cotidiana docente de forma contextualizada (ARAÚJO *et al.*, 2015; FÁVERO *et al.*, 2020; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010). Sob essa ótica, independentemente da forma ou tipo das ações formativas, estas devem beneficiar a formação pessoal e o desenvolvimento profissional dos educadores (IMBERNÓN, 2011).

Por fim, quanto à modalidade das ações formativas, D3, D4 e D5 sinalizam que estas podem ocorrer nas modalidades *presencial ou semipresencial* (n=04; 100%), sendo que na semipresencial é prevista (D2, D3, D4 e D5) a utilização de *recursos eletrônicos* (n=04, 100%). Ambos os conteúdos, modalidades e recursos, possuem respaldo na legislação nacional (BRASIL, 2017b) que prevê que a formação continuada dos profissionais de magistério poderá utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

Ações Formativas Desenvolvidas no Município de Vitória-ES

Analisaremos as ações formativas ofertadas aos profissionais entre 2013 e 2017 com base nos dados e informações dos relatórios D3 e D4. Destacamos que todas as afirmações realizadas no presente estudo foram elaboradas com base nas informações contidas nos relatórios e não na análise das ações formativas propriamente ditas. Assim, de acordo com os relatórios analisados, as ações formativas ofertadas aos profissionais da educação básica da rede municipal de Vitória são coordenadas por quatro agentes: o Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB), as Unidades de Ensino (UE), parcerias com outros órgãos ou instituições e SEME.

O Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio termo de Adesão firmado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oferta formação a distância aos profissionais da educação da Rede Municipal de Vitória, oportunizando o acesso a cursos de especialização, aperfeiçoamento e formações iniciais. As ações desenvolvidas pelo Polo UAB representaram a colaboração da esfera federal com os municípios e estados, um esforço para ofertar aos profissionais da educação básica oportunidades de formação continuada.

Houve também atividades formativas desenvolvidas pelas UE. De acordo com relatórios, essas ações consideraram como ponto de partida e de chegada os contextos escolares em que os profissionais atuam (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011; PESSIM; LEITE, 2020), propondo ações e reflexões em bases teóricas que permitiram sustentar as práticas educativas (FAVERO *et al.*, 2020; IMBERNÓN, 2010; 2011) em consonância com os referenciais da rede de ensino. Isso posto, observaram as diretrizes de fundamento teórico-conceitual que determinam o *foco no contexto da escola* para debate, e as diretrizes de processos organizativos que sinalizam a *escola como espaço privilegiado para a formação*.

Por sua vez, conforme os documentos analisados, as ações em parcerias com outros órgãos ou instituições – públicas ou privadas – foram apresentadas em consonância com o eixo central de forma-

ção determinado pela SEME e estabeleciam diálogo com o currículo implementado pela Rede de Ensino. O planejamento foi realizado de forma coletiva entre instituições proponentes e escolas envolvidas na intenção de verificar interesses e necessidades específicas. Portanto as propostas formativas, assim como sinalizam as diretrizes e os fundamentos norteadores, buscaram atender às demandas e necessidades das UE (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANTE, 2014; IMBERNÓN, 2010; 2011) por meio do diálogo e com *gestão coletiva e colaborativa* (IMBERNÓN, 2010).

Com relação às ações formativas desenvolvidas pela SEME, essas foram ofertadas *dentro ou fora do horário de trabalho* nas modalidades *presencial* ou *semipresencial*. Nas ações semipresenciais é utilizada a Plataforma VixEduca, um ambiente virtual que oferece atividades de aprofundamento de estudos, fóruns de debates, vídeos, links e outros, potencializando as formações e complementando a carga horária presencial dos cursistas. Assim, conforme garantido pelas diretrizes e fundamentos norteadores, as ações coordenadas pela SEME aconteceram nos *espaços coletivos interescolares* e *no horário de trabalho*, nas modalidades *presencial* ou *semipresencial*, e utilizaram *recursos eletrônicos*.

Como apontado anteriormente, as diretrizes da política do município, assim como a legislação nacional (BRASIL, 2017b), prescrevem que essas ações devem ocorrer dentro do horário de trabalho e, além disso, sejam incluídas no calendário escolar. Defendemos que as ações formativas aconteçam conforme preconizado pelas diretrizes e fundamentos norteadores para que não haja sobrecarga do horário de trabalho dos docentes, o que pode prejudicar o engajamento nessas ações.

A SEME também incentiva que os professores participem de cursos de pós-graduação e demais espaços de formação como congressos, seminários e afins. Além disso, o plano de carreira do magistério da prefeitura de Vitória assegura o licenciamento periódico remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo pós-graduação. Assim, o incentivo mencionado pela SEME e o aspecto abordado do plano de carreira da prefeitura de Vitória estão de acordo com o

estabelecido pelas diretrizes e fundamentos norteadores como um dos objetivos da política na categoria *incentivo a pós-graduação*.

Por sua vez, realizamos um levantamento de todos os temas, títulos e objetivos das ações listadas nos relatórios. A partir da análise dessas informações categorizamos os temas trabalhados pelas formações, como pode ser observado na Tabela 4. Destacamos que o número de temas não corresponde ao número de ações, visto que uma mesma ação pode abordar mais de um assunto.

Tabela 4 - Temas das ações formativas desenvolvidas entre os anos de 2013-2017

Categorias	Número	Porcentagem [%]
1. Temas sobre diversidades	54	50,5
2. Currículo	11	10,3
3. Aprendizagem	08	7,5
4. Gestão pedagógica	08	7,5
5. Saúde	06	5,6
6. Legislação	04	3,7
7. Educação integral	02	1,9
8. Informática e tecnologia	02	1,9
9. Gestão escolar	02	1,9
10. Alfabetização	02	1,9
11. Educação de jovens e adultos	01	0,9
12. Gestão pública	01	0,9
13. Educação especial	01	0,9
14. Planejamento	01	0,9
15. Leitura	01	0,9
16. Não foi possível identificar	03	2,8
Total	107	100,0

Fonte: as autoras

Todos os temas (*estudos sobre as diversidades, EJA, Educação Especial, leitura, alfabetização e tecnologias*) preconizados pelas diretrizes e fundamentos norteadores foram contemplados nas ações. Logo, podemos afirmar que seguiram as diretrizes estabelecidas e o que propõe a legislação nacional. Além desses, os temas trabalhados nas formações foram ampliados com outros nove assuntos, como currículo, aprendizagem, gestão pedagógica e outros.

Em *estudos sobre diversidades* reunimos os conteúdos relacionados à diversidade, como educação ambiental (n=18), relações étnico-raciais (n=10), arte e cultura (n=10), desigualdade social (n=04), direitos humanos (n=04), gênero (n=03), cidadania (n=03) e violência (n=02). Como observado, metade do número total de temas trabalhados diz respeito a *estudos sobre diversidades*, o que pode indicar uma preocupação por parte da SEME em contribuir para a formação para a diversidade tanto dos educadores quanto dos educandos. Honório *et al.* (2017) defendem que a educação para os direitos humanos é uma maneira de efetivar o conjunto de direitos humanos que são reconhecidos pelo Estado brasileiro, de forma a fortalecer a democracia.

Outro fator que evidencia a importância em trabalhar esses temas diz respeito à reflexão de que a formação do sujeito transcende o ensino que pretende a atualização científica, pedagógica e didática, e se configura na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a conviver com mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2011). Ou seja, contribui para a reflexão de que o educador não pode ser neutro diante da humanização ou desumanização do ser humano, e que conseqüentemente a ação pedagógica ou está a favor da humanização e da pedagogia da libertação, como defendemos, ou a favor da permanência na pedagogia dos oprimidos, contribuindo para manter as formas de opressão (MENDONÇA, 2019; FREIRE, 2019a).

Encerramos nossa análise ressaltando que o reconhecimento e a afirmação da importância desses conteúdos, tanto na formação continuada dos professores quanto na ação pedagógica junto aos alunos,

é uma forma que pode corroborar para a educação voltada à paz, ao respeito, à igualdade e à tolerância entre as pessoas; a educação que favorece o desenvolvimento humano dos sujeitos, cognitivo, afetivo, social e moral, de forma a contribuir para sua autonomia e emancipação. Consideramos, então, que é de suma importância também incluir conteúdos relacionados à educação em valores morais, como convivência democrática, justiça, respeito, solidariedade, dentre outros valores éticos e morais. Ressaltamos que a legislação brasileira preconiza que esses assuntos sejam trabalhados pela escola (BRASIL, 2000; 2007; 2013; 2017a). Portanto a ausência desses temas na formação continuada pode ser considerada como uma carência no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo compreender e discutir a formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no município de Vitória – capital do estado do Espírito Santo –, bem como identificar os temas das ações formativas ofertadas aos profissionais da rede. Esta investigação se inscreve em uma abordagem qualitativa e de análise de documentos institucionais e de gestão dos processos que envolvem a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES.

A análise dos documentos indicou que a política de formação continuada de profissionais da educação básica do município de Vitória-ES é fundamentada em pressupostos legais e teórico-conceituais (ARAÚJO *et al.*, 2015; GIORGI, 2014; GODINHO; FARIAS, 2018; IMBERNÓN, 2010, 2011; MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015; SILVA, 2014; TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2014), e na ação crítico-reflexiva (ARAÚJO *et al.*, 2015; CATANANTE, 2014; FÁVERO *et al.*, 2020; GIORGI, 2014; HONÓRIO *et al.*, 2017; IMBERNÓN, 2010; 2011; SANTOS, 2014; SILVA, 2014). Ou seja, a organização da política do município tem acompanhado tanto a legislação nacional quanto os debates no campo educacional a respeito da formação docente, inscrevendo-se, além disso, enquanto proposta que incentiva a apropriação de saberes pelos professores visando ao prota-

gonismo e à gestão coletiva e colaborativa dos profissionais durante as ações, bem como contemplando a vida cotidiana da escola, os saberes e demandas derivadas da experiência docente.

Ao realizarmos a análise comparativa entre os pressupostos teórico-conceituais e os registros das ações formativas realizadas entre 2013 e 2017, observamos que essas contemplaram os seguintes pressupostos: o *foco no contexto da escola* para debate e *gestão coletiva e colaborativa* das ações. Quanto aos pressupostos organizativos estabelecidos pelas diretrizes, constatamos que as ações observaram as seguintes diretrizes estabelecidas: o objetivo de *incentivo a pós-graduação*, concedendo licenças aos servidores da rede para que eles possam realizar cursos de pós-graduação; os temas, em que todas as categorias preconizadas em diretrizes e fundamentos norteadores foram contempladas nas ações realizadas, sendo que a mais trabalhada versa sobre *as diversidades*; o tempo para realizar as formações, parte delas foram incluídas *no horário de trabalho*; quanto aos espaços em que aconteceram as ações, parte teve a *escola como espaço privilegiado para a formação*, e parte aconteceu *nos espaços coletivos interescolares*; as modalidades *presencial e semipresencial*; e os *recursos eletrônicos*.

Assim, consideramos que o município de Vitória sustenta a formação continuada de profissionais da educação de acordo com a precificação estabelecida por documentos legais, que se encadeiam dando fundamento a uma política municipal que busca alcançar uma formação continuada articulando os debates do campo educacional – tanto teóricos e acadêmicos quanto os resultantes das práticas docentes – com as proposições legais estabelecidas pela legislação brasileira e, também, com ações que são ofertadas aos servidores da rede.

Ressaltamos que esta análise foi realizada com base nos registros dos documentos e não na observação das práticas propriamente ditas. Sugerimos pesquisas futuras partindo das ações formativas como lócus de pesquisa, e que busquem conhecer o juízo dos profissionais que participam dessas ações sobre a importância e eficácia dos cursos ofertados e os possíveis impactos sobre a sua atuação docente. Que pesquisas futuras

possam explorar essas outras dimensões a fim de oferecer um panorama cada vez melhor da política de formação continuada no município de Vitória. No mais, esperamos que nosso estudo possa contribuir para as áreas da Educação e da Psicologia – principalmente sobre a formação continuada de professores da educação básica – no que diz respeito ao conhecimento e aos debates que envolvem a política municipal.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago., 2010.

ARAÚJO, C. S. F.; MORORÓ, L. P. O Conselho Municipal de Educação como instrumento de controle social das políticas públicas educacionais. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 30, julho de 2020.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 1 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada até março de 2017b. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: www.senado.leg.br/livraria. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015509.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação, n. 125). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 4 de ago. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais: Ética. v. 8, 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

CARVALHO, M. P.; MORORÓ, L. P. A legislação sobre formação continuada de professores em Vitória da Conquista-BA. **XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**. p. 1607-1611. 26 a 29 de setembro de 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/7020/6824>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CATANANTE, B. R. Formação de professores para a educação étnico-racial no Plano de Ações Articuladas (PAR). *In*: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba: CRV, 2014.

CIOFFI, L. C.; BUENO, J. L. P. Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no Brasil. *In*: **XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso Ibero Americano de Políticas e Administração da Educação, Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011)**, São Paulo, 2011.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FÁVERO, A. A.; PAGLIARIN, L. L. P.; TREVISOL, M. G. Diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada dos professores da educação básica: análise comparada dos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-18, an./mar., 2020.

FERREIRA, J. M. de G.; SOUZA, G. P. Reflexões acerca do movimento ‘Escola sem Partido’ inspiradas pelas teorias de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago., 2018.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Política e educação**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIORGI, C. A. G. Prefácio. In: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GODINHO, J. D.; FARIAS, M. E. Formação docente no Brasil: analisando os contextos social e legislativo através de cinco décadas. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.192-210, maio/ago., 2018.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out., 2007.

HONÓRIO, M. G. *et al.* As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set., 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação (UFSM)**, v. 44, p. 1-17, 2019.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MENDONÇA, E. F. Prefácio. In: FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PERBONI, F.; MILITÃO, A. N. A fragmentação da carreira docente no estado de São Paulo. In: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PESSIM, M. O. S.; LEITE, E. A. P. A avaliação e o erro no processo de ensino-aprendizagem na formação inicial e continuada de professores de matemática. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 544-562, jan./abr., 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

SANTOS, M. de L. Alguns apontamentos sobre a formação de docente para a educação de jovens e adultos no Brasil e no Município de Dourados na atualidade. In: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SILVA, T. Formação continuada de professores alfabetizadores: como o PNAIC 2013 efetivou esse programa. In: MARQUES, E. P. S.; MACHADO, V. M. **Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VITÓRIA. **Plano Municipal de Educação de Vitória-ES** [PMEV]. Lei 8.829 de 25 de junho de 2015. Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo, 2015. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/consulta.cfm?id=194334>. Acesso em: 15 abr. 2018.

VITÓRIA. **Política de formação continuada para profissionais da educação da rede de ensino de Vitória**. Secretária Municipal de Educação, 2018.

VITÓRIA. **Regimento Comum às Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória-ES**. Secretária Municipal de Educação, s.d. Disponível em: [138](http://sis-</p></div><div data-bbox=)

temas7.vitoria.es.gov.br/boletim/Recursos/Arquivos/Regimento_Interno.pdf.
Acesso em: 15 abr. 2018.

VITÓRIA. **Relatório de gestão 2013-2016 da gerência de formação e desenvolvimento em educação** (GFDE). Secretária Municipal de Educação, 2016.

VITÓRIA. **Relatório de gestão 2017 da gerência de formação e desenvolvimento em educação** (GFDE). Secretária Municipal de Educação, 2017.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

LEANDRA LÚCIA MORAES COUTO

Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Psicologia pela Ufes. Especialista em Psicologia do Trânsito pelo Centro Universitário de Caratinga-MG (UNEC). Atualmente é bolsista de pós-doutorado (PNPD/CAPES) no PPGP da UFES.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2706-6240>. E-mail: leandrabj@hotmail.com

GEANE ULIANA MIRANDA

Psicóloga com mestrado em Psicologia Institucional e especialização em Epidemiologia e Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores. Trabalhou como psicóloga nas políticas públicas de assistência social e saúde, além de ter sido docente do curso de Psicologia. Também foi analista de pesquisa e pesquisadora, desenvolvendo pesquisa qualitativa no âmbito corporativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0077-1158>. E-mail: geaneuliana@gmail.com

HELOISA MOULIN DE ALENCAR

Possui Pós-Doutorado na Universidade da Califórnia–Berkeley e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. É Professora Titular na Ufes atuando no Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, onde coordena o Laboratório de Psicologia da Moralidade - LAPSIM (<http://www.lapsim.ufes.br>). É membro do GT Psicologia e Moralidade da ANPEPP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8164-3849>. E-mail: heloisa.alencar@ufes.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação moral 28, 54-55, 58, 60-61, 66, 74-76
adolescente 73, 87, 89
amor 5, 7, 18-19, 77-94
anomia 18, 95
autonomia 8, 18-21, 25, 31, 46-48, 50-51, 95-98, 100-101, 103-104, 106, 108-111, 119, 133, 137

B

bauman 77-78, 91-93

C

conhecimento social 6, 9-11, 17, 26, 28, 32-33
conto de fadas 5, 8, 95, 97, 101-102, 104, 110, 112
criança 6-7, 12, 14, 18-20, 22-23, 25, 27, 29-31, 56-59, 66-67, 76, 94-96, 99-100, 105, 112

D

declaração universal dos direitos humanos 7, 35, 43
delval 9, 11-17, 28, 63, 74, 101-102, 111, 120, 136
desenvolvimento cognitivo 7, 24, 35-36, 50-51, 66, 69, 110, 116
desenvolvimento humano 9, 29, 34, 36, 38-39, 43, 45, 49, 54, 77, 92, 95, 110, 112-113, 133, 140
desenvolvimento moral 5, 7-8, 20, 28, 31, 34, 45-47, 50-51, 60, 72, 74-76, 95, 97-98, 101-102, 105, 108-112
dialética 16, 38, 41, 50, 53
dignidade 39, 41-42, 46, 111, 125

direitos humanos 5, 7-8, 34-35, 40-43, 48, 53, 118, 126, 132, 136, 138

E

educação 7-8, 23, 26-27, 29-33, 42-45, 51-53, 55, 73-76, 83, 111-112, 114-121, 123-129, 132-139
educação em valores morais 8, 27, 52, 55, 111, 133
egocentrismo 18, 58-59, 66-67, 101
ensino fundamental 5, 8, 26-27, 61, 95, 101, 111, 135
equidade 25, 39, 49, 98, 100, 106
escola 8-9, 16-17, 27, 29-33, 44, 73-76, 81, 95, 101, 111, 117, 123-124, 126-129, 133-137

estado de direito 41-42

ética 27, 42-43, 52, 54, 56, 61, 63, 74, 94, 125, 135-136

F

formação continuada 5, 8, 113-116, 118-129, 132-138

G

generosidade 5, 7, 21, 29, 77, 79-82, 84-92, 94, 101, 111

H

heteronomia 8, 18-20, 31, 47-48, 50, 95-96, 99, 104, 108-110

I

igualdade 21-25, 42, 49, 98, 100, 106, 133
infância 6, 16, 28, 31, 52, 95, 98
instrumento de avaliação do nível de desenvolvimento moral (iandm) 97

J

juízo moral 5, 7, 18, 20, 27, 29-31, 52, 54-56, 73, 76, 94, 112

justiça 5-10, 18-19, 21-27, 30-33, 35, 39-40, 42, 48-49, 67, 72, 96, 98-102, 105-107, 111, 125, 133

justiça distributiva 21-23, 27, 32, 49, 98-100, 105-106

justiça imanente 22-23, 25, 49, 99

justiça retributiva 21-23, 25, 49, 98-100, 105-106

L

la taille 18, 20-21, 29, 43, 52, 54-56, 59-60, 67, 70-72, 74-75, 77, 79-80, 84-85, 90, 94

M

método clínico 31, 33, 63, 73-74, 81, 102, 111, 136

moral 5-11, 17-21, 26-31, 33-34, 37, 43, 45-52, 54-56, 58-61, 66-69, 72-76, 94-99, 101-106, 108-112, 116-117, 133, 137

moralidade 6-7, 9-10, 20, 29, 31, 35, 38-39, 43-49, 51, 53, 55, 59, 73-76, 93-95, 112, 118, 140

P

piaget 9-11, 13-14, 17-31, 36, 40, 47-50, 53, 55-59, 63, 66-67, 69-73, 75-76, 81, 94-101, 103-107, 109-110, 112

princípios 5-8, 19, 27, 31, 35, 37-39, 45-47, 51, 103, 111, 113, 119-120, 122

professores 5-6, 8, 45, 57, 64, 73, 113, 115, 117-118, 120, 123-125, 127, 130, 132-133, 135-138, 140

profissionais da educação 8, 45, 112, 114-116, 119-121, 123, 129, 133-134, 138

psicologia da moralidade 6, 39, 43-44, 47, 76, 95, 118, 140

R

regras 6, 16-20, 22, 24, 54-55, 57-62, 66, 69-70, 74, 76, 95-98, 100, 102-107

representação da realidade 5-6, 9, 12

respeito 6-8, 10-12, 16, 18-19, 21, 25-26, 34-35, 43-44, 46, 48, 50-51, 54-55, 57-60, 62, 68-69, 71-72, 76, 78, 94-98, 113, 116-117, 120, 124-127, 132-133, 135

S

sanção 21-23, 25, 98-100, 105-108

sentimentos morais 48, 59, 95-96

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br