

Luciana Maria Caetano
Cintia Paloma Lopes Lima
Laura Aparecida Martins Albino
organizadoras

DESENVOLVIMENTO MORAL EM DISCUSSÃO



DESENVOLVIMENTO MORAL
EM DISCUSSÃO

CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO

André Luiz V. da Costa e Silva

Engenheiro metalúrgico formado pelo Instituto Militar de Engenharia, Rio de Janeiro, em 1976. Concluiu seu mestrado pela University of British Columbia, Vancouver, em 1979, e o doutorado pela University of Florida, Gainesville, em 1994.

Cecilia Consolo

Designer e doutora em Ciência da Comunicação pela ECA-USP, tem 30 anos de experiência em desenvolvimento de projetos de comunicação e consultoria de identidade de marcas.

Dijon De Moraes

Designer, escritor, conferencista e professor. Ph.D em Design pelo Politecnico di Milano na Itália, com pós-doutoramento no mesmo instituto onde é colaborador constante dentre outras universidades italianas e europeias.

Jarbas Vargas Nascimento

Pós-doutor na área de Letras, pela UNESP – Campus Assis. Doutor em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professor titular do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP.

Luís Augusto Barbosa Cortez

Possui graduação em Engenharia Agrícola pela Universidade Estadual de Campinas (1980), mestrado em Engenharia Agrícola – Université Laval (1984) e doutorado em Engenharia Agrícola – Texas Tech University (1988). É professor titular da Faculdade de Engenharia Agrícola – FEAGRI-Unicamp. Vice-Reitor Executivo de Relações Internacionais da UNICAMP.

Marco Aurélio Cremasco

Professor titular na Faculdade de Engenharia Química da Unicamp, graduado e mestre em Engenharia Química, doutor em Engenharia Mecânica e pós-doutorado em Engenharia Química. Foi agraciado com os prêmios de Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação e Inventores, concedidos pela Unicamp.

Rogério Lerner

Psicólogo e psicanalista, é docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Professor Associado (livre-docente) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

DESENVOLVIMENTO MORAL EM DISCUSSÃO

Luciana Maria Caetano
Cintia Paloma Lopes Lima
Laura Aparecida Martins Albino
organizadoras

Desenvolvimento moral em discussão

© 2024 Luciana Maria Caetano, Cintia Paloma Lopes Lima, Laura Aparecida Martins Albino (organizadoras)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Publisher Edgard Blücher

Editor Eduardo Blücher

Coordenador editorial Rafael Fulanetti

Pré-produção Aline Flenic

Coordenação de produção Andressa Lira

Produção editorial Helena Miranda

Diagramação Thaís Pereira

Preparação de texto Lidiane Pedroso Gonçalves

Capa Laércio Flenic

Imagem da capa iStockphoto

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-934 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 6. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, julho de 2021.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer
meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Desenvolvimento moral em discussão / organizado por
Luciana Maria Caetano, Cintia Paloma Lopes Lima, Laura
Aparecida Martins Albino. - São Paulo: Blucher, 2024.

312 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-333-3

1. Psicologia 2. Desenvolvimento moral 3. Ética I. Caetano,
Luciana Maria II. Lima, Cintia Paloma Lopes III. Albino, Laura
Aparecida Martins

24-1906

CDD 150

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicologia

Conteúdo

Agradecimentos	11
Prefácio	13
Introdução.....	15
Parte I – Perspectivas teóricas em discussão	
1. Esperança virtuosa: um imperativo moral que transcende o sucesso.....	23
1.1 Esperança: uma virtude que visa ao bem comum e transcende o sofrimento	23
1.2 As lacunas da psicologia da esperança	24
1.3 Pesquisa	27
1.4 Esperança virtuosa: uma alternativa para pesquisas quantitativas	29
1.5 Diálogo	31
1.6 Reflexão pessoal	32
1.7 Convocando pesquisadores	33
Referências	34
2. O desenvolvimento moral do perdão em relação a raciocínios de justiça	37
2.1 Introdução	37
2.2 A psicologia do perdão	41
2.3 Análises iniciais	47

2.4 Discussão	49
Referências	51
3. Generatividade e desenvolvimento moral: possíveis aproximações	53
3.1 Introdução	53
3.2 Teoria dos domínios sociais (TDS)	53
3.3 Generatividade.....	55
3.4 Pesquisas sobre desenvolvimento moral e generatividade	57
3.5 Desenvolvimento moral e generatividade em discussão	60
Referências	62
4. Julgamento moral e julgamento religioso: aproximações e entrelaçamentos	65
4.1 Introdução	65
4.2 Pesquisa	70
4.3 Diálogo	78
Referências	79
5. A moralidade em Carol Gilligan: teoria e revisões	81
5.1 Introdução	81
5.2 Pesquisa	84
5.3 Diálogo	93
Referências	95

Parte II – Desenvolvimento moral e contexto

6. Moralidade, justiça e divisão do trabalho doméstico	101
6.1 Introdução	101
6.2 Divisão do trabalho doméstico no Brasil	102
6.3 Raciocínios sobre a divisão de tarefas domésticas: teoria do domínio social	104
6.4 Pesquisa	106
6.5 Diálogo	110
Referências	112
7. As escolhas das crianças e a resistência (ou não) às estratégias de controle parental	115
7.1 Introdução	115
7.2 Domínio pessoal	116

7.3 Estratégias de controle parental no contexto brasileiro	118
7.4 Pesquisa	121
7.5 Diálogo	124
Referências	125
8. Conflitos interpessoais dos jovens do ensino médio na perspectiva de domínios sociais	129
8.1 Introdução	129
8.2 Pesquisa	133
8.3 Resultados	135
8.4 Diálogo	139
Referências	141
9. Resolução de conflito moral por adolescentes no contexto familiar.....	143
9.1 Introdução	143
9.2 Pesquisa	147
9.3 Diálogo	150
Referências	152
Parte III – Emoções e valores morais	
10 Emoções morais: algumas perspectivas, definições e funções	157
10.1 Introdução	157
10.2 Pesquisa	159
10.3 Diálogo	165
Referências	167
11. Concepções de perdão em crianças: análise de conteúdo de entrevistas.....	171
11.1 Introdução	171
11.2 Pesquisa	176
11.3 Diálogo.....	180
Referências	182
12. Empatia e emoções morais pró-sociais: diálogos entre psicologia moral e neurociência	185
12.1 Introdução	185
12.2 Desenvolvimento moral e empatia	187
12.3 Empatia no campo da neurociência.....	190

12.4 Empatia, psicologia moral e neurociência: uma análise bibliográfica	193
12.5 Análise qualitativa	195
12.6 Diálogo entre psicologia moral e neurociência no estudo da empatia: limites e possibilidades	198
Referências	201
13. Identidade moral: um sistema de representações de si que integra valores morais	207
13.1 Introdução	207
13.2 Pesquisa	209
Referências	217
 Parte IV – Intervenções para o desenvolvimento moral	
14. Formando cidadãos orientados para a justiça social: o papel das intervenções curriculares	225
14.1 Introdução	225
14.2 Pesquisa	229
14.3 Diálogo	234
14.4 Conclusão	241
Referências	242
15. Novas perspectivas morais em prática: ética, excelência e engajamento na sala de aula	247
15.1 Introdução	247
15.2 O bom trabalho e a educação infantil: ampliando percepções	248
15.3 Pesquisa: valores, conceitos e brincadeiras	252
15.4 A educação moral e as práticas escolares dialógicas	255
Referências	258
16. Os jogos cooperativos e o desenvolvimento do juízo moral em crianças da educação infantil	261
16.1 Introdução	261
16.2 O desenvolvimento do juízo moral e os jogos cooperativos	263
16.3 Reflexões sobre a práxis pedagógica com os jogos cooperativos e seus possíveis impactos no desenvolvimento moral das crianças	268
16.4 Considerações finais	271
Referências	272

17. Exclusão social e desenvolvimento moral: contribuições da teoria do raciocínio social	275
17.1 Introdução	275
17.2 Pesquisa	278
17.3 Exclusão intergrupar com base nas normas do grupo	278
17.4 Exclusão intergrupar com base nas condições físicas e psicológicas	279
17.5 Exclusão intergrupar com base na raça e etnia	280
17.6 Exclusão intergrupar com base no gênero	281
17.7 Diálogo	282
Referências	284
Sobre os autores	291
Índice remissivo	301

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp – Projeto nº 2021/03852-4) pelo fomento e apoio financeiro para a consolidação desta obra.

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelo incentivo científico e financeiro para a produção deste livro (Capes PROAP/AUXPE nº 1493/2023/ 88881.850655/2023-01).

Agradecemos aos autores colaboradores por suas contribuições por meio de seus estudos, promovendo o avanço das pesquisas sobre desenvolvimento moral.

Prefácio

Foi com grande alegria que aceitei prefaciá-la a convite das organizadoras. Isso porque foi uma oportunidade única de conhecer, reunidos num só livro, os trabalhos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros sobre o tema do desenvolvimento moral, sob duas importantes óticas: da Psicologia Moral e da Educação Moral.

O que é desenvolvimento moral? Em que contextos ele se expressa? Como acessá-lo? Como provocá-lo e atuar sobre ele? Creio que o livro *Desenvolvimento moral em discussão* oferece respostas para essas perguntas.

Como especialista em Psicologia do Desenvolvimento, acompanho a trajetória de vários autores aqui representados por seus textos e posso afirmar que a obra oferece aos leitores um panorama rico e atual de estudos e reflexões teóricas no âmbito desta área de conhecimento e também da Educação.

O livro é extenso e a apreciação será feita por meio de destaques e qualidades que o colocam, em minha opinião, numa posição de alta relevância na literatura atual de pesquisa. Em primeiro lugar, merece ser apontada a organização do conteúdo, complexo, em quatro partes, iniciando por perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento moral; passando pelo papel dos contextos no desenvolvimento moral; pelas emoções e valores morais e culminando na última parte, com a apresentação de intervenções para o desenvolvimento moral. São 17 capítulos que apresentam investigações marcadas pelo rigor científico e que obtiveram indicadores empíricos sobre as muitas facetas do desenvolvimento moral no que tange aos aspectos sócio afetivos e racionais. Ressalta-se que tais aspectos são construídos

de modo especial na infância e acompanham os indivíduos ao longo da vida, em diferentes contextos, permitindo a constituição de uma identidade moral e uma personalidade ética.

Em segundo lugar, é importante dizer que os autores são de diversas instituições acadêmicas nacionais e internacionais e seus escritos aqui apresentados formam uma rede de reflexões e discussões com base em modelos teóricos e pesquisas empíricas que oferecem aos leitores diferentes ângulos de análise sobre a temática, assim como lhes permitem conhecer métodos diversos de investigação. Os autores participam de redes e grupos de pesquisa, indicando a importância do trabalho em cooperação, o qual favorece e fortalece o campo e permite a divulgação ampla do conhecimento científico. Em terceiro lugar, a temática do desenvolvimento moral é apresentada associada a temas contemporâneos, como a exclusão social, as práticas em sala de aula, virtudes e emoções morais, conflitos interpessoais, parentalidade e generatividade, bem como relacionado a outras áreas de conhecimento, tais como a Neurociência. A obra oferece, portanto, um amplo leque de possibilidades de discussão, como o próprio título indica, e estimula leitores, pesquisadores em formação e também já experientes a se interessarem por novas possibilidades de estudo alinhadas à realidade social contemporânea. Assim, reforço o convite das organizadoras para esta estimulante leitura.

Maria Thereza Costa Coelho de Souza
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

Introdução

O problema do desenvolvimento moral, do ponto de vista do raciocínio da criança, foi investigado no livro *O juízo moral da criança*, publicado em 1932 por Jean Piaget, e de lá para cá muito se tem discutido sobre o conceito de moralidade, as perspectivas teóricas subjacentes, a gênese do desenvolvimento moral na criança, o papel das emoções morais, as propostas de intervenções para a promoção do desenvolvimento moral, a criação de medidas para a investigação do desenvolvimento, a influência de diferentes contextos, entre outras temáticas que fomentam os debates.

O objeto de estudo intitulado de desenvolvimento moral é complexo, multifacetado e as evidências científicas sobre tal temática são fruto de intenso trabalho de pesquisa empírica. O objetivo deste livro é discutir pesquisas sobre o desenvolvimento moral, estabelecendo um diálogo entre autores de diferentes grupos de pesquisas, oriundos de distintas universidades, sobre os seguintes eixos temáticos: I) Perspectivas teóricas em discussão; II) Desenvolvimento moral e contextos; III) Emoções e valores morais; IV) Intervenções para o desenvolvimento moral.

Com relação ao primeiro eixo temático, intitulado “Perspectivas teóricas em discussão”, reunirá cinco capítulos. O Capítulo 1 é uma contribuição da Professora Kendra J. Thomas, docente da Hope College (EUA). Este capítulo apresenta uma expansão da interpretação do constructo esperança, demonstrando que pode ser interpretado como uma virtude, no sentido da dimensão moral inerente a ele. O capítulo evidencia as lacunas na forma como a psicologia atualmente mensura e estuda a esperança, aproximando tal constructo ao estudo de sucesso e ambição pessoal. A psicologia contemporânea não explica a esperança que transcende o

sofrimento e visa ao bem comum. Porém, uma pesquisa qualitativa com exemplares da virtude da esperança definiu a esperança como a busca incondicional do bem comum com intenção e ação, que surge da adversidade e é formada com relação a outras pessoas e ao transcendente.

O Capítulo 2 apresenta a relação do perdão com raciocínios de justiça no campo do desenvolvimento moral. Os autores defendem que o perdão verdadeiro pode se tornar uma virtude com sentido próprio ao abandonar o uso da justiça por equidade e avançar para um sentimento de reciprocidade ideal. As evidências científicas encontradas pela pesquisa apresentada nesse capítulo sustentam a possibilidade de prover programas construtivistas de educação moral com vistas ao desenvolvimento humano e terapias de ajuda às vítimas de injustiças.

O Capítulo 3 tem como objetivo refletir sobre o processo de desenvolvimento moral e suas relações com a generatividade. A discussão ocorre a partir dos conceitos e princípios da teoria do domínio social (TDS) para a explanação do desenvolvimento moral, e também discute o construto da generatividade, que se refere à preocupação em deixar um legado para as próximas gerações. Compreende-se que o desejo altruísta de ser generativo se aproxima do domínio moral, pois se caracteriza pela necessidade do cuidado com os outros e a capacidade de ultrapassar os desejos e expectativas sociais.

O Capítulo 4 discute aproximações e entrelaçamentos entre o julgamento moral e o julgamento religioso. Os autores discutem os resultados de uma pesquisa que avaliou as relações entre julgamento moral e julgamento religioso em uma amostra composta por trinta voluntários, dentre os quais quinze se declararam religiosos. Foram empregados dois dilemas envolvendo situações reais (migração de pessoas venezuelanas para o Brasil e um estupro coletivo, ocorrido em 2015 no Piauí) e duas historietas retiradas do *teste de julgamento religioso* (as histórias de Paulo e da mulher pobre). Os dados são discutidos à luz da teoria de Kohlberg e dos resultados produzidos em estudos anteriores.

O Capítulo intitulado “A moralidade em Carol Gilligan: teoria e revisões” é o quinto da primeira parte do livro. A Psicologia do Desenvolvimento Moral contemporânea parece ter abandonado a teoria de Carol Gilligan sobre o desenvolvimento moral, ou pelo menos esquecido dos importantes insights contidos no trabalho de pesquisa que lhe deu origem. No caso brasileiro, somam-se a esse quadro algumas problemáticas relativas à difusão das ideias de Gilligan no Brasil. Esse trabalho busca apresentar a teoria de Gilligan como também as revisões que essa teoria teve ao longo dos anos. Sugere-se que a psicologia do desenvolvimento moral não se abriu para a perspectiva de Gilligan porque ela questiona os seus próprios fundamentos, rompendo com suas origens epistemológicas.

A segunda parte do livro é intitulada “Desenvolvimento moral e contextos”. Essa parte do livro é composta por quatro capítulos que apresentam pesquisas que revelam o papel de contextos como família, e de que maneira outras formas de interações sociais influenciam o desenvolvimento moral de crianças, adolescentes e adultos. O primeiro capítulo, intitulado de “Moralidade, justiça e divisão do trabalho doméstico”, apresenta as contribuições de pesquisas da professora Allegra Midgette da A&M University (EUA), que se debruçam sobre os julgamentos e avaliações de crianças, adolescentes e adultos sobre a temática da injustiça da divisão dos trabalhos domésticos. O texto descreve resultados de pesquisas internacionais realizadas sobre tais julgamentos e termina com discussões sobre os resultados no tocante à necessidade de novas pesquisas e possíveis propostas de intervenção.

O segundo capítulo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que investigou o impacto de diferentes estratégias parentais, no julgamento e processo de tomada de decisão para escolhas de domínio pessoal. É fundamentado nos estudos de parentalidade, os quais são baseados na abordagem da teoria do domínio social (TDS). Além das reflexões teóricas, o capítulo apresenta propostas de orientação parental, de acordo com os resultados encontrados.

O terceiro capítulo discute a temática dos conflitos interpessoais existentes no ambiente escolar. Apoiado na TDS, apresenta a visão dos jovens do ensino médio sobre os conflitos interpessoais, demonstrando que no ambiente educacional pode-se constatar a predominância de mecanismos coercitivos, mesmo que o objetivo seja promover o desenvolvimento moral. Finalmente, o quarto capítulo dessa parte, por sua vez, reflete sobre a resolução de conflito moral por adolescentes no contexto familiar. O objetivo deste capítulo é verificar o uso das estratégias de resolução de conflitos por parte dos adolescentes numa situação do domínio moral envolvendo seus pais, dada a elevada importância que tem a resolução de conflitos morais para o ajustamento do jovem à sociedade. Os achados são discutidos como marcadores do sucesso no papel dos pais enquanto agentes socializadores.

A terceira parte do livro é composta por quatro capítulos e se intitula “Emoções e valores morais”. Algumas emoções, sentimentos e valores são investigados e estudados, compreendendo que a dimensão emocional é indissociável do raciocínio para pensar, decidir e agir moralmente. O primeiro capítulo desta terceira parte do livro é intitulado “Emoções morais: algumas perspectivas, definições e funções” e tem por objetivo apresentar e abordar algumas das principais perspectivas, evidências e discussões sobre as emoções morais e fornecer uma conexão entre essa temática e o desenvolvimento moral. Algumas das emoções abordadas são: as emoções morais de culpa e vergonha, orgulho, empatia e simpatia e, por fim, o desprezo e a possibilidade de inclusão da raiva e do nojo nessa ampla gama de estudos.

No segundo capítulo, intitulado “Concepções de perdão de crianças: análise de conteúdo de entrevistas”, as autoras buscaram identificar como as crianças definem o perdão e que condições elas consideram ao perdoar. No capítulo, destaca-se a importância do pedido de desculpas para as crianças no processo de decisão de perdoar, e a dificuldade que apresentam em definir o perdão a partir da perspectiva da vítima, voltando-se para comportamentos e atitudes do ofensor.

O terceiro capítulo trata da empatia e das emoções morais pró-sociais, propondo um diálogo entre a psicologia moral e a neurociência sobre a relação da empatia com as emoções morais e a pró-socialidade. Foi realizada uma análise bibliográfica qualiquantitativa de artigos a partir da pesquisa booleana, valendo-se dos descritores *empatia*, *psicologia moral* e *neurociência*. Finalmente, o último capítulo dessa parte do livro discute o tema da *identidade moral*, que, segundo os autores, é atravessado por diferentes perspectivas teóricas metodológicas, que revelam tratar-se de um construto complexo, que pode se manifestar e ser definido de diferentes maneiras. O presente texto sistematiza algumas perspectivas de estudo sobre a identidade moral e propõe que a identidade moral pode ser definida como um sistema de representações de si que integra valores morais com centralidade.

Finalmente, a última parte do livro trata de estudos sobre “Intervenções para o desenvolvimento moral”. Essa parte é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo é intitulado “Formando cidadãos orientados para a justiça social: o papel das intervenções curriculares”. A discussão proposta pelo capítulo apresenta a importância das intervenções curriculares na formação do cidadão orientado para a justiça, pautadas na pedagogia crítica e na construção de um currículo acadêmico de educação moral.

O segundo capítulo dessa parte do livro apresenta uma perspectiva inovadora da educação em valores dentro da sala de aula, a partir do construto do “bom trabalho” (*good work*), elaborado por três eminentes pesquisadores do campo da psicologia moral: Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon. Essa base conceitual fornece o subsídio para uma perspectiva educacional que explora noções éticas e sociais, ao mesmo tempo que valoriza a excelência por meio do aprendizado profundo de conceitos curriculares e considera os interesses e engajamento dos alunos.

O terceiro capítulo apresenta uma análise de momentos de uma sequência didática (SD) elaborada de forma intencional e sistematizada, desenvolvida com as crianças da educação infantil, que teve como base os jogos cooperativos para a promoção da construção de valores morais e da noção de justiça, os quais são ancorados nos estudos piagetianos sobre a moralidade.

O último capítulo dessa seção e do livro apresenta as principais contribuições da teoria do raciocínio social sobre a exclusão intergrupala em crianças, explorando diversos elementos, incluindo raça e etnia, condições físicas e psicológicas, gênero e normas de grupo. A conclusão destaca a imperatividade de promover ambientes familiares e escolares mais inclusivos e não discriminatórios.

Longe de esgotar as discussões sobre o desenvolvimento moral, este livro apresenta capítulos de pesquisas nacionais e internacionais que têm se debruçado teoricamente e metodologicamente sobre o desenvolvimento moral. Além disso, o presente livro reúne importantes pesquisadores brasileiros e internacionais que têm se dedicado a estudar a psicologia e a educação moral, com robustez de dados e evidências científicas, além de reflexão fundamentada em discussões de importantes grupos de estudos espalhados nesse país.

Acreditamos que a contribuição que esses capítulos apresentam promovem uma boa amostragem de temas, reflexões e evidências que sustentam o conhecimento em desenvolvimento moral no nosso país. A urgência do desenvolvimento moral é inegável e a preocupação com o direito e o bem-estar das pessoas, sustentada pelas relações justas, é premissa para a nossa sociedade.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

As organizadoras.

PARTE I

Perspectivas teóricas em discussão

CAPÍTULO 1

Esperança virtuosa: um imperativo moral que transcende o sucesso

Kendra J. Thomas

Esperança não é a alegria que as coisas passarão bem, ou a vontade de investir em iniciativas que certamente terão sucesso, mas é a habilidade de trabalhar por algo porque é bom, não porque renderá sucesso.

Václav Havel

A esperança é inerentemente boa? Esperança que almeja alvos egoístas ainda pode ser chamada de esperança? Esperança é algo que precisa ser treinado e praticado? Ou é um sentimento passageiro ou traço de personalidade? Em outras palavras, esperança é uma virtude? Este capítulo visa a demonstrar a riqueza teórica da esperança como uma virtude, algo que visa o bem comum e deveria ser cultivado por todos. Este capítulo mostra as lacunas na forma como a psicologia atualmente mensura a esperança e descreve pesquisas qualitativas e quantitativas que permitem pesquisar a esperança como uma virtude com valor cívico e moral.

1.1 Esperança: uma virtude que visa ao bem comum e transcende o sofrimento

Muitas tradições filosóficas e religiosas consideram a esperança como uma virtude moral, algo a que todos deveriam almejar. Filósofos como Immanuel Kant e Tomás

de Aquino situam a virtude da esperança ao lado da fé e do amor e a descrevem como um imperativo moral que possibilita ações para um futuro melhor mesmo em meio às dificuldades e incertezas (Van Den Heuvel, 2020). A esperança não é um cálculo sobre a probabilidade de sucesso, mas um comprometimento contra a desistência e visando a um bem maior. Mais recentemente, a filósofa Nancy Snow (2018) desenvolveu a esperança como uma virtude cívica que possibilita indivíduos de comunidades a trabalharem juntos para fortalecer a democracia e o bem comum. A fé judaico-cristã caracteriza a esperança como uma das três maiores virtudes, ao lado da fé e do amor, com efeito transcendental e valor comunitário. Paulo Freire (1992/2014) descreveu a esperança como um imperativo existencial e histórico. Ele famosamente escreveu sobre a esperança como um verbo, e afirmou que *esperançar* é lutar contra a desistência e trabalhar ao lado dos outros para alcançar um bem maior. A descrição freiriana sobre a esperança advém de sua experiência profissional e pessoal como educador em condições precárias, batalhando contra a fome, o analfabetismo e contra forças sociais e políticas que sobrecarregam a ação e a boa vontade individual.

Essas definições ricas de esperança são especialmente relevantes para pais e professores, que diariamente devem submeter seus próprios desejos e visar ao que é bom para a criança ou o estudante a longo prazo. Eles ensinam e cuidam e o resultado é incerto e distante. Porém, a psicologia positiva e cognitiva, que hoje em dia é a maior fonte de pesquisa sobre esperança, tende a estudar a esperança que almeja o sucesso do indivíduo. Além do mais, o construto é estudado principalmente em países de alta renda e mobilidade social. Talvez seja por isso que a psicologia da esperança está descolada da riqueza filosófica e espiritual da humanidade.

1.2 As lacunas da psicologia da esperança

Um dos primeiros psicólogos a escrever sobre a esperança foi Erikson, que explicou que a esperança é cultivada no primeiro estágio da vida, quando o bebê aprende a confiar nos cuidados e afeto da mãe. Porém, a psicologia cognitiva logo operacionalizou a esperança e desenvolveu um questionário para quantificá-la. O questionário mais comum (no Brasil e no mundo) para medir esperança é do C.R. Snyder (1991), que inclui itens como “consigo pensar em muitos jeitos de resolver um problema” e “estou alcançando meus objetivos” e “me vejo como uma pessoa de sucesso”. A teoria da esperança (Snyder, 1991) tem muitos pontos fortes, enfatiza a iniciativa pessoal (o “querer”) e o poder do indivíduo em achar muitos caminhos para resolver um problema (o “acontecer”). Baseado nessa definição, uma pessoa com alto nível de esperança é motivada por um alvo e consegue gerar muitas estratégias para alcançá-lo. Nesse modelo, as emoções vêm depois dos pensamentos e

essas emoções ajudam a motivar os próximos objetivos e ações. Engajar-se em um plano requer muitos passos e cada um ajuda a promover o próximo passo que impulsiona o indivíduo para seu alvo. A teoria da esperança é um modelo que enfatiza o indivíduo e seus comportamentos como a fonte da esperança.

Em nossa visão, um ponto forte dessa teoria é como ela diferencia a esperança do otimismo. O otimismo não indica nenhuma ação, simplesmente a tendência a olhar pelo lado bom (Rand, 2018). Teóricos dessa perspectiva exemplificam a diferença assim: “tenho esperança de que vou correr na maratona porque estou treinando para isso e estou otimista de que não vai chover”. A esperança (definida pela teoria de esperança) é a ação e o preparo, mas o otimismo pode ser supersticioso ou ingênuo ou fora do controle pessoal (Rand & Touza, 2021). Para citar outro exemplo: um casal mora em uma casa antiga, de quase 100 anos. A esposa gosta do “charme” da casa e tem uma tendência a pensar que dará “tudo certo”. O esposo, mais pessimista (ou, como ele diz, realista), fica mais ansioso com possíveis reparos e pesquisa mais sobre a casa. A tendência dele em achar que existem problemas os levou a pagar por inspeções e aprender mais sobre a casa. A esposa se irrita às vezes com o pessimismo dele, mas também confessa que ele já os livrou de algumas complicações e o seu otimismo não teria gerado o maior bem comum (nesse caso, uma casa sem materiais tóxicos ou problemas estruturais). Em outro exemplo, apenas saber que alguém é otimista ou pessimista não explica quando esse alguém vai para o médico. Talvez o otimista não vá para o médico, pois acha que vai dar tudo certo, ou o pessimista não vai porque acha que vai receber notícia ruim e não vai ter nada que dê para fazer. Mas é a esperança (definida aqui na teoria da esperança) que promove a ação (ir ao médico) direcionada a um alvo (saúde). Uma empresa que conta somente líderes otimistas não se preparara adequadamente para futuros problemas. Uma empresa pessimista demais não tomaria os riscos necessários para alcançar novos mercados. A teoria da esperança explica que a esperança é distinta do otimismo porque sempre está ligada a uma ação direcionada a um alvo (Rand, 2018).

Essa distinção é um dos pontos mais importantes da teoria da esperança, e ajuda a explicar por que essa definição operacional prediz sucesso acadêmico, bem-estar e saúde física (Rand & Touza, 2021). Porém, a teoria não capta uma esperança que é virtuosa ou que é resistente às tragédias. Pela definição da teoria da esperança, um político corrupto ou empresário fraudulento poderia pontuar alto na variável “esperança”, contanto que esteja motivado a alcançar seu objetivo final (poder e dinheiro). Vários pesquisadores da teoria da esperança não veem esperança como algo virtuoso. Um resumo da pesquisa até chamou a esperança de algo com “valor neutro”, sem valência moral na definição operacional deles (Shorey *et al.*, 2002). Outro acadêmico contou sobre uma pesquisa que nunca foi publicada, mas que constatou valores altos

de esperança em membros de uma gangue no sul dos Estados Unidos. Ou seja, a esperança pode ser alta mesmo em grupos com alvos antissociais e violentos porque a escala não define esperança virtuosa.

Outro jeito comum de mensurar esperança vem das forças de caráter (Peterson & Seligman, 2004). Porém, esses itens quantitativos são “eu espero que coisas boas aconteçam na minha vida” e “tenho certeza de que posso superar momentos ruins”. Esses itens não diferenciam a esperança do otimismo. Alguém poderia assinalar “concordo plenamente” nesses itens sem ter os comportamentos indicados para alcançar os objetivos. Alguém poderia assinalar “concordo plenamente” nesses itens e ser ingênuo sobre adversidades da vida real ou egoísta nos seus alvos para o futuro.

Pensemos novamente no trabalho do Paulo Freire. Imagine uma professora que está trabalhando sessenta horas por semana para alfabetizar crianças e sacrifica muito do seu bem-estar para um alvo mais nobre. Ela tem esperança de que seus sacrifícios não sejam em vão. Talvez ela não se identifique com os itens de “espero que coisas boas aconteçam na minha vida” (Peterson & Seligman, 2004) ou “me vejo como uma pessoa de sucesso” (Snyder, 1991). Essas definições de esperança talvez sejam suficientes para estudar objetivos hedônicos ou prever o sucesso pessoal, mas são insuficientes para entender a esperança virtuosa. Se queremos estudar a esperança do Paulo Freire, do Kant, da fé judaico-cristã, ou qualquer outra tradição em que a esperança tem valor moral e coletivo, precisamos de um novo jeito de operacionalizá-la na pesquisa quantitativa.

Além de problemas teóricos, pesquisas da teoria da esperança mostram que essa mensuração de esperança inclina-se para grupos com maior privilégio. Uma pesquisa na África do Sul apontou que os homens, os mais ricos, e os grupos que sofrem menor discriminação racial tinham as maiores médias de esperança (Boyce & Harris, 2013). Se esperança fosse uma virtude moral e não um índice de privilégio, não deveria ter essa discrepância entre grupos socioeconômicos – principalmente virtudes que teoricamente necessitam de adversidade para se desenvolver. Esperança sem adversidade não tem relevância.

A psicologia positiva tem sofrido críticas por faltar desenvolvimento teórico. Porém, é uma linha de pesquisa muito nova, e que precisa de muita atenção. A psicologia deveria progredir e entender mais sobre o florescimento humano, não somente sobre seus vícios e vulnerabilidades. Visando a melhor estruturar suas pesquisas, muitos investigadores têm retomado as obras de Aristóteles sobre virtudes. Virtudes são hábitos que são cultivados intencionalmente e têm valor inato. Blaine Fowers, um psicólogo que está estruturando uma linha de pesquisa e mensuração de virtudes na psicologia, diz que virtudes na pesquisa quantitativas deveriam ter dimensões de valor cognitivo/conhecimento (não são ingênuos; entendem

a virtude), emocional/motivacional (não são egoístas; vêm de motivos bons) e comportamental (não são parados ou passivos; agem de acordo) (Fowers *et al.*, 2021).

A Jubilee Centre, na Universidade de Birmingham, criou uma estrutura teórica para definir caráter em quatro categorias: virtudes intelectuais (e.g. curiosidade), morais (e.g. generosidade), cívicas (e.g. solidariedade) e de performance (e.g. auto-confiança). Da maneira como a esperança é atualmente definida na pesquisa quantitativa, a esperança é um traço que auxilia na performance, que ajuda o indivíduo a conseguir o sucesso que deseja. Porém, para aproximá-la da riqueza teórica de Kant, Aquino, e nosso próprio Paulo Freire, precisamos defini-la como uma virtude que tenha peso e direção moral.

1.3 Pesquisa

1.3.1 *Exemplares de esperança*

Em busca de uma definição psicológica enraizada na ciência das virtudes, e que aprofunda o que já sabemos sobre a esperança, eu desenvolvi uma pesquisa qualitativa buscando pessoas que exemplificam a virtude da esperança. Fizemos uma pesquisa qualitativa inspirada no trabalho de William Damon (Damon & Colby, 2013), o qual explica que precisamos estudar as pessoas mais virtuosas para compreender a gama e amplitude do desenvolvimento humano possível.

Há quase oito anos eu apoio a uma ONG de desenvolvimento comunitário na África do Sul. Essa organização trabalha no lugar de maior incidência de HIV (vírus da imunodeficiência humana) no mundo, onde uma em cada duas crianças nascem HIV positivo, além de ser um país que sofre com alta taxa de desemprego e um sistema de governo marcado pelo apartheid. A África do Sul é o país com maior grau de desigualdade do mundo e é parecido com o Brasil, a pobreza é geograficamente justaposta à riqueza. A ONG organiza a comunidade para projetos comunitários e grupos de apoio e todos esses projetos são sustentados por voluntários que moram lá: mentoria de jovens, grupos de corrida, grupos de leitura para crianças e projetos de jardinagem nos quintais e nas escolas para promover nutrição infantil. É nesse contexto que devemos entender a esperança virtuosa. Qual é a virtude que permite alguém crescer nesse ambiente desigual e ainda assim se esforçar para melhorar o bairro, apesar de desvantagem e imobilidade social? Quais são as condições necessárias para permitir que alguém sem privilégio saia da mentalidade de escassez e trabalhe para um futuro melhor para a próxima geração, apesar de saber que seus sacrifícios apenas beneficiam o outro? É uma coisa estudar esperança num lugar de alta mobilidade social, com muitas oportunidades individuais para carreira e educação em benefício próprio, depois de alguns anos de trabalho. É outra coisa entender

a esperança que sobrevive ao sofrimento transcende a dificuldade e visa ao bem comum. A coragem não faz sentido sem o perigo. Para entender os mais corajosos, deve-se estudar as situações de alto perigo. Assim, a esperança é irrelevante sem o sofrimento e a dificuldade. Para estudar esperança, precisamos entendê-la na adversidade.

A ONG trabalha na comunidade há décadas, e nomeou treze pessoas que servem como exemplares em virtude da esperança. Esperança, na língua isiZulu, é *themba*, e é considerada como sinônimo das palavras fé e amor. Esses exemplares eram fazendeiros, professores, avós, trabalhadores de construção, e desempregados. Havia homens e mulheres entre 20 a 75 anos. (veja Thomas *et al.* [2022] para ler o trabalho completo). As entrevistas foram codificadas em três iterações, a primeira visando a comparações entre a teoria da esperança, a segunda procurando as dimensões da ciência das virtudes (cognição, motivação, comportamento; Fowers *et al.* [2021]) e a terceira analisou as entrevistas com codificação aberta para entender os temas mais pronunciados em predeterminação teórica.

Coerentes com a teoria da esperança (Snyder, 1991), os exemplares de *ithemba* esperança falaram da iniciativa pessoal e da importância de achar muitos caminhos para resolver um problema. Porém, o foco deles era sempre nos relacionamentos e na fé. Ou seja, tinham a iniciativa e os caminhos da teoria da esperança, mas sempre ligavam as suas ações a um bem maior. Os alvos deles somente eram possíveis por meio de seus familiares, amigos e Deus, e suas ações eram inerentemente boas para sua comunidade. Por exemplo, um dos entrevistados falou que se inspirou na história de outros da comunidade para continuar trabalhando mesmo quando enfrentava dificuldades. Outro falava da importância da igreja e a importância de todos trabalharem juntos para o sucesso da comunidade.

Para alinhar-se ao trabalho de Fowers (2021) e a ciência das virtudes, as entrevistas foram categorizadas em esperança cognitiva, afetiva/motivacional e comportamental. A conclusão era de que a esperança virtuosa é uma disciplina *cognitiva* que tem uma visão específica e conhece as dificuldades que virão. Não é ingênua, mas tem esperança com olhos abertos para os problemas. A esperança virtuosa é *motivada* pelo bem comum, pensando em como suas ações influenciam outros. Os exemplares falavam sobre seu desejo de dar esperança para os outros e servir de exemplo para motivar os mais jovens a perseverar e ter esperança. E, por fim, os *comportamentos* da esperança virtuosa são de investir em outros, encorajar outros e doar para outros. A falta de esperança gera desistência coletiva, mas a esperança virtuosa requer ação intencional. Um dos entrevistados ponderou que lê livros para seu filho pequeno todo dia porque quer que os seus filhos um dia possam ir à faculdade. Um fazendeiro disse que tenta ajudar outros a conseguirem a verba para projetos agrícolas mesmo quando não tem dinheiro garantido para comprar sementes

para a sua própria plantação. O estudo definiu a esperança como *a busca ardente para realizar uma visão para o bem comum com intenção e ação, que surge da adversidade e é formada com relação a outras pessoas e ao transcendente* (Thomas et al., 2022).

Na codificação aberta, o que mais apareceu foi o sofrimento e a adversidade que eles já sofreram. Uma pessoa disse que a família inteira dela morreu e ela começou um jardim para assim sustentar sua família. Outro contou que tinha sido morador de rua por muito tempo. Um falou que os dois pais morreram na frente dele e outro vive com dor crônica na coluna. Um entrevistado contou que tinha que usar o primeiro salário dele para enterrar os pais que morreram de repente. Esses exemplos não são para chocar os leitores, mas só para aumentar o respeito pela esperança desses exemplares. O que ficou claro nas entrevistas é que não é o sucesso que define a esperança, é a adversidade.

A esperança dos exemplares não era ingênua. Por exemplo, uma entrevistada falou que está tentando achar emprego há quatro anos e continua desempregada por causa do alto nível de desemprego na comunidade. É provável que a próxima rejeição não vá abalar a esperança dela porque a esperança dela é uma convicção pessoal e não depende da próxima notícia que ela receber. Explicando assim, ela pode até ser pessimista (“vai demorar muito para conseguir um emprego”) e esperançosa (“vou continuar batalhando”).

Os entrevistados não foram excessivamente abstratos. Eles foram explícitos sobre as suas fontes de esperança (geralmente familiares, amigos e Deus) e seus objetivos (geralmente orientados para ajudar os outros). Os exemplares de esperança eram marcados pela fé e o apoio social que tinham e davam. Esperança virtuosa é uma disciplina cognitiva, motivada por um bem comum, e pessoas com essa virtude investem nos outros, contam histórias de resiliência e bondade, e fazem parte de um grupo que os apoia. O perfil era evidente. Agora, o próximo passo foi criar uma escala que mensurasse a esperança virtuosa para continuar a estudá-la.

1.4 Esperança virtuosa: uma alternativa para pesquisas quantitativas

Com base nessas entrevistas, geramos uma lista de trinta e três itens, com todos os temas oriundos das entrevistas com os exemplares de esperança. Cada item foi retrotraduzido em *isiZulu*, inglês e português para confirmar a fidelidade linguística das frases. Os itens foram aplicados em mais de quatrocentos participantes estadunidenses, duzentos sul-africanos fluentes em *isiZulu* e duzentos brasileiros. Por meio de análises fatoriais, identificamos doze itens que eram consistentes com os temas qualitativos e as três dimensões de virtude, os quais simultaneamente geraram a mesma estrutura fatorial nas três línguas/culturas.

A maioria das escalas na psicologia quantitativa são geradas no inglês e são aplicadas em participantes estadunidenses, com uma lista grande de itens para achar a estrutura fatorial que rende os melhores resultados com consistência interna, o que normalmente conduz à diminuição dos itens investigados. Somente após prontos e publicados no inglês, os itens são traduzidos para outras línguas. Criando toda a escala em uma só língua, não dá para fazer muito (somente deletar itens ou fazer leves modificações linguísticas) se a estrutura fatorial ou a construção cultural for muito diferente. Busquei achar (dos trinta e três itens) os doze melhores itens em três línguas e culturas, para criar uma escala que representasse bem o conceito cultural de esperança virtuosa. Claro que todo questionário sempre será embutido num contexto cultural, senão nem teria valor interpretativo. Mas, para criar um questionário que tenha valor para uma rede de pesquisadores internacionais, deveríamos pelo menos buscar um processo mais amplo para puxar a sabedoria de mais de uma linguagem e contexto cultural. Pilotando e finalizando os itens em três línguas e culturas distintas simultaneamente, a chance de uma escala transcultural é maior.

As análises fatoriais em todos os dados (português, inglês, *isiZulu*) convergiram numa escala final com doze itens e quatro subescalas, três itens cada uma (Thomas *et al.*).¹ A estrutura da escala foi construída com um forte alinhamento teórico e tem algumas maneiras de utilizá-la. Veja a Figura 1.1 para entender. As quatro subescalas são: *adversidade* (e.g. “Eu mantenho a esperança quando enfrento dificuldades”), *visão/propósito* (e.g. “Tenho razões específicas para crer que o futuro será melhor”), *bem comum* (e.g. “Concentro meus pensamentos em como meus objetivos ajudarão os outros”), e *encorajamento* (e.g. “Eu dou aos outros uma razão para ter esperança no futuro”). Essa escala pode ser usada como um valor só (a média de todos os itens), ou pode ser separada em subescalas representando as dimensões de virtudes (cognitivo, afetivo/motivacional, comportamental) que o Fowers e colegas (2021) defendem. Também podem ser agrupados em duas escalas de *força interna* (adversidade e visão cognitiva), e *braço estendido* (afetivo/motivacional e comportamental). Esses dois agrupamentos (seis itens cada) são conceitualizados na teoria. A virtude precisa tanto de uma convicção interna que supere desafios e tenha um propósito firme, como precisa do braço estendido que visa ao bem comum, tem comportamentos tangíveis de encorajamento – uma esperança contagiosa.

1 Artigo em processo de publicação (no prelo).

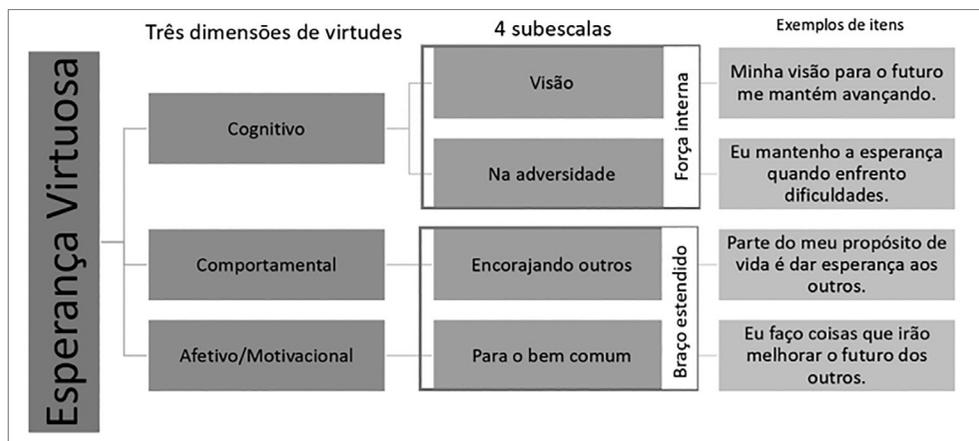


Figura 1.1 Estrutura da Escala da Esperança Virtuosa.

Fonte: Thomas *et al.* (under review).

Os dados iniciais do questionário mostraram que a esperança virtuosa é positivamente correlacionada com outras variáveis de virtudes morais, como a sensibilidade à injustiça. Pessoas que se diziam muito afetadas quando viam injustiça também eram mais fortes em virtude da esperança. Em comparação, a escala da teoria da esperança (Snyder, 1991) não era correlacionada com a sensibilidade à injustiça. Além do mais, a esperança virtuosa não era diferente entre classes sociais, etnia, ou entre homens e mulheres. Isso é importante porque a escala da esperança (Snyder, 1991) é tão centrada no sucesso que dados revelam que pessoas com maior privilégio têm médias maiores no questionário tradicional de esperança. A virtude da esperança não deveria ser diferente entre classes sociais, e isso foi confirmado por meio dos dados apresentados nesse novo questionário. Por exemplo, a amostra brasileira não tinha nenhuma correlação entre esperança virtuosa e nível de educação, nem com o nível de educação da mãe ou do pai, e não tinha diferença na virtude entre os adultos que tinham estudado em escola pública ou particular. Ou seja, a esperança virtuosa não é uma característica de privilégio socioeconômico. Não são apenas os mais ricos e privilegiados que têm esperança, porque esperança virtuosa não é ter alta probabilidade de sucesso, mas é uma convicção moral de contribuir para algo bom.

1.5 Diálogo

Existem líderes famosos tanto no Brasil como nos EUA e na África do Sul que falam de uma esperança virtuosa. Não é um conceito alheio a nenhuma dessas culturas. Nos Estados Unidos, Dr. Martin Luther King Jr, líder e mártir do movimento de direitos civis, pregou muito sobre a esperança como uma virtude. No último discurso

público dele, na véspera de seu assassinato, ele falou que conseguia ver a terra prometida, mas que não conseguiria alcançá-la. Ele pregava sobre esperança, mas uma esperança sofrida, que almejava a justiça social, e não seria alcançada durante a sua vida, e que certamente não era o caminho mais próspero nem confortável, mas era algo cultivado com cuidado e convicção.

Na África do Sul, Nelson Mandela proliferou a ética e a filosofia africana de *ubuntu*, muitas vezes traduzido como “humanidade para com os outros”, ou “eu sou, porque nós somos”. Essa ética foi fundamental para o movimento não-violento que trouxe a democracia e derrubou o apartheid. Nas entrevistas qualitativas que fizemos, um dos entrevistados fez a ligação entre *ubuntu* e a esperança. Ele falou: “Acho que o propósito da esperança é derrotar a desistência, porque quando as pessoas perdem a esperança, elas desistem. Há um ditado Zulu que diz ‘eu sou porque nós somos’ [*ubuntu*]. Isso também significa que você pode ver esperança em outras pessoas e esperança pode trazer unidade... Eu acredito que a esperança pode combater coisas como desigualdade na comunidade”. Essa esperança certamente tem valor moral e cívico.

No Brasil, Paulo Freire escreveu a *Pedagogia da esperança* (1992/2014) como um livro para rever muitos dos temas da *Pedagogia do oprimido*. Ele dedicou sua carreira à luta pela justiça e igualdade na educação. Para Freire, o “esperançar” é um verbo que chama pais e professores e líderes comunitários para trazer justiça, não porque as coisas certamente renderão, mas por um imperativo existencial. Freire explica que a esperança precisa reconhecer o sofrimento e não “fugir do real” ou “ocultar a realidade”. Quando não reconhecemos a adversidade, estamos proliferando a desigualdade. Um professor que simplesmente acha que vai dar tudo certo, e se engaja num otimismo sem base na realidade, não está sendo esperançoso. A esperança freiriana possibilita o relacionamento entre o professor e o aluno, engajando o primeiro na difícil tarefa de ensinar, não só de dar aula. Baseados nisso, entendemos que a esperança virtuosa começa com o reconhecimento da adversidade, e é virtuosa por pensamento, intenção e ação para o bem comum.

Essas três figuras (King, Mandela, Freire) não conseguem representar a cultura ou a história de cada país, mas demonstram que a esperança é amplamente entendida como uma virtude com peso moral. Ter e praticar esperança não é questão de estilo pessoal ou traço de personalidade, é uma convicção pessoal e é praticada porque “é certo”, não por otimismo ou ambição própria.

1.6 Reflexão pessoal

Apesar do nome americano, eu sou brasileira, e desejo gerar pesquisas que tragam valores e vozes humanas do mundo majoritário. A ciência do desenvolvimento

moral tem que explicar o ser humano que nasce e cresce em ambientes onde o sucesso não é a simples equação do esforço e da personalidade, onde o destino ideal de cada modelo estrutural não é o que explica a felicidade individual. Às vezes, a psicologia positiva (principalmente a estadunidense) parece ignorar a violência e a desigualdade, e sem essa consciência, é difícil entender a profundidade das virtudes necessárias para comunidades prosperarem. A psicologia tem que estudar as pessoas que vivem em ambientes onde as virtudes necessitam peso moral, porque a corrupção e a crueldade estão próximas e requerem coragem, fé e esperança.

O conceito de esperança virtuosa não é uma definição nova para a humanidade. O ser humano tem uma história ampla de compreensão da esperança como um valor existencial e uma convicção moral. Contudo, na psicologia positiva, a definição da esperança ficou perdida no otimismo, no sucesso provável e na ambição individual. Para reavivar o estudo da esperança como uma virtude moral, precisamos buscar a sabedoria do mundo majoritário, dos fazendeiros sul-africanos, do líder de direitos civis e da professora da rede pública; pessoas que reconhecem que a esperança tem valor para um bem maior. É a adversidade que prova a esperança, demonstrando que não é otimismo raso e achatado, mas é esperança profunda e multidimensional e moral.

Em parceria com a mesma ONG sul-africana, lancei um estudo longitudinal de esperança virtuosa de mães e avós ao longo de dois anos. Essas mulheres se engajaram num projeto social para apoiar o desenvolvimento social das crianças e receberão visitas em casa, lições, livros em *isiZulu* e grupos de apoio. Essa iniciativa ajudará a entender como a esperança virtuosa se desenvolve e se espalha. Precisamos entender os seus preditores e quais características são necessárias para que a adversidade resulte em esperança, não em desamparo. Portanto, temos muito a aprender.

1.7 Convocando pesquisadores

Pesquisadores brasileiros têm muito a contribuir para essa linha de pesquisa. O país sofre com a desigualdade social, polarização política, e problemas sociais cuja magnitude ameaça o poder do indivíduo e requer sacrifício próprio e transcendência do sucesso imediato. A disciplina e a pesquisa quantitativa da psicologia têm o poder de gerar diálogo. Por exemplo, quando a psicologia começou a falar sobre autoestima, livros e práticas educacionais dispararam ao redor desse conceito. Quando psicólogos começaram a estudar o tema bullying, a palavra se espalhou rapidamente e logo pais e professores adaptaram a nova linguagem ao português. O que estudamos e como mensuramos esses construtos impacta a sociedade. Estudar a esperança que visa apenas ao sucesso individual não ajudará pais, educadores, tios e tias, e voluntários que lutam e se sacrificam pelo outro. É preciso entender e prezar a esperança que não

tem garantia de sucesso, a esperança que se afina nos alvos de longo prazo, a esperança que transcende o otimismo e visa ao bem comum. Se psicólogos estudarem esperança virtuosa, podemos influenciar o diálogo e dar mais apoio aos que mais precisam. Pesquisas podem ser conduzidas com professores para entender se esperança virtuosa ajuda a combater o burnout, ou se influencia as práticas educacionais ou o desenvolvimento moral dos alunos. Podemos pesquisar se a esperança virtuosa coletiva auxilia comunidades a se organizarem para mutirões, ou campanhas contra a dengue ou contra poluição e, ainda, outras mudanças que promovem a cidadania e o bem-estar comum. Precisamos entender se a esperança virtuosa ajuda pais e avós a escolherem práticas parentais que buscam o bem-estar dos filhos a longo prazo, como a leitura de livros, práticas consistentes e sensíveis de disciplina, sem sucumbir a práticas autoritárias ou permissivas de curto prazo. Dentro da própria esperança virtuosa, podemos entender diferenças e relacionamentos entre as dimensões de adversidade, visão, bem comum e encorajamento, e como elas se desenvolvem e interagem com as variáveis da escola, família, ou comunidade. Tem muito que podemos aprender, mas mudar a definição operacional de esperança na pesquisa quantitativa pode gerar um novo entendimento de esperança na psicologia, uma definição que se alinha com a riqueza humana da busca pela esperança. A falta de esperança é a perda do futuro. Não podemos deixar isso acontecer nas nossas escolas e nas nossas famílias. É o nosso dever moral.

REFERÊNCIAS

- Boyce, G. & Harris, G. (2013). Hope the beloved country: hope levels in the new South Africa. *Social Indicators Research*, 113, 583-597. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0112-y>
- Damon, W., & Colby, A. (2013). Why a true account of human development requires exemplar research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 124, 1-84 <https://doi.org/10.1002/cad.20046>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton.
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., & Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed, with notes by Ana Maria Araújo Freire* (R. R. Barr, Trans.). Bloomsbury. (Trabalho original publicado em 1992).
- Kant, I. (1985) *Critik der praktischen Vernunft*. (L.W. Beck, Trans.) *Critique of practical reason*, book II, ch. 2, sections IV, V and VI. (Trabalho original publicado em 1788).
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K., Hockemeyer, J. R., & Feldman, D. B. (2002).

- Somewhere over the rainbow: hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13(4), 322-331.
- Snow, N. E. (2018). Hope as a democratic civic virtue. *Metaphilosophy*, 49(3). <https://doi.org/10.1111/meta.12299>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Rand, K. (2018). Hope, self-efficacy, and optimism: conceptual and empirical differences. *The Oxford Handbook of Hope*, 45-58. Oxford University Press.
- Rand, K. L. & Touza, K. (2021). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S.C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., pp. 425-442). Oxford University Press.
- Thomas, K. J., Namtu, M., & Ebert, S. (2022). Virtuous hope: moral exemplars, Hope Theory, and the centrality of adversity and support. *International Journal of Applied Positive Psychology*. DOI: 10.1007/s41042-022-00083-1
- Thomas, K., Rand, K., Rogers, S. & Witvliet, C. (*under review*). Virtuous hope scale: a theoretically grounded, multi-lingual project in English, isiZulu and Portuguese.
- Van den Heuvel, S. (2020). *Historical and multidisciplinary perspectives on hope*. (pp. 47-60). Springer.

CAPÍTULO 2

O desenvolvimento moral do perdão em relação a raciocínios de justiça

Júlio Rique Neto
Cleonice Camino
Thalita L. F. Alencar

2.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar a teoria de Enright do desenvolvimento moral do perdão (Enright & The Human Development Group, 1991) discorrendo sobre uma nova análise da relação do perdão com raciocínios de justiça. Na nossa compreensão, o perdão é uma ação moral por gerar comportamentos pró sociais vinculados a uma situação de injustiça, que demanda de quem perdoa reflexões sobre o uso da justiça e as razões para perdoar. A partir da qualidade dessa reflexão, o perdão verdadeiro pode se tornar uma virtude com sentido próprio, pois ao abandonar o uso da justiça em sua forma mais evoluída, que é a equidade, a pessoa avança para um sentimento de reciprocidade ideal ou de uma reciprocidade solidária, generosa. Considerado como perdão verdadeiro, esse momento, uma ação consciente e autônoma, ocorre em um nível além do pensamento moral pós-convencional, que é o nível da moral do perdão. Seguindo o modelo proposto por Enright, ele julga

que, ao chegar neste tipo de perdão, a vítima se desfaz dos afetos, dos comportamentos e dos julgamentos negativos a respeito do ofensor e desenvolve afetos, comportamentos e julgamentos positivos em relação a ele.

Contextualizando a psicologia do perdão (Enright *et al.*, 1998) no campo de estudos do desenvolvimento moral, utilizamos a medida de avaliação do grau de perdão interpessoal concedido após uma situação de injustiça específica, ou seja, a escala *Enright Forgiveness Inventory – EFI*, e Escala EFI no idioma português do Brasil (Enright *et al.*, 2022; Rique, 1999), cujos escores informam o grau de presença dos afetos, comportamentos e julgamentos positivos e o grau de ausência dos afetos, comportamentos e julgamentos negativos com relação a um ofensor, para verificar três categorias qualitativas nas quais o grau pelo qual as pessoas perdoam possam seguir as razões que elas apresentam para perdoar, ou seja, a noção de estágios ou tipos de pensamento sobre o perdão com relação a raciocínios de justiça no modelo de Enright *et al.*, (1989). São elas: (1) o perdão pautado pela iniquidade; (2) o perdão pautado pela equidade; e (3) o perdão na sua forma mais elevada. Finalmente, para apoiar nossa proposta, apresentaremos resultados de análises iniciais feitas em bancos de dados já existentes sobre a possibilidade de avaliarmos o perdão em relação aos raciocínios de justiça. Esperamos que a possibilidade de explicar o grau de perdão para além do grau de equidade possa contribuir com as teorias existentes. A relevância dessa avaliação se encontra em prover programas construtivistas de educação moral com vistas ao desenvolvimento humano e terapias de ajuda às vítimas de injustiças.

2.1.2 Contextualização do perdão no campo de estudos: desenvolvimento moral

Desenvolvimento moral é um campo de estudos multidisciplinar, constituído, originalmente, por princípios *construtivistas e cognitivo-estruturalistas* associados a processos de pensamento sobre questões sociais, éticas, morais, filosóficas, políticas, religiosas, entre outras áreas. Pensamentos progressistas do educador americano John Dewey (1922/2017) e a sociologia educacional de Émile Durkheim (2008), associados às teorias psicológicas de Jean Piaget (1932/1994) e Lawrence Kohlberg (1984) são marcos epistemológicos desse campo de estudos.

Nessa esfera, o conceito de desenvolvimento assume relevância e levanta desafios para uma psicologia da moral, e um desses desafios é o estabelecimento de metas finais ideais a serem alcançadas no desenvolvimento moral. Nessa direção, a moral é avaliada por avanços no desenvolvimento cognitivo e social afetivo (i.e., cooperação, solidariedade,

perdão) que implica processos de diferenciação e integração de conteúdos direcionados a pensamentos de maior complexidade. Portanto, desenvolver-se moralmente significa passar a compreender questões sócio morais cada vez mais e com maior amplitude de pensamento e capacidade de processamento das informações contidas nessas questões. Sendo assim, a psicologia do desenvolvimento moral deve apresentar modelos explicativos dos processos de integração e diferenciação de conteúdo no pensamento socio moral. Na discussão apresentada neste capítulo, são os raciocínios de justiça e as condições facilitadoras para o perdão em direção à meta final a ser atendida: o perdão para além da equidade. Seguimos com Kohlberg (1984) ao definir essa meta final como ideia força, ou seja, princípio orientador do modelo de desenvolvimento moral.

No início dos anos 1960, os trabalhos empíricos de Kohlberg (1984) sobre a moral da justiça atendiam a esses critérios e ganhavam projeção internacional, inserindo o tema do desenvolvimento moral na agenda dos pesquisadores. Kohlberg foi um autor assumidamente piagetiano, adotou a virtude da justiça como a virtude representante do pensamento moral e construiu um modelo explicativo do desenvolvimento moral apoiado nos princípios estruturalistas do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1972/2006). Em outras palavras, ele conectou os processos de desenvolvimento cognitivo por idade ao modelo de movimentos de mudanças progressivas dos raciocínios de justiça da infância à vida adulta (Ver modelo: orientação moral da justiça na Tabela 2.1).

Embora a relação entre Kohlberg e Piaget seja muito enfatizada por autores da área, a moral da justiça possui significados diferentes para esses autores. Kohlberg adotou a virtude da justiça pelo ponto de vista filosófico de Platão, que define a justiça como o centro de gravidade moral, referência para a qual tendem todas as demais virtudes. Essa amarração filosófica não viola o pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento da moral infantil que avança para uma concepção de justiça como reciprocidade ideal. Porém, salientamos que Piaget (1932/1994) justificou o uso do pensamento de justiça em seu estudo da moral infantil pela possibilidade desses raciocínios permitirem análises empíricas que promovessem maior objetividade na avaliação deles. Piaget considerou que a noção de justiça permitia verificar as razões oferecidas para a distribuição de bens, valores e punições, permitindo a quantificação desse processo. Piaget não colocou a justiça como sendo o centro de gravidade da moral nem limitou a moral a raciocínios de justiça, mas definiu a moral como sendo ações de cooperação. A moral da cooperação envolve diversas noções de justiça e diferentes habilidades de processamento de informações sobre

variáveis de natureza afetiva e cognitiva, além de virtudes outras (não somente a justiça), como, por exemplo, a gratidão, a compaixão, a solidariedade e o perdão. É em Piaget, não em Kohlberg, que encontramos a primeira referência sobre a associação do perdão com a justiça. De forma simples e clara, diz Piaget (1932/1994, p. 179-180): “o jovem adolescente que já é capaz de pensar na justiça como equidade pode decidir perdoar”, pela compreensão. A equidade é um tipo de pensamento de justiça que inclui, no seu processamento, informações particulares sobre a universalidade de um fato, por exemplo, “um menino roubou um pão”, ou seja, violou a regra universal de “não roubar”, mas aquele que julga pode considerar os motivos que levaram o menino ao roubo do pão e, conseqüentemente, moderar a sua sentença ou punição no seu julgamento pelas razões apresentadas, podendo, até mesmo, perdoar. Portanto, Piaget indicou que o perdão nasce do julgamento de uma injustiça específica e se apresenta na sua forma mais autônoma quando o pensamento de justiça mais justa, como é a equidade, acata razões particulares daquele que está sendo julgado, decidindo pela moderação da sentença e pode perdoar. O pensamento da equidade é um pensamento que exige reversibilidade e descentração e aplica a reciprocidade ideal. Como bem observou Camino, uma das autoras deste capítulo, nesse momento, a pessoa abandona a justiça e avança para um novo tipo de pensamento moral: o perdão. Piaget (1932/1994), portanto, indicou o caminho de desenvolvimento do perdão, mas não elaborou um modelo explicativo desse processo.

Os estudos de desenvolvimento moral chegaram ao Brasil por meio do interesse das Professoras Cleonice Camino e Ângela Biaggio, fundadoras do Grupo de Trabalho (GT) sobre Julgamento Moral na Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP, no qual, diálogos e estudos começaram e se mantêm até a presente data, tendo o GT alterado sua denominação para GT – Psicologia e Moralidade.

Fora do Brasil, o conceito de “desenvolvimento” começa a sair de cena nos anos 1980, período em que a visão estruturalista dos modelos de desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, o modelo de desenvolvimento moral de Kohlberg (1984) foram duramente criticados. Com o falecimento dos autores, o campo começou a se fraturar, esvanecendo-se o interesse dos pesquisadores pelo avanço dos estudos, conforme os mesmos critérios orientadores das teorias, o que ocasionou uma diversificação interpretativa dos princípios centrais da teoria de Kohlberg. Ao mesmo tempo, o sentido do desenvolvimento proposto pelo autor começou a ser considerado muito progressista e alinhado exclusivamente a políticas liberais democráticas (estágios 5 e 6). Também autores da corrente política progressista formularam críticas

(Gilligan, 1982) ao modelo, acusando-o de não ser sensível para capturar diferenças de gênero e favorecer a virtude da justiça como representante de uma ética predominantemente preferida por homens na solução de conflitos sociais. Walker (1995) dialoga com Gilligan e substancia uma defesa dos argumentos Kohlbergianos, mas o campo mais amplo não prosseguiu com mesma ênfase na defesa de critérios orientadores de desenvolvimento moral.

Diante do conjunto de críticas e da ausência dos criadores para defender suas obras, os seguidores começaram a construir teorias derivadas do modelo Kohlbergiano e passaram a ser denominados de neokohlbergianos. Os neokohlbergianos obtiveram certo grau de impacto com a disseminação de suas teorias. Foi o caso de James Rest (1986a), que criou uma teoria da moral, composta por quatro domínios, e um grupo de autores que criaram a teoria dos domínios sociocognitivos, a qual atende aos critérios socioconstrutivistas e progressistas ao estudar a moral, considerando-a um domínio próprio associado a outros domínios, a exemplo das convenções sociais e da formação de um domínio de identidade pessoal (Smetana, 2006; Turiel, 2002; Nucci, 2001). Ocorreu também a construção de novas perspectivas teóricas sobre a moral (Haidt, 2012) e o retorno das abordagens da moral como traço de caráter, porém oferecendo maior relatividade na formação moral a partir da incorporação de algumas ideias construtivistas (Lickona, 2004).

Nesse momento de transição no campo de estudos do desenvolvimento moral, surgiu o interesse pela moral do perdão. Um grupo de autores liderados por Enright publicaram um modelo psicológico de pensamentos sobre o perdão (Enright *et al.*, 1989; Enright *et al.*, 1991) que acompanha os raciocínios de justiça propostos por Kohlberg (1984), mantendo um modelo de desenvolvimento moral por idade.

2.2 A psicologia do perdão

2.2.1 Definição de perdão interpessoal

Enright, Freedman e Rique (1998, p. 46-47), em uma publicação sobre a psicologia do perdão interpessoal, definiram a virtude na perspectiva das vítimas. Segundo os autores:

Perdoar é a disposição da vítima para abandonar o ressentimento e a raiva (afetos negativos), julgamentos negativos e comportamentos negativos relativos à pessoa que magoou injustamente, ao mesmo tempo que busca manter e desenvolver compaixão, generosidade e mesmo o amor para o ofensor. (tradução nossa).

Os autores seguem com uma caracterização da definição do perdão que ajuda a compreender o contexto em que ocorreu o ato de perdoar e o processo psicológico envolvido nele. Inicialmente, o perdão ocorre em uma situação de injustiça e requer das vítimas uma ação que vai além das obrigações ou dos deveres delas perante a justiça, uma ação voluntária, não obrigatória, em relação a outra pessoa – portanto, uma atitude moral que vai além da justiça. Em segundo lugar, esse ato sociomoral se expressa no contexto de relações entre sentimentos, julgamentos e comportamentos negativos e positivos, devendo os primeiros serem abandonados, embora seja um direito das vítimas mantê-los, e os últimos, desenvolvidos, espontaneamente, ou com ajuda educacional e/ou terapêutica. Como também, o perdão não depende da mudança de comportamento da pessoa que ofendeu, embora demonstrações de arrependimento, desculpas e mudanças de comportamentos sejam desejáveis pois podem contribuir para que o perdão seja oferecido, perdoar é uma decisão que compete exclusivamente às vítimas. Dessa forma, a relação entre perdão e reconciliação deve ser compreendida como sendo a reconciliação que depende do perdão, e não o contrário. Essa característica atribui às vítimas um grau significativo de autonomia do pensamento moral. Finalmente, a relevância do perdão para o desenvolvimento humano se encontra presente em textos milenares de diversas tradições filosóficas e religiosas.

A definição do perdão interpessoal de Enright apoiou a construção de dois modelos: (1) o modelo de desenvolvimento moral das concepções de perdão em relação à justiça; e (2) o modelo de processo clínico do perdão, cuja apresentação e discussão está fora do escopo deste capítulo, mas indicamos a referência de Enright e Fitzgibbons (2015), para quem se interessar por uma leitura atual sobre o modelo clínico do perdão.

Enright *et al.*, (1989, também em Enright *et al.*, 1991) fizeram avançar o campo de estudos ao apresentar um modelo do desenvolvimento moral do perdão por idade em relação aos raciocínios da justiça, segundo Kohlberg (1984). Apresentamos, na Tabela 2.1, o modelo da moral da justiça (na segunda coluna) e da moral do perdão (na 3ª coluna), compostos por três níveis do pensamento: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada nível contém dois estágios que avançam em complexidade em direção ao estágio final, a meta ideal de justiça e de perdão, que orienta o caminho e atrai todos os pensamentos sobre questões sócio morais.

Tabela 2.1 Modelo de desenvolvimento moral do perdão em relação à moral da justiça

Nível/estágio	Orientação da moral da justiça	Orientação da moral do perdão
I - Pré-convencional		
1	Evitar punição e obediência.	Vingança.
2	Hedonismo instrumental.	Compensação, restituição ou culpa.
II - Convencional		
3	Normas sociais.	Normas sociais.
4	Lei.	Doutrinas.
III - Pós-convencional		
5	Direitos humanos.	Harmonia social.
6	Ética da justiça universal.	Ética do amor universal.

Fonte: Enright, Santos e Al-Mabuk (1989).

2.2.2 Modelo de desenvolvimento moral do perdão

Enright *et al.* (1989) revisaram a literatura em filosofia e observaram que as razões utilizadas pelos autores para concordarem com o perdão refletiam a lógica da justiça presente no modelo proposto por Kohlberg. No entanto, a lógica estrutural e sequenciada, originalmente defendida por Kohlberg para o desenvolvimento por estágios, já havia sido bastante criticada, e, independentemente das críticas, não era razoável esperar que o perdão se pautasse pela lógica formal, quando sabemos que o perdão é uma ação influenciada pelos afetos. Assim, Enright *et al.* (1989) apoiaram-se na interpretação oferecida por Rest (1986a) dos estágios como tipos de esquemas sociocognitivos do julgamento moral influenciados pela idade (cognição) e outras variáveis contextuais, como, por exemplo, educação, qualidade de relacionamentos próximos, ideologia política, profissão, entre outras. Para o autor citado anteriormente, os estágios refletem tanto a capacidade de construção lógica daqueles que produziram os argumentos quanto à compreensão de pessoas com menor, igual ou melhor capacidade lógica. Portanto, são representativos de preferências por formas de pensamento e por valores refletidos nos argumentos.

Para apoiar seus argumentos empiricamente, Rest (1986b) construiu o *Defining Issues Test – DIT*, uma medida objetiva do julgamento moral de justiça que avalia a preferência das pessoas ao marcarem suas concordâncias com argumentos de diferentes estágios referentes a dilemas sociais específicos. O DIT informa o grau de

importância atribuído a cada argumento de estágios, o estágio dominante, ou seja, o mais frequentemente utilizado pelo (a) participante e/ou grau de uso dos níveis convencional e pós-convencional de cada participante.

Enright *et al.* (1989) utilizaram dois dilemas do DIT, o *dilema de Heinz* e o *prisioneiro foragido*, como medidas de avaliação da moral da justiça e adaptaram esses dilemas ao formato de entrevistas semiestruturadas, como no *Moral Judgment Interview* – MJI (Colby & Kohlberg, 1987/2015), cujas histórias-dilemas versam sobre comportamentos de transgressão, em uma entrevista sobre o perdão interpessoal alterando o final dos dilemas e fazendo questões abertas sobre o perdão. Para responder as perguntas sobre os dilemas, os participantes eram solicitados a se colocar no lugar dos protagonistas da história-dilema, que sofreram injustiças específicas por parte de outra pessoa, e, na sequência, indicarem sua concordância/discordância com cada uma das condições pelas quais o perdão poderia ser facilitado. Por exemplo: pessoas cujo pensamento pré-convencional favorece uma retribuição “olho por olho, dente por dente”, ou compensação pela dor sofrida, concordariam com as condições para perdoar desde que se vingasse do ofensor(a) (estágio 1) ou se houvesse compensação (estágio 2); pessoas com pensamento convencional perdoariam por pressão das normas sociais (estágio 3) ou por obediência a leis legais ou religiosas (estágio 4), finalmente, outras pessoas poderiam perdoar por compreender a perspectiva do ofensor(a) ao considerar as particularidades da ação de transgressão e julgar pela equidade (estágio 5) ou, ainda, perdoariam abandonando o pensamento de justiça pelo amor incondicional (*Ágape*, estágio 6).

Os autores realizaram dois estudos com o objetivo de verificar a força e a qualidade da relação entre o pensamento moral de justiça e a concordância com as condições para perdoar. As amostras utilizadas (estudo 1: $n = 59$ e estudo 2: $n = 60$) foram agrupadas em cinco categorias de idade: grupo 1: 10 anos; grupo 2: 12 anos; grupo 3: 15 anos; grupo 4: 29 anos e grupo 5: 35 anos de idade. Os resultados dos dois estudos mostraram correlações positivas e moderadas por idade entre o julgamento de justiça, avaliado pelo índice *P* (percentual de uso do pensamento pós-convencional na moral da justiça) do DIT, e a concordância com as condições para o perdão por estágios (estudo 1: $r = ,54$ $p < ,001$; estudo 2: $r = ,40$, $p < ,001$). Os resultados de correlação de primeira ordem, controlando por idade, mostraram que a força da relação entre os pensamentos morais baixou, mas se mantiveram significativas (Estudo 1: $r = ,35$ $p < ,04$; Estudo 2: $r = ,24$, $p < ,04$). Em outras palavras, o pensamento moral de perdão foi moderadamente relacionado ao pensamento moral da justiça por idade, considerando, portanto, concordâncias significativas em perdoar a partir dos critérios estabelecidos pela justiça.

Nossa trajetória de interpretação do perdão em relação à justiça segue com a definição de Enright *et al.* (1998) e implica buscar um aprofundamento de processos psicológicos que atuam na relação entre as orientações da moral da justiça e do perdão. Interpretamos a moral do perdão como uma regulação cognitivo-afetiva que promove o equilíbrio das relações: no nível pré-convencional a regulação busca o equilíbrio no nível pessoal (vingança ou culpa) e/ou interpessoal (compensação ou restituição); no nível convencional a regulação busca o equilíbrio pelo social (normas, doutrinas ou leis) e no pós-convencional a regulação busca o equilíbrio pelo universal ou generalização dos julgamentos. Mais especificamente, nos interessa observar os processos que possam explicar a regulação de passagem do pensamento de justiça para o perdão no nível pós-convencional, ou seja, nas transições entre o estágio 5, que indica uma consciência moral voltada ao coletivo e uma justiça social mais ampla, e o estágio 6, cujas condições facilitadoras para o perdão se apoiam em princípios éticos mais elevados, em que a compreensão do outro em seu contexto de transgressão justifica o abandono da equidade.

2.2.3 *A medida de avaliação do grau de perdão e a fórmula das condições de justiça*

Na psicologia do perdão, Enright e colaboradores (Subkoviak *et al.*, 1995) construíram uma medida de avaliação do grau pelo qual as pessoas perdoam após sofrerem uma injustiça: a Enright Forgiveness Inventory – EFI. Enright *et al.* (2022) apresentaram a versão mais recente da escala EFI-30 na sua forma reduzida com trinta itens. A EFI é traduzida e validada no idioma português do Brasil e administrada em diversos estudos sobre o perdão interpessoal em amostras brasileiras (Rique & Camino, 2010; Rique *et al.*, 2010; Rique *et al.*, 2007). A EFI é uma medida objetiva e apresenta uma Folha de Rosto, que coleta informações sobre a injustiça ocorrida, o grau de mágoa sentida em uma escala de cinco pontos (1 – pouca mágoa e 5 – fortemente magoado/a), quem magoou, há quanto tempo a injustiça ocorreu e uma breve descrição da ofensa. Na sequência, a escala apresenta um inventário de trinta itens divididos em seis subescalas com cinco itens cada, que avaliam o grau pelo qual as pessoas perdoam: pela presença dos afetos, dos julgamentos e dos comportamentos positivos e pela ausência dos afetos, dos comportamentos e dos julgamentos negativos. Por último, a EFI apresenta uma escala de cinco itens sobre o falso perdão, ou seja, quando, após preencher a folha de rosto e o inventário, a pessoa nega que o acontecimento narrado tenha sido de importância ou mesmo lhe tenha trazido mágoa. Nesse caso, os pesquisadores eliminam os protocolos dessas pessoas das análises. A EFI apresenta, ainda, um último item como uma medida independente:

o item do perdão, no qual a pessoa marca o quanto perdoou, em uma escala de cinco pontos (1 – não perdoei e 5 – perdoei completamente), o indivíduo avaliado pelo inventário. Esse item funciona como uma medida de validade e apresenta correlações positivas e fortes com os totais das escalas de afetos, comportamentos e julgamentos (Enright *et al.*, 2022). A escala EFI tem sido bastante utilizada em pesquisas que visam a observar a relação do perdão interpessoal com outras variáveis de natureza psicológica (empatia; Rique *et al.*, 2010); social (contextos de relacionamento; Rique *et al.*, 2007) e biológica (idade; Rique & Camino, 2010).

2.2.4 Fórmula de avaliação do perdão em relação à equidade

Pensando sobre um cálculo que possa reproduzir a formulação indicada por Piaget (1932/1994), que a pessoa é capaz de julgar levando em consideração as particularidades de cada caso de injustiça pela equidade (orientações de justiça e perdão) e ainda decidir perdoar (grau de perdão da injustiça), concluímos que o grau de perdão deve ser subtraído da intensidade sofrida com a mágoa. Então, considerando que nossos estudos com a EFI (Enright *et al.*, 2022), avaliam, na Folha de Rosto, uma injustiça específica e solicita aos participantes reportar o grau de mágoa sentida em uma escala de cinco pontos (1 – pouca mágoa e 5 – profundamente magoado), e, no final da EFI, a mesma pessoa reporta o grau de perdão concedido também avaliado em uma escala de cinco pontos (1 – pouco perdão e 5 – perdão completo), formulamos o cálculo: grau de perdão menos a intensidade sofrida com a mágoa, que produz vinte e cinco possibilidades de perdão e podem ser agrupadas em três categorias, sendo duas de perdão associadas a noções de justiça e uma além da justiça, ou seja, o perdão:

- *Iniquidade*, quando o grau de perdão é menor que o grau de mágoa;
- *Equidade*, quando o grau de perdão é igual ao grau de mágoa;
- *Perdão*, quando o grau de perdão é maior do que o grau de mágoa.

Essas categorias também implicam o perdão associado a dor das mágoas:

- I. O perdão após mágoas profundas, que é concedido com 1 ponto maior que a dor da mágoa ($5 > 4 = 1$);
- II. O perdão após mágoas moderadas, que é concedido com 2 pontos maiores que a dor da mágoa ($5 > 3 = 2$);
- III. O perdão após mágoas leves ou passageiras, que é concedido com 3 ou 4 pontos mais elevados que a dor da mágoa ($5 > 2 = 3$ e $5 > 1 = 4$).

A verificação empírica dessas condições requer dois tipos de avaliação. Precisamos avaliar o grau de perdão pelas escalas da EFI: a presença de afetos, comportamentos e julgamentos positivos e a ausência de afetos, comportamentos e julgamentos negativos pelas categorias associadas às noções de justiça (iniquidade e equidade) e à categoria de perdão além da equidade. No entanto, é necessário também verificarmos a concordância/discordância com as condições pelas quais os participantes acham que o perdão poderia ser facilitado utilizando as escalas abertas com os dois dilemas adaptados do MJI (Colby & Kohlberg, 1987/2015), ou seja, a orientação moral para o perdão (Tabela 2.1).

2.3 Análises iniciais

Para essa primeira análise, como não temos dados emparelhados da EFI com as entrevistas dilema, decidimos efetuar uma leitura dos resultados empíricos obtidos por pesquisas de levantamento utilizando a EFI, aplicando a fórmula do perdão pela equidade. Ou seja, buscamos levantar os graus de perdão avaliados pela EFI por categorias associadas às noções de justiça (iniquidade e equidade) e à categoria de perdão além da equidade. Para tanto, solicitamos o escore dos afetos, comportamentos e julgamentos por escalas positivas e negativas da EFI utilizando um banco de dados, que é parte de nossas pesquisas com a EFI (sessenta itens), composto por cem participantes do sexo masculino e cem do sexo feminino, com idades entre 18 e 72 anos ($M = 36$ anos, $dp = 14,87$).

A Figura 2.1 e a Tabela 2.2 mostram os resultados das seis escalas da EFI (sessenta itens) analisados por categorias de justiça: iniquidade e equidade, e a categoria de perdão. Encontramos setenta e sete participantes na categoria de iniquidade, trinta e seis participantes na de equidade e oitenta e sete participantes na categoria de perdão, mostrando que a frequência de pessoas que atendem ao critério do perdão para além da equidade não é baixa, pois foi a maior frequência encontrada. Verificamos, assim, uma diferenciação nos graus de perdão por escalas específicas, as pessoas perdoam para além da equidade pelos afetos, comportamentos e julgamentos em graus mais elevados que as demais categorias, que são influenciadas pela justiça. Finalmente, efetuamos uma ANOVA *one-way* para verificar se existem diferenças significativas entre as categorias dentro de cada escala. O resultado mostrou que o modelo é significativo ($p = ,01$), e uma comparação post hoc pelo teste de Bonferroni indicou, para todas as escalas, que as categorias de equidade e perdão se diferenciam significativamente da iniquidade ($p = ,01$), mas a equidade não se diferenciou do perdão.

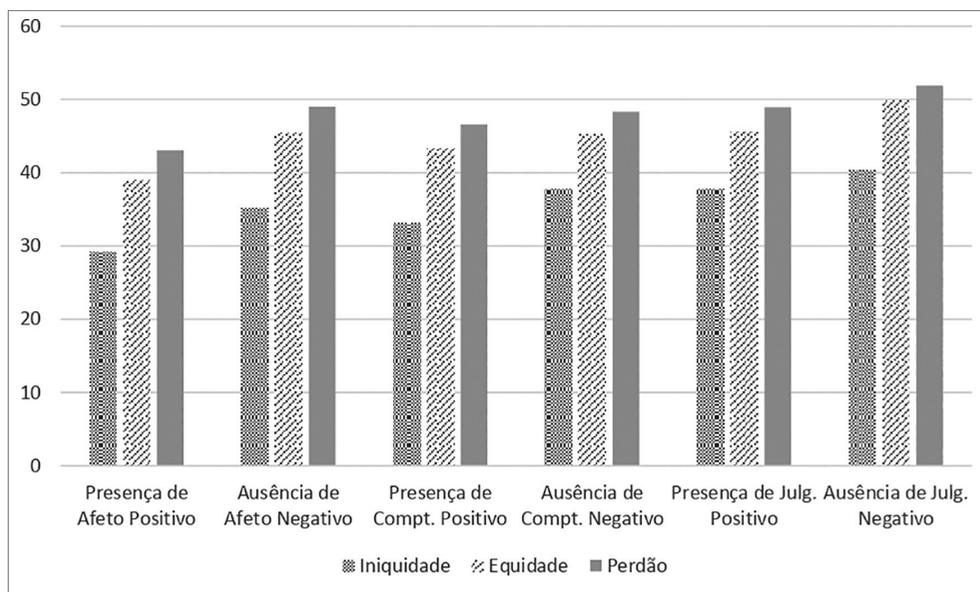


Figura 2.1 Grau de perdão por escala na amostra total com as categorias de justiça e perdão.

Fonte: Rique (1999).

Tabela 2.2 Grau de perdão por escala na amostra total com as categorias de justiça e perdão¹

	Presença de afeto positivo	Ausência de afeto negativo	Presença de comportamento positivo	Ausência de comportamento negativo	Presença de julgamento positivo	Ausência de julgamento negativo
	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)
Iniquidade (n = 77)	29,22 ¹ (12,73)	35,14 ¹ (11,53)	33,17 ¹ (13,14)	37,64 ¹ (9,79)	37,73 ¹ (13,29)	40,38 ¹ (11,55)
Equidade (n = 36)	38,89 ² (13,88)	45,39 ² (10,85)	43,22 ² (11,06)	45,31 ² (9,53)	45,58 ² (9,68)	49,81 ² (8,71)
Perdão (n = 87)	43,06 ² (11,99)	49,01 ² (8,97)	46,61 ² (10,49)	48,34 ² (7,93)	48,93 ² (8,21)	51,9 ² (7,80)

Fonte: Rique (1999).

¹ Sobrescritos diferentes dentro das colunas indicam diferenças significativas ($p = ,01$).

Esses resultados mostraram que um elevado número de pessoas perdoa pela equidade e pelo perdão e indicam que essas categorias de perdão são significativamente diferentes da categoria de iniquidade. A questão que fica é se o grau de perdão é coerente com a qualidade do pensamento moral do perdão pela equidade e para além da equidade. Como dissemos anteriormente, não temos dados emparelhados com as duas avaliações, mas temos uma pesquisa independente que reporta a frequência de uso do pensamento do perdão por idade em relação ao pensamento de justiça por estágios.

Abreu *et al.* (2022) utilizaram os modelos descritos na Tabela 2.1 e verificaram uma variação significativa nos raciocínios de justiça e nas condições do perdão por idade. Para tanto, os autores administraram entrevistas abertas no idioma português do Brasil: O MJI (Colby & Kohlberg, 1987/2015) e a entrevista do perdão (Enright *et al.*, 1989), em cento e cinquenta e cinco participantes divididos em três grupos de idade: Grupo 1: 10 -14 anos ($n = 56$, $M = 12$, $dp = 1,18$, vinte e quatro homens e trinta e duas mulheres), Grupo 2: 15 - 19 anos ($n = 60$, $M = 17$, $dp = 1,21$, vinte e seis homens e trinta e quatro mulheres) e Grupo 3: 20 -24 anos ($n = 39$, $M = 21$, $dp = 1,42$, dezenove homens e vinte mulheres). Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos participantes apresentaram estágio quatro: dominantes nos pensamentos de justiça e de perdão, exceto o grupo de adolescentes de 12 anos que mostrou estágio dominante três. Os jovens adultos não apresentaram estágios dominantes no nível pré-convencional de julgamentos de justiça, mas a frequência de uso dos estágios anteriores ao estágio quatro diminuiu em ambos os modelos com o avanço da idade. Mais importante, poucos participantes atingiram o nível pós-convencional: estágios cinco e seis, particularmente, o pensamento pós-convencional no perdão obteve uma frequência mínima. Ou seja, o perdão pela equidade e para além da equidade observado nos dados quantitativos da EFI não é corroborado por pesquisas qualitativas sobre o desenvolvimento do pensamento do perdão em relação ao pensamento de justiça.

2.4 Discussão

Recapitulando o objetivo deste capítulo, apresentamos a psicologia do perdão de *Enright e the Human Development Group* (1991), com ênfase na teoria do desenvolvimento moral do perdão (Enright *et al.*, 1989). O diálogo que estabelecemos é sobre o grau pelo qual as pessoas perdoam normativamente as injustiças pessoais e a relação do perdão com os raciocínios de justiça no modelo de desenvolvimento criado por Kohlberg (1984). Procuramos manter os critérios construtivistas do campo de estudo, mas concordamos com a interpretação de estágios como sendo tipos de pensamento ou esquemas sociocognitivos relacionados moderadamente com a idade.

A noção de desenvolvimento nos estágios não é sequenciada, mas refletida na preferência ou na escolha de raciocínios morais por parte de quem é entrevistado. Finalmente, concordamos com Enright que o perdão interpessoal é uma ação moral, expressa por meio das dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas no processo psicológico de perdão após uma situação específica de injustiça.

Focando na avaliação das dimensões do perdão, avançamos a análise do grau de perdão quando criamos uma fórmula para verificar o perdão pelos afetos, comportamentos e julgamentos por meio de categorias de justiça: iniquidade, equidade e o perdão que seria um grau além da categoria da equidade. Nosso pressuposto é de que o perdão só se estabelece com seus princípios próprios, ou seja, quando a pessoa que julga nas formas mais avançadas de equidade e reciprocidade ideal é capaz de compreender a situação do outro, as particularidades do contexto no qual o outro se encontra, podendo, portanto, escolher perdoar.

No sentido de apoiar nossa hipótese, os dados analisados neste capítulo indicaram que o padrão pelo qual as pessoas perdoam é bastante semelhante a despeito da categoria em que elas se encontram, como demonstramos na Figura 2.1. Por outro lado, o grau de perdão varia entre as categorias. Se observamos as dimensões afetivas, que apresentam graus significativamente menores do que as dimensões comportamentais e cognitivas, elas apresentam graus significativamente maiores de perdão nas categorias equidade e perdão. Porém, é relevante verificar que ocorre uma frequência elevada de pessoas perdoando para além da equidade. Esse é o grupo que nos interessa agora focar e pesquisar em relação aos modelos de raciocínio moral e as justificativas para o perdão. Esse grupo se diferenciou dos que perdoam pela iniquidade, mas não se diferenciou dos que perdoaram pela equidade.

Refletindo sobre esse resultado, pensamos que parte das pessoas desse grupo sofreram mágoas profundas e que o grau de perdão foi maior do que essa dor profunda, porém, chama nossa atenção que provavelmente essas pessoas não estariam orientadas pelos estágios pós-convencional (estágios cinco e seis) do perdão. Porém, vale considerar a amplitude do grau de perdão, segundo o item do perdão da EFI, foi pouca em relação à dor da mágoa, pois foi avaliado por apenas um ponto acima da dor da mágoa, para mostrar diferenças significativas entre as duas categorias. Se a equidade é representada no pensamento de estágio cinco da justiça e do perdão, essa diferença de um ponto é mínima. Esse resultado pode também indicar um movimento de consolidação do pensamento do estágio cinco ou um movimento de transição para o estágio seis (Rique & Camino, 1997). Portanto, é razoável considerar que as categorias de equidade e perdão não se diferenciam significativamente porque não foram avaliadas com a devida amplitude, visto que os participantes ainda não alcançaram o nível pós-convencional, como mostra os resultados do estudo de

Abreu *et al.* (2022), estão em um movimento de consolidação no estágio cinco ou de transição para o estágio seis. Em conclusão, a qualidade do pensamento do perdão ainda não atingiu o nível pós-convencional, indicando que existe um *gap* entre o raciocínio do perdão e o grau de perdão oferecido após grandes mágoas. Para endereçar esse problema, propomos a verificação dessas hipóteses por meio de uma educação moral, quase-experimental, com vistas ao desenvolvimento do pensamento de justiça e do perdão das injustiças.

REFERÊNCIAS

- Abreu, E. L., Rique, J. & Camino, C. (2022). Julgamentos de justiça e de perdão no desenvolvimento moral. *Psicologia Argumento*, 40(109), 1727-1750.
- Colby, A. *et al.* (2015). The measurement of moral development (vol. I). Theoretical foundations and research validation. Cambridge. (Trabalho original publicado em 1987)
- Dewey, J. (1922/2017). *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. Henry Holt and Company.
- Durkheim, É. (2008). *A educação moral*. Vozes.
- Enright, R. D., Santos, M., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110. [http://dx.doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90092-4](http://dx.doi.org/10.1016/0140-1971(89)90092-4)
- Enright, R. D. & The human development study group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Orgs.), *Handbook of moral behavior and development* (vol. 1, pp. 123-152). Erlbaum.
- Enright, R. D., Freedman, S. & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. In, R. D. Enright & J. North (Orgs.), *Exploring forgiveness* (pp. 46-47). University of Wisconsin.
- Enright, R. D. e Fitzgibbons, R. P. (2015). *Forgiveness therapy: an empirical guide for resolving anger and restoring hope*. APA.
- Enright, R., Rique, J., Lustosa, R., Song, J. Y., Komoski, M. C., Bato, I., Bolt, D., Sung, H., Tina Huang, S. T., Park, Y., Leer-Salvesen, P. E., Andrade, T., Naeem, A., Viray, J., & Costuna, E. (2022). Validating the enright forgiveness inventory – 30 (EFI-30). International studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 38(2), 113–123. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000649>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. Vintage Books.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development (Vol. II). The psychology of moral development*. Harper & Row.

- Lickona, T. (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity and other essential virtues*. Atria Books
- Piaget, J. (1972/2006). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (Trad. Elson Lenardon; 3ª ed.). Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University.
- Rest, J. (1986a). *Moral development: advances in research and theory*. Praeger.
- Rest, J. R. (1986b). *Manual for the defining issues test*. Center for the Study of Ethical Development. University of Minnesota.
- Rique, J., & Camino, C. (2010). O perdão interpessoal em relação a variáveis psicossociais e demográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 525-532.
- Rique, J. (1999). A cross-cultural study on the Enright Forgiveness Inventory (EFI): A measure for interpersonal forgiveness. Samples from Brazil and the United States. (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 61(2-A), 512.
- Rique, J. & Camino, C. (1997). Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 813-836. <https://doi.org/10.1080/016502597384686>.
- Rique, J., Camino, C., Formiga, N., Medeiros, F., & Luna, V. (2010). Consideração empática e tomada de perspectiva para o perdão interpessoal. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(3), 411-418.
- Rique, J., Camino, C., Enright, R. D., & Queiroz, P. (2007). Perdão interpessoal e contextos de injustiça no Brasil e Estados Unidos. *Psico*, 38(2), 185-192.
- Subkoviak, M. J., Enright, R. D., Wu, C., Gassin, E. A., Freedman, S., Olson, L. M., & Sarinopoulos, I. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of Adolescence*, 18(6), 641-655. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1045>
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context and conflict*. Cambridge University.
- Walker, L. J. (1995). Sexism in Kohlberg psychology? In W. M. Kurtin & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: an introduction* (pp. 83-109). Allyn & Bacon.

CAPÍTULO 3

Generatividade e desenvolvimento moral: possíveis aproximações

*Priscila Bonato Galhardo
Sandreilane Cano da Silva*

3.1 Introdução

A busca por relações mais justas, cooperativas, honestas e de preocupação com outras pessoas pauta-se na construção moral dos indivíduos. O principal objetivo deste capítulo é refletir sobre o processo de desenvolvimento moral e suas relações com a generatividade. Para tecer o diálogo entre esses dois construtos utilizaremos os princípios e conceito de moralidade oriundos da teoria do domínio social (TDS) (Turiel, 1983; 1989) e o conceito de generatividade, de acordo com a teoria de McAdams e de St. Aubin (1992). Defendemos a hipótese de que são possíveis aproximações entre domínio moral pela TDS e a construção de generatividade, especialmente quando o eu generativo desiste de si pelo bem da comunidade.

3.2 Teoria dos domínios sociais (TDS)

A TDS é considerada uma abordagem que investiga o desenvolvimento moral, por meio de uma perspectiva cognitivo-desenvolvimental do indivíduo (Smetana *et al.*,

2014). Diferentemente das teorias estruturalistas de desenvolvimento, a TDS compreende o desenvolvimento por meio de domínios que se diferenciam e que formam sistemas organizados de pensamento (Smetana *et al.*, 2014). Os domínios são coexistentes e, é parte do trabalho do sujeito pesá-los e coordená-los (Turiel, 1983).

Nessa perspectiva, compreendem-se três âmbitos que constituem sistemas organizados ou domínios de conhecimento social construídos pelo ser humano ao longo do seu desenvolvimento (Turiel, 1989). Esses domínios são distintos, seguindo trajetórias diferenciadas, uma vez que, são as experiências individuais de diferentes tipos de regularidades no ambiente social que favorecem os indivíduos a conseguirem formar esses domínios. Portanto, o domínio de uma interação social possui uma relação significativa ao que o indivíduo pensa sobre si mesmo e como se desenvolve durante a vida (Turiel, 1989).

Os principais domínios sociais são: moral, pessoal e convencional. O domínio moral é caracterizado pelos conceitos de bem-estar do outro, dos direitos e da justiça, no sentido de ter como principal critério de julgamento a consequência da ação sob o bem-estar de outro indivíduo (Smetana, 2013; Turiel, 1989). Esse domínio é manifestado nas interações sociais por meio de regras sociais aplicadas universalmente, isto é, as regras possuem o aspecto de serem generalizáveis para as mais variadas circunstâncias e culturas (Smetana, 2013; Smetana *et al.*, 2014).

O domínio convencional se refere às normas sociais, tradições e uniformidade de condutas, é formado por um conhecimento compartilhado entre pessoas de um mesmo sistema social e validado pelo seu consenso. Ademais, proporciona saber sobre o que esperar dos demais e serve para coordenar as relações entre as pessoas (Nucci, 1981; Turiel, 1989). Logo, os conceitos de convenção social são estruturados pelas concepções subjacentes de organização social (Turiel, 1983).

O domínio pessoal, também conhecido como domínio psicológico, envolve questões de foro particular, que não interferem no bem-estar e na violação de direitos das outras pessoas. Isto é, são escolhas e ações particulares, cujas consequências afetam principalmente o sujeito, sem que isso resulte em quebra de ordem social ou injustiça a outros (Nucci, 1981; Smetana, 2013).

Além desses domínios, o domínio pessoal se desdobra no domínio prudencial que está relacionado a questões de saúde, bem-estar pessoal, conforto e segurança própria. Assim, as questões prudenciais são definidas como atos não sociais, diferindo-se dos atos morais, uma vez que, as primeiras podem trazer mais consequências negativas a si mesmo do que aos outros. Isso leva a compreensão de que o

domínio prudencial apresenta julgamentos por meio da jurisdição pessoal (Smetana, 2005, 2013; Smetana *et al.*, 2014).

Essa divisão dos domínios nem sempre é facilmente aplicada, uma vez que determinadas situações ou eventos são avaliados pelos indivíduos de forma multifacetada, ou seja, coordenando mais de um domínio. As questões multifacetadas não constituem um domínio individual e separado do conhecimento social, mas representam questões nas quais os domínios se sobrepõem (Smetana *et al.*, 2014). A natureza multifacetada dos eventos sociais é vista como a fonte de muita variabilidade contextual, de desenvolvimento e de inconsistência nos julgamentos. O modo como os indivíduos coordenam as considerações morais e não-morais em seus julgamentos pode variar entre contextos, culturas e desenvolvimento (Smetana, 2005, 2013).

3.3 Generatividade

A generatividade é caracterizada pela preocupação com a continuidade da vida e com o compromisso com o bem-estar da geração futura, levando os adultos a encontrarem satisfação em atividades sociais como ensino, trabalho, religião e outras ações, que podem deixar um legado positivo para o futuro (Morselli & Passini, 2015). A generatividade descreve a necessidade do adulto de assumir responsabilidades sociais, de trabalho e comunitárias, que serão vantajosas para as outras pessoas (Morselli & Passini, 2015; O'Hanlon & Coleman, 2004).

A generatividade pode se expressar tanto na conservação e no fomento daquilo que as pessoas consideram bom na vida, quanto na transformação daquilo que as pessoas acreditam precisar ser melhorado, com o objetivo comum de promover o desenvolvimento e o bem-estar das gerações futuras (McAdams & de St. Aubin, 1992; McAdams & Logan, 2004).

McAdams e de St. Aubin (1992) desenvolveram um modelo que delimita sete características inter-relacionadas de generatividade. Os adultos motivados por (1) demanda cultural e (2) desejo interno, desenvolvem (3) preocupação generativa que, por sua vez, torna-se a fonte de (4) objetivo generativo, desde que (5) uma crença na espécie esteja presente. Preocupações, objetivos e crenças são colocados em (6) ações geradoras que são integradas na (7) narração da vida da pessoa de uma forma significativa. A seguir, a Figura 3.1 para melhor ilustração:

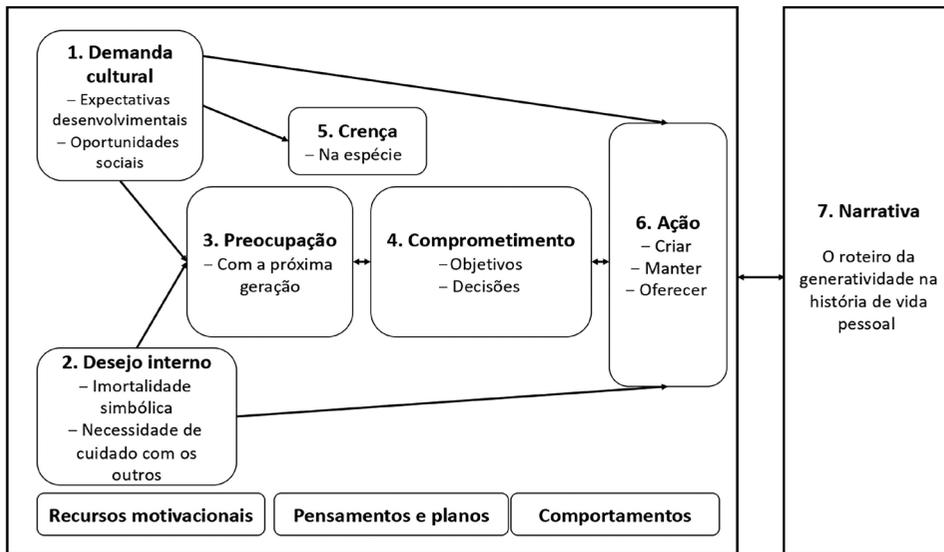


Figura 3.1 *Sete características da generatividade.*

Fonte: McAdams e de St. Aubin (1992).

A Figura 3.1 mostra os sete recursos e suas inter-relações propostas, conforme o modelo de McAdams e de St. Aubin (1992). As duas primeiras características: demanda cultural (1) e desejo interno (2) são vistas como fontes motivacionais para a generatividade e se combinam para promover, na idade adulta, uma preocupação consciente (3) pela geração seguinte. A preocupação pode estimular o comprometimento generativo (4), com o apoio de uma crença (5) na bondade da espécie humana. A natureza dos compromissos geradores de um adulto também pode influenciar reciprocamente a crença e a preocupação. Se a demanda e o desejo se referem às fontes motivacionais fundamentais para a generatividade, então a preocupação, a crença e o comprometimento se referem aos pensamentos e planos resultantes sobre a generatividade que o indivíduo formula na idade adulta. A ação generativa (6) pode ser motivada diretamente por demanda cultural ou desejo interno, como as setas na Figura 3.1 indicam. Contudo, as expressões comportamentais de generatividade mais pessoalmente eficazes, psicologicamente realizadoras e socialmente valiosas são os produtos dos comprometimentos racionais do adulto com os esforços e objetivos generativos. Assim, idealmente, a ação generativa origina-se diretamente do compromisso, que é intensificado pela crença e estimulado pela preocupação, que por sua vez tem suas fontes últimas no desejo interior e na demanda cultural. A ação generativa que inclui os comportamentos de criar, manter e oferecer aos outros, pode influenciar reciprocamente os compromissos geradores subsequentes.

Finalmente, o significado particular das relações complexas entre demanda, desejo, preocupação, crença, comprometimento e ação é determinado pela narrativa da pessoa (VII) de generatividade, a história subjetiva que o adulto cria sobre o sustento da próxima geração.

Sobre o desejo interno como motivação para a generatividade compreende-se dois caminhos: um desejo social de nutrir os outros e ser necessário para eles, bem como um desejo de se estender para a próxima geração e deixar um legado de si mesmo para o futuro (Au *et al.*, 2020). Por isso, a generatividade já foi questionada como um paradoxo entre narcisismo e altruísmo. Vários estudiosos vincularam a generatividade a um desejo de imortalidade simbólica (Becker, 1973; Kotre, 1984; McAdams, 1985; McAdams & de St. Aubin, 1992). Mesmo após a morte, um indivíduo pode “continuar a viver” por meio de seus produtos generativos – por exemplo, por meio dos filhos, dos negócios da família, dos livros ou de pinturas, da reputação, do nome de família, etc. Um impulso profundo e forte para algumas formas de ação generativa pode ser o desejo de estender o eu além de sua vida mortal (McAdams, 2013).

Ao mesmo tempo, a generatividade envolve a nutrição relativamente altruísta e o cuidado com a próxima geração, até o ponto de se entregar pelos filhos, pela comunidade ou pela sociedade em geral. As expressões mais completas de generatividade envolvem a manifestação do que Bakan (1966) chamou de tendências contrastantes de agência e comunhão. Agência é a tendência para a autoexpressão, autoexpansão, autoproteção, autodesenvolvimento e todos os outros objetivos que promovem o eu individual. A comunhão é a tendência de compartilhar o eu com os outros, fundindo o eu em comunidade, desistindo de si pelo bem de algo além de si mesmo. A generatividade conclama os adultos a gerar produtos e descendentes de uma forma poderosa e agente, e, a cuidar daquilo que foi gerado de maneira amorosa e comunitária. A generatividade desafia os adultos a serem altamente agentes e comunitários ao mesmo tempo (Sunderman, 2020).

3.4 Pesquisas sobre desenvolvimento moral e generatividade

Tendo em vista estudos do desenvolvimento moral relacionados à generatividade, pesquisas têm demonstrado evidências da integração dos motivos da agência e da comunhão, como as duas tendências da generatividade, na personalidade moral. O estudo de Frimer *et al.* (2011) examinou a noção de que pessoas consideradas como exemplos de personalidade moral superaram a tensão contrastante entre agência (autopromoção) e comunhão (ajudar o próximo) e integram de forma adaptativa esses motivos em sua personalidade. A amostra foi caracterizada por vinte e cinco

indivíduos como exemplos morais, ganhadores de um prêmio nacional por voluntariado extraordinário e vinte e cinco participantes de comparação, demograficamente pareados. Cada participante respondeu a uma entrevista de revisão de vida e forneceu uma lista de esforços pessoais, que foram codificados para temas de agência e comunhão. Os resultados indicaram consistentemente que as pessoas de personalidade moral não apenas tinham mais agência e comunicação do que os participantes da comparação, mas também eram mais propensos a integrar esses temas em sua personalidade. Importante destacar que o efeito foi evidente apenas quando agência e comunhão foram conceituadas em termos de promoção de interesses (de si mesmo e dos outros, respectivamente) e não em termos de distância psicológica (de outros) (Frimer *et al.*, 2011).

Pesquisas também demonstram relações entre identidade moral e o desenvolvimento da generatividade, no final da adolescência e no começo da fase adulta. Os dois construtos compartilharam de uma preocupação central, que é o bem-estar dos outros. Isso, portanto, permite esperar que pode haver uma sobreposição considerável no desenvolvimento quanto a essa valorização do bem-estar alheio (Pratt *et al.*, 2009).

Na pesquisa narrativa (Pratt *et al.*, 2009), em que as histórias de vida foram avaliadas pela relevância da identidade moral, como preocupação com as necessidades e direitos dos outros, a identidade moral foi relacionada ao envolvimento do serviço comunitário e preocupação generativa. Estudos correlacionais usando medidas quantitativas de identidade moral mostraram que a identidade moral está associada a: ações morais (por exemplo, doar dinheiro para instituições de caridade e ajuda altruística); emoções morais (tal como, culpa após comportamento inconsistente com o senso de moralidade de alguém; e preocupação com os membros do grupo externo (Hardy & Carlo, 2011).

No estudo de Perugini & Leone (2009), a identidade moral explícita (autorrelatos de características de personalidade moral, como honestidade) previu ação moral deliberativa (respostas a dilemas morais), enquanto a identidade moral implícita (avaliada por meio de um teste de associações implícitas com moral e não moral como categoria alvo, previu ações morais automáticas (se os indivíduos devolveram ou não o “extra” quando “erroneamente” pagaram em excesso por sua participação na pesquisa) (Hardy & Carlo, 2011).

Quanto à medida padrão de desenvolvimento moral de Kohlberg em relação à preocupação generativa, pesquisas não foram encontradas. No entanto, é possível que os adultos que raciocinam em estágios mais elevados na medida de Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987) sejam mais propensos a demonstrar preocupação generativa com a medida LGS de McAdams e de St. Aubin (1992). Esses mesmos adultos

que raciocinam em níveis mais sofisticados sobre questões morais podem, então, por sua vez, também estar mais propensos a se comprometer com os esforços de socialização de valores com os jovens (Pratt *et al.*, 1999). Colby e Damon (1992), por exemplo, descreveram uma amostra de adultos moralmente exemplares cujas vidas pareciam excepcionalmente generativas.

No que se refere à faixa etária pesquisada para generatividade, é mais comum pontuar na fase adulta, pois geralmente é a idade que apresenta mais recursos para cuidar de gerações mais novas. Não obstante, há pesquisas explorando outros momentos do desenvolvimento. Uma das pesquisas teve como objetivo investigar fatores no desenvolvimento inicial da generatividade, desde o final da adolescência até a idade adulta jovem (Lawford *et al.*, 2005). O interesse da pesquisa foi explorar dois contextos que podem fomentar uma preocupação com as gerações futuras: a família e seu estilo parental, e o envolvimento ativo do indivíduo na comunidade. Em relação aos resultados notou-se que a preocupação generativa dos adolescentes foi positivamente relacionada nos dois contextos analisados, como observado anteriormente entre os adultos. A preocupação generativa no início da fase adulta foi prevista por relatórios anteriores de pais autoritativos (direcionamento dos pais com possibilidade de diálogo, responsividade e liberdade crítica da criança ou adolescente) e, especialmente, por níveis mais elevados de envolvimento comunitário pró-social anterior entre esses adolescentes. Em geral, os resultados sugerem que a generatividade pode ser um elemento em desenvolvimento no domínio da preocupação moral pró-social na adolescência, e que as raízes da família e da comunidade podem ser importantes em seu estabelecimento (Lawford *et al.*, 2005).

Outra pesquisa avaliou os dois modos de generatividade e descobriu que os modelos agente e comunitário previam igualmente a generatividade tanto em uma amostra de meia-idade, como em uma amostra de jovens adultos (Sunderman, 2020). Na amostra de meia-idade, a generatividade foi positivamente relacionada à satisfação com a vida, satisfação no trabalho e afetividade positiva. Na amostra de adultos jovens, o aumento da generatividade foi conectado à diminuição do afeto negativo no trabalho, o que sugere que a relação entre o bem-estar social e a generatividade podem existir além dos anos de meia-idade. Além disso, observou-se que a preocupação generativa pode promover comportamentos generativos, que constroem relações interpessoais positivas e aumentam as emoções positivas e a autoestima do indivíduo generativo (Sunderman, 2020).

Estudos com idosos sobre generatividade também foram realizados. Formas de envelhecimento bem-sucedido enfatizaram a importância do envolvimento social contínuo e da sustentação de relacionamentos intergeracionais ao longo da vida (Johnson & Mutchler, 2014). Com melhores cuidados de saúde, os idosos passarão

mais anos como avós (maior tempo de relacionamentos intergeracionais) e também terão maiores possibilidades de engajamento em várias formas de participação cívica. Do mesmo modo que níveis mais altos de generatividade estão associados à longevidade, melhor funcionamento físico e bem-estar psicológico em adultos mais velhos (Tabuchi *et al.*, 2015; Au *et al.*, 2020).

Nos estudos que examinam gênero também é possível observar algumas diferenças, como, por exemplo, na pesquisa de Bauer e DesAutels (2019), que demonstrou que as mulheres de meia-idade tendem a pontuar mais alto do que os homens em medidas de preocupação generativa e a contar histórias de vida altamente produtivas. Encontrou-se nas histórias de mulheres por volta dos vinte anos uma estrutura moral clara, centrada na generatividade, com o equilíbrio da agência e comunhão e objetivos pró-sociais para o futuro. Enfatizou-se as condições específicas de gênero em sua luta – ter que cuidar de outras pessoas de uma maneira que não se esperava que os homens em suas vidas pudessem oferecer. E, apesar dessas “virtudes sobrecarregadas de gênero”, essas mulheres viveram com sucesso sua virtude da generatividade com uma visão de futuro de que elas poderiam ter um impacto positivo sobre aqueles que estão mais vulneráveis ou precisam mais de ajuda (Bauer & DesAutels, 2019).

3.5 Desenvolvimento moral e generatividade em discussão

A generatividade, como apresentada, é a capacidade de deixar um legado para as próximas gerações, que surge a partir de duas motivações principais: demanda cultural e desejo interno (McAdams & de St. Aubin, 1992). A demanda cultural se aproxima muito do domínio convencional, uma vez que se refere às expectativas sociais sobre o desenvolvimento da sociedade, do consenso sobre regras, valores e oportunidades que se espera de cada indivíduo. A demanda cultural pode ter relação com comportamentos esperados socialmente, mas que não necessariamente são generalizáveis e obrigatórios, ou seja, há variação de acordo com a cultura e contexto social (Smetana, 2013; Turiel, 1983).

Não obstante a demanda cultural pode levar a uma motivação maior, que é a preocupação sobre a continuidade da própria espécie humana, com a crença na bondade e na empatia com as gerações seguintes. A partir dessa perspectiva, é possível referir-se ao domínio moral, pois envolve valores que incluem o bem-estar e a justiça nas relações humanas, dentro da complexidade moral que se encontra na vida social (Smetana *et al.*, 2014, 2018).

No quesito do desejo interno, percebe-se dois caminhos: o altruísta e o narcísico (McAdams & de St. Aubin, 1992). O desejo altruísta se assemelha ao domínio moral, pois parte da necessidade do cuidado com os outros, que envolve bem-estar,

direitos e a capacidade de ultrapassar os desejos e expectativas sociais. São valores e preocupações que se tornam generalizáveis, inalteráveis e obrigatórios, por isso se tornam universais (Smetana, 2013; No Yoo & Smetana, 2022). É um desejo que se fortalece de acordo com as regras e valores morais construídos no percurso do seu próprio desenvolvimento.

O desejo narcísico pode se assemelhar ao domínio pessoal, quando se debruça sobre a necessidade de uma imortalidade simbólica. Isto é, o desejo de ser lembrado e reconhecido pelas próximas gerações mesmo após sua morte. É um desejo íntimo, de foro particular e específico. O interessante é que tal desejo pode também refletir sobre as expectativas de um status social (domínio convencional), como pode ter em consequência a preocupação que gera ações em prol de outras pessoas (domínio moral). Portanto, ainda que seja uma necessidade íntima e pessoal, é possível compreender como um desejo de natureza multifacetada.

O caráter multifacetado coordena as questões morais e não-morais, variando entre culturas e formas de desenvolvimento (Smetana, 2005, 2013). Se o indivíduo prioriza reconhecimento, privilégio e status social, é possível que em momentos nos quais há conflito entre os domínios moral e convencional ou pessoal, os domínios não-morais se sobressaiam. Do mesmo modo que, se os domínios estiverem em harmonia, as consequências podem ser de domínio moral (Nucci, 2000).

É importante ressaltar, que apesar das expectativas e motivações para a generatividade serem de domínios diferentes, todos caminham conjuntamente para o comprometimento e ações que beneficiem as outras pessoas (McAdams, 2004). Isso corrobora com a TDS, que não propõe uma moral estruturalista de desenvolvimento, na qual o indivíduo passa de um nível menor para um maior de desenvolvimento moral, mas na coexistência de domínios e na possibilidade da presença de mais de um domínio no julgamento, na preocupação e nas necessidades humanas (Caetano *et al.*, 2019).

Compreende-se que a teoria do domínio social, além de não concordar com a ideia de que o desenvolvimento moral precisa seguir uma sequência invariante de estágios, também considera que não há uma diferenciação entre fase moral e não moral, mas sim domínios que se diferenciam e que formam sistemas organizados de pensamento (Smetana *et al.*, 2014). Além disso, os domínios trazem suas respectivas sequências evolutivas e determinam os tipos de interação indivíduo-meio.

A capacidade generativa pode ser caracterizada como um construto de desenvolvimento, tendo em vista as diversas pesquisas elucidadas anteriormente. O conceito de generatividade se inicia com o teórico psicanalítico Erik Erikson, que apresentou o conceito como uma fase do desenvolvimento adulto há mais de cinquenta anos (Erikson, 1963). Mas foi somente na década de 1980 que a ideia de

generatividade foi difundida com uma amplitude de significados por psicólogos, pesquisadores e clínicos (por exemplo, Kotre, 1984; McAdams, 1985; Stewart *et al.*, 1988). Isso permitiu compreender que a generatividade não se reduz a uma única fase de desenvolvimento, mas que pode se apresentar em outras faixas etárias.

Observa-se, desse modo, que o desenvolvimento moral e generativo pode e deve ocorrer ao longo de todo o ciclo vital. Essa é outra convergência entre a TDS e os estudos de generatividade, uma vez que pesquisas fundamentadas na TDS apresentaram resultados de crianças pequenas com respostas de julgamento moral mais evoluídas, dependendo do nível de conhecimento social e não de acordo com algum estágio de desenvolvimento (Smetana, 2005).

Portanto, sugere-se investigações e pesquisas com crianças acerca da generatividade, pois a grande maioria das pesquisas encontradas englobam fases da adolescência, juventude, adulta e idosa. Outra sugestão são pesquisas empíricas de aproximações da TDS e da teoria da generatividade, pois as aproximações encontradas são sustentadas por outras abordagens do desenvolvimento moral, que não esta última.

REFERÊNCIAS

- Au, A., Lai, S., Wu, W., Hofer, J., Busch, H., Šolcová, I. P., Tavel, P., Cheng, S.T., Lai, M. & K., Hofer, J. (2020). Generativity and positive emotion in older adults: mediation of achievement and altruism goal attainment across three cultures. *Journal of Happiness Studies*, 21(3), 677-692.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: isolation and communion in western man*. Beacon Press.
- Bauer, J. J., & DesAutels, P. (2019). When life gets in the way: generativity and the development of non-idealized virtues in women's life stories. *Journal of Moral Education*, 48(1), 126-145.
- Becker, E. (1973). *The denial of death*. The Free Press.
- Caetano, L. M., Galhardo, P. B., & Dell' Agli, B. A. V. (2019). Regras no contexto escolar e formação docente: contribuições da teoria do domínio social In A. V. Ferreira, M. B. Sirino & P. F. Mota (Eds.), *Docência ampliada e pedagogia social: côncavos e convexos das práticas educativas*, p. 115-128. Paco Editorial.
- Colby, A., & L. Kohlberg. (1987). *The measurement of moral judgment*. Vols. 1, 2. Cambridge University Press.
- Colby, A., & W. Damon. (1992). *Some do care*. Free Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.
- Frimmer, J. A., Walker, L. J., Dunlop, W. L., Lee, B. H., & Riches, A. (2011). The integration of agency and communion in moral personality: evidence of enlightened self-interest. *Journal of personality and social psychology*, 101(1), 149.

- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218.
- Johnson, K. J., & Mutchler, J. E. (2014). The emergence of a positive gerontology: from disengagement to social involvement. *The Gerontologist*, 54(1), 93-100.
- Kotre, J. (1984). *Outliving the self: generativity and the interpretation of lives*. Johns Hopkins University Press.
- Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Mark Pancer, S. (2005). Adolescent generativity: a longitudinal study of two possible contexts for learning concern for future generations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 261-273.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, intimacy, and the life story: personological inquiries into identity*. Guilford Press.
- McAdams, D. P., & de St Aubin, E. D. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015.
- McAdams, D. P., & Logan, R. L. (2004). *What is generativity?*
- McAdams, D. P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272-295.
- Morselli, D., & Passini, S. (2015). Measuring prosocial attitudes for future generations: the social generativity scale. *Journal of Adult Development*, 22(3), 173-182.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- O’Hanlon, A., & Coleman, P. (2004). Attitudes towards aging: adaptation, development and growth into later years. In J. F. Nussbaum & J. Coupland (Eds.), *Handbook of communication and aging research*, (2nd ed. pp. 31-63).
- Perugini, M., & Leone, L. (2009). Implicit self-concept and moral action. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 747-754.
- Pratt, M. W., Norris, J. E., Arnold, M. L., & Filyer, R. (1999). Generativity and moral development as predictors of value-socialization narratives for young persons across the adult life span: from lessons learned to stories shared. *Psychology and Aging*, 14(3), 414.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., & Lawford, H. (2009). Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. In D. Narvaez & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*, pp. 295-315. Cambridge University Press.
- Smetana, J. G. (2005). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in chil-

- dren's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, pp. 119-153. Erlbaum.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: the social domain theory view. In P. D. Zelazo (ed.), *The Oxford handbook of development psychology*, vol. 1 – Body and Mind –, pp. 832-863. Oxford University.
- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, 2nd ed., pp. 23-45. Erlbaum.
- Smetana, J. G., Jambon, M., & Ball, C. L. (2018). Normative changes and individual differences in early moral judgments: a constructivist developmental perspective. *Human Development*, 61(4-5), 264–280.
- Stewart, A. J., Franz, C., & Layton, L. (1988). The changing self: using personal documents to study lives. *Journal of Personality*, 56(1), 41-74.
- Sunderman, H. (2020). *The development of generativity among college student leaders who mentor: a growth curve analysis*. Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. 354.
- Tabuchi, M., Nakagawa, T., Miura, A., & Gondo, Y. (2015). Generativity and interaction between the old and young: the role of perceived respect and perceived rejection. *The Gerontologist*, 55(4), 537–547.
- Turiel, E. (1983) *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías em el desarrollo cognitivo y social. In Enesco, I., Delval, J. & Linaza, J (Eds.). *El mundo social em la mente del niño*, pp. 37-68. Alianza.
- Yoo, H. N., & Smetana, J. G. (2022). Distinctions between moral and conventional judgments from early to middle childhood: a meta-analysis of social domain theory research. *Developmental Psychology*, 58(5), 874.

CAPÍTULO 4

Julgamento moral e julgamento religioso: aproximações e entrelaçamentos

*Juliane Cavalcante Nunes
Leonardo Rodrigues Sampaio*

4.1 Introdução

Imagine que fosse dada a você a escolha entre salvar as vidas de dezenas de passageiros de um trem prestes a descarrilar ou a de uma criança que estava brincando e caiu nos trilhos... O que você escolheria? Diante de um dilema como esse, torna-se difícil produzir uma resposta simples, na qual não sejam considerados e avaliados diversos fatores que poderiam pesar mais ou menos numa decisão final. Ainda que possamos produzir respostas embasadas em diferentes argumentos morais, pode ser que nenhuma delas nos satisfaça completamente, já que nesta situação estariam envolvidos não apenas julgamentos, mas sentimentos, valores e crenças, além da própria possibilidade de ação moral em si. Ao longo deste capítulo serão discutidas as possíveis relações entre moralidade e o julgamento religioso e serão apresentadas evidências de um estudo com adultos, no qual foram empregados dilemas da vida real para investigação do pensamento moral.

De forma geral, se compreende que o pensamento moral é a racionalização de uma consciência moral, ou seja, uma forma de pensar sobre a justiça moral (Sousa,

2006), sendo algo interno e expresso geralmente em palavras, o que difere, por exemplo, de uma ação moral. Esta (a ação moral), por sua vez, pode ser definida como uma atitude ou comportamento tomado diante de uma situação dilemática, como a que foi apresentada anteriormente, que pode ser baseada ou não no pensamento moral.

Segundo o psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1975) o julgamento moral evolui ao longo de três etapas, sendo cada uma delas composta por dois estágios, durante as quais ocorre uma progressiva complexificação dos raciocínios morais. A primeira etapa é chamada de *pré-convencional* e geralmente é observada em crianças, sendo composta pelos seguintes estágios: Estágio 1: fase de castigo e obediência, no qual a criança julga o ato como bom ou ruim a partir de sua consequência, não havendo uma reflexão sobre o porquê se deve ou não fazer aquela ação. Trata-se de um estágio em que toda ação é pautada no julgamento de autoridade máxima, sem questioná-la. Estágio 2: fase dos propósitos individualistas e instrumentais, ou seja, se sua atitude serve ao meu interesse e porventura ao de outrem, ela está correta. Nessa fase a autoridade pode passar a ser questionada.

Já a segunda etapa (*convencional*) geralmente é alcançada na adolescência ou fase adulta, sendo composta pelos próximos estágios: 3: estágio das expectativas mútuas, quando o indivíduo busca adequar seu comportamento àquilo que gera aprovação social, por isso também chamado de estágio do “bom/boa garoto (a)”. Estágio 4: marcado pela preocupação com a preservação do sistema social e em seguir as leis, para que o sistema se mantenha funcionando.

Por fim, a terceira etapa, denominada de *pós-convencional e de princípios*, em que se considera que as normas sociais podem ser violadas, caso elas ameacem ou firam os princípios morais. Geralmente é alcançada na fase adulta, ou na velhice, mas pode-se nunca chegar a se desenvolver (Kohlberg, 1981), sendo composta pelos seguintes estágios: 5: fase da reflexão sobre situações específicas que fogem ao controle da lei, apresentando ponderações que visam ao bem-estar social; Estágio 6: fase da autorreflexão e reflexão sobre a lei. A lei ainda é vista como algo abrangente, mas que não abarca todos os credos e culturas, sendo assim relativa e dependente de cada sociedade. É uma reflexão feita a partir de uma perspectiva transcultural, regida por princípios éticos universais de respeito ao outro.

Na tipologia de estágios kohlberguianos se prevê que as pessoas transitem entre esses níveis, avançando progressivamente em razão um para o próximo estágio, não havendo regressões (exemplo, do três para o dois) ou um salto de estágios (do um para o três). Ao avançar, o sujeito consegue entender o pensamento da estrutura anterior e se desestabiliza com um pensamento estruturalmente superior. Dessa maneira

ele se aprimora em cada estágio por meio de um processo contínuo de equilíbrio, durante o qual há uma tentativa de restabelecer o equilíbrio cognitivo, até que o indivíduo possa seguir para o próximo estágio (Kohlberg, 1975). Nessa perspectiva, o autor concentra o estudo do julgamento moral na sua estrutura e não em um conteúdo moral, ou seja, na justificativa e raciocínios empregados para construção da resposta ao dilema (Kohlberg & Hersh, 1977).

Existem diversos fatores que podem influenciar a transição de um estágio para o outro, sendo um deles o próprio momento histórico, o qual, segundo Rique *et al.* (2013), pode gerar no sujeito um sentimento de oposição ou concordância ao contexto político e social, e isso influencia a forma como o sujeito pensa moralmente, atrelado ao sentido de justiça. A cultura também pode influenciar o desenvolvimento do julgamento moral por meio dos seus rituais, costumes e sistemas de crenças (Lapsey & Carlo, 2014). Até mesmo a própria família pode ser influenciadora desse desenvolvimento, por meio de valores e práticas parentais (Knight & Carlo, 2012).

Além da família, a escola também é discutida por Kohlberg (1975) como importante contexto de socialização, capaz de promover o desenvolvimento moral, tendo em vista a variabilidade de pessoas em diferentes estágios do pensamento moral que interagem constantemente entre si. Essa diversidade de julgamentos aumenta a chance de que ocorram desequilíbrios cognitivos que produzirão a necessidade de reestruturação das estruturas de raciocínio, permitindo o surgimento de uma nova categoria de pensamento moral, mais avançada que a anterior, o que impulsiona o desenvolvimento da moralidade.

A religião funciona como agente promotor da socialização, tendo em vista o formato de comunidade que muitas delas assumem, por meio dos cultos conjuntos ou reuniões grupais, dos rituais de iniciação para os novos membros e até mesmo do vínculo formado entre os participantes. Além disso, as religiões guiam os indivíduos por intermédio de normas e preceitos, como por exemplo, o de harmonizar a convivência em sociedade, baseada no princípio de *amar o próximo como a si mesmo*. Ademais, as religiões se apoiam em ditames morais que podem ser observados em prescrições como, por exemplo, *não matar, não roubar, não adulterar*. Por isso é razoável supor que a construção da religiosidade estará inevitavelmente entrelaçada à construção do pensamento moral, podendo influenciar o modo de pensar, agir e de ver o mundo das pessoas, inclusive no que tange ao seu desenvolvimento moral (Amatuzzi, 2000).

A literatura discute a forma como estes domínios se relacionam, a partir de estudos como o de Neto (2008), que se propôs a verificar se havia relação entre religiosidade e orientação moral (processualista ou deontológica, e consequencialista

ou teleológica). Esse autor constatou uma relação positiva e fraca entre religiosidade e orientação moral processualista, que diz respeito a algo que é correto independentemente do contexto (similar ao que ocorre no estágio quatro de julgamento moral de Kohlberg, em que há uma preocupação apenas com o cumprimento das leis), além de uma relação negativa entre religiosidade e orientação consequencialista, que avalia um comportamento pelas suas consequências (semelhante ao estágio um do julgamento moral de Kohlberg). Há ainda estudos como o de Botvar (2005), que investigou a relação entre moralidade e religiosidade ao longo de diferentes gerações, com participantes de 18 a 79 anos, e verificou que os valores são pautados em esquemas de pensamento diferentes. Por exemplo, para os jovens as consequências das suas ações morais são o que mais importa no momento de decidirem entre o certo e o errado, já para os idosos, o que mais importa é a sua própria consciência.

Outro estudo que pode ser citado é o de Heiphetz *et al.* (2015), cuja produção de evidências apontam que adultos com alguma religião tendem a julgar os atos de personagens motivados por “deixar Deus feliz” como sendo melhores do que os atos de personagens motivados “por deixar a si mesmo felizes”. Por outro lado, adultos sem nenhuma religião classificam atos de personagens motivados por “deixar a si mesmo felizes” como melhores do que atos de personagens motivados por “deixar Deus feliz”.

Buscando compreender a religiosidade a partir de um enfoque desenvolvimentista e que possa abranger uma visão religiosa abrangente (não restrita a uma religião específica), será apresentada a seguir a teoria do julgamento religioso de Oser e Reich (1990a, 1990b). Esses autores propuseram o conceito de julgamento religioso como o modo pelo qual o indivíduo conhece, constrói e interpreta o seu relacionamento com Deus (ou deuses) que ele professa seguir (Camboim *et al.*, 2009). Em seus primeiros estudos, eles se questionaram se haveria ou não dependência entre estágio moral e desenvolvimento religioso, apontando para uma possível relação entre seu modelo teórico e o de Kohlberg.

A teoria de Oser e Reich (1990a; 1990b) contempla cinco estágios do desenvolvimento religioso, interdependentes entre si e que, assim como no julgamento moral, seriam organizados de forma hierárquica, de acordo com seu grau de complexidade, não havendo regressões entre os estágios. Em cada estágio, à medida em que a pessoa vai crescendo na sua fé, vai mudando a forma como compreende sua relação com Deus. O primeiro estágio é denominado de *Deus ex machina*, no qual a relação entre Deus e o homem é baseada em obediência à vontade desse ser supremo, de forma que o primeiro é visto como se submetendo passivamente à vontade do segundo. O segundo estágio, intitulado de *Do-ut-des* (dê para que você receba), apresenta esse Deus como sendo um ser influenciável por orações, oferendas e

cumprimento do código religioso. Desse modo, começa a aparecer a ideia de livre arbítrio, mas, ainda assim, Deus mantém o seu poderio por meio da possibilidade de testar a sua criatura. O terceiro estágio, chamado de *Deísmo*, caracteriza-se pelo aparecimento, agora por completo, da ideia do livre arbítrio, em que o Homem já tem o seu próprio campo de atuação, as suas decisões são completamente suas e o ser divino pode influenciar a sua vida no campo transcendental e/ou espiritual. O quarto estágio, denominado de *Correlação*, no qual a questão da liberdade é pensada em razão do ser supremo, o homem continua a escolher valendo-se de seu livre arbítrio, mas questiona a sua liberdade e se ela é, de fato, real, e então associa a liberdade à Deus. O quinto e último estágio se chama *Comunicação*, e se caracteriza por um entendimento religioso voltado para uma compreensão de que Deus está e não está presente, ao mesmo tempo, em todas as decisões tomadas. Assim, Ele está na medida em que o homem o permite estar. Agora pensando nisso, o homem se torna um ser mais social. Conforme a tipologia de desenvolvimento proposta por Oser e Reich (1990a; 1990b), os estágios de desenvolvimento religioso influenciam e até mudam a visão que o fiel tem do mundo em que vive, até mesmo no que diz respeito à questão do respeito às crenças do outro.

Face ao exposto, pode-se questionar como a religião pode influenciar o desenvolvimento do julgamento religioso ao longo daqueles estágios. Estudos como o de Jindra (2008) trazem luz a essa questão, demonstrando que há uma afinidade entre o julgamento religioso, suas transformações e a história de conversão da pessoa, e que religiões que tendem a ditar regras comportamentais rígidas ancorando-se em um código de conduta, como por exemplo os dez mandamentos bíblicos, tendem a favorecer a manutenção do julgamento religioso em níveis mais baixos de desenvolvimento. Ademais, pode-se observar que a visão de Deus e as experiências de vida também podem influenciar o julgamento religioso, de forma que pessoas convertidas à mesma religião apresentavam ritmos de desenvolvimento diferentes, logo outras variáveis além da própria religião estavam exercendo influência sobre o julgamento religioso.

No Brasil, estudos como o de Camboim (2013) buscaram avaliar a relação entre o julgamento moral e religioso em duzentos e noventa e três estudantes do ensino médio e superior, cujas idades variaram entre 16 e 25 anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico, o *defining issues test* (DIT), um teste usado para avaliar o julgamento moral a partir da teoria de Kohlberg (Rest, 1999) e o teste do julgamento religioso (TJR), construído por Camboim (2013). Uma das hipóteses iniciais era de que o desenvolvimento moral era a base para o desenvolvimento religioso, porém os dados encontrados demonstraram que dos duzentos e noventa e três participantes, cento e vinte e três estavam em níveis correspondentes de julgamento

moral e religioso, enquanto 49 estavam num nível de desenvolvimento religioso significativamente maior do que o do julgamento moral.

Utilizando o estudo de Camboim (2013) como base, a pesquisa que este capítulo apresenta buscou aprofundar as investigações a respeito das relações entre o desenvolvimento moral e o religioso. Porém, optou-se por utilizar dilemas da vida real, ao invés do DIT, para a mensuração do nível de julgamento moral. Essa escolha foi embasada a partir das evidências produzidas na pesquisa de Galvão (2010), a qual indicou que dilemas próximos à realidade dos participantes conseguem avaliar melhor o nível de julgamento moral, comparativamente a dilemas hipotéticos, desvinculados de sua realidade. Mais especificamente, essa pesquisadora observou que, geralmente, os participantes obtêm escores mais baixos em dilemas da vida real do que em instrumentos compostos por respostas prontas para serem escolhidas, como no DIT, e uma das razões para que isso aconteça é que os dilemas reais aproximam o pensamento moral de uma possível ação moral, o que pode demandar um investimento maior para o respondente, comparativamente a uma situação hipotética na qual ele sabe que não terá que se implicar de verdade com suas escolhas. Outro benefício é que o uso de dilemas reais dão menos pistas ao participante sobre possíveis respostas esperadas (socialmente desejáveis), já que a justificativa apresentada e não a resposta em si tem maior importância para compreensão do julgamento moral emitido.

Face ao exposto, o presente estudo objetivou investigar a existência de relações entre o julgamento moral e o religioso, em um público de jovens adultos. Além disso, buscou-se verificar se os julgamentos moral e religioso estariam associados a variáveis como sexo, idade, nível de escolaridade, renda e tempo de conversão ao credo religioso.

4.2 Pesquisa

Participaram da pesquisa trinta voluntários com idades que variaram entre 18 e 40 anos. Destes, quinze se declararam religiosos (66,7% mulheres) e quinze não-religiosos (73,3% homens). Em relação à escolarização, dez de cada grupo eram graduandos e cinco de cada grupo haviam concluído o ensino superior. Por fim, 70% (n=21) dos participantes possuía renda abaixo de um salário-mínimo.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram um questionário que buscou levantar dados sociodemográficos (sexo, idade, escolaridade e renda familiar), além de questões específicas para cada grupo: entre os religiosos, se questionou sobre o tempo de conversão, a frequência de prática da religião, a visão de Deus, se já pertenceu a outro grupo religioso e qual sua religião atual; já o grupo não religioso

respondeu se já havia pertencido a um grupo ou denominação religiosa anteriormente e há quanto tempo isso havia ocorrido.

O nível de desenvolvimento do julgamento moral foi avaliado por meio de dois dilemas criados a partir de fatos recentes e mobilizadores da opinião pública, à época em que o estudo foi desenvolvido. O primeiro dilema, que teve a finalidade de avaliar o direito a territorialidade, envolvia a questão da migração de pessoas venezuelanas para o Brasil, consistindo na seguinte descrição:

Dilema 1

Desde 2015, há um fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil, que chega à casa dos dez mil em 2018, por conta da grave crise econômica e social da Venezuela. Eles se abrigam em Roraima, para ficarem mais próximos de suas famílias. Alguns trabalham, mas a maioria não tem emprego fixo e passam a viver como pedintes ou em péssimas condições de sobrevivência. O número de favelas e subempregos tem crescido nessa região, resultando no aumento da criminalidade. Em cidades como a capital Boa Vista, os abrigos estão superlotados e as pessoas vivem em condições precárias de higiene e proteção, o uso de drogas tem sido frequente e os pequenos furtos também. Assim, o Brasil, que antes havia aceitado e aberto as suas fronteiras, está agora tentando lidar com os pedidos para reforçar as suas fronteiras. Após apresentação desse cenário, os participantes deveriam responder à pergunta e justificar, de forma oral, a sua escolha: Você acha que o Brasil, deveria adotar a política de fechar as fronteiras, ou deveria acolher todos os venezuelanos que precisassem?

O segundo dilema foi construído com a mesma estrutura do primeiro, mas envolvendo o tema da violência cometida por adolescentes, a partir da seguinte descrição:

Dilema 2

No dia 27 de maio de 2015, na cidade de Castelo, no Piauí, quatro garotas foram vítimas de um estupro coletivo, executado por cinco jovens que estavam sob o efeito de drogas. As garotas foram violentadas sexualmente durante duas horas e depois jogadas em um penhasco próximo ao local da violência. Para finalizar, os garotos ainda tentaram matá-las a pedradas. Um desses garotos era menor de idade e alguns dias depois de ter sido internado na Febem,¹ foi morto pelos seus companheiros na cela em que estava. Após ouvir essa narrativa, o participante tinha que responder à pergunta

1 Não se usa mais Febem na atualidade, pois o nome mudou para Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP), anteriormente chamada Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem). À época do depoimento, ainda se usava Febem.

e justificar sua resposta, de forma oral: *Você acha que os companheiros de cela agiram de maneira correta?*

Para avaliar o julgamento religioso, foram utilizadas duas historietas do teste de julgamento religioso (TJR) (Oser & Reich, 1990a, 1990b), adaptados no Brasil por Camboim (2013). A primeira fala sobre cumprir promessas por meio da história de Paulo:

Dilema 3

Paulo, um jovem médico, formou-se recentemente e pediu a sua namorada em casamento. Antes do casamento, os seus pais lhe pagaram uma viagem para a Inglaterra como recompensa por ter terminado com sucesso a sua educação. Paulo, então, embarcou para a sua viagem. Pouco tempo depois da decolagem, o comandante da aeronave anunciou que um dos motores não estava funcionando bem e que o outro não apresentava confiança. O avião, então, começou a perder altitude. Os procedimentos de emergência foram iniciados imediatamente: as máscaras de oxigênio e os salva-vidas foram distribuídos. Num primeiro momento, os passageiros gritavam e choravam e em seguida houve um silêncio de morte. Enquanto o avião caía em direção ao solo com grande velocidade, a vida inteira de Paulo passou diante de seus olhos. Ele sabia que a morte estava próxima. Nessa situação, ele se lembrou de Deus e começou a rezar. Prometeu que se ele fosse salvo, dedicaria a sua vida a ajudar pessoas de países pobres e renunciaria ao casamento se sua noiva se recusasse a acompanhá-lo. Ele prometeu também abdicar de altos salários e a busca por status social. O avião, então, caiu em um campo aberto, mas, por um milagre, Paulo sobreviveu! Depois do seu retorno para casa, foi-lhe oferecida uma excelente posição numa clínica privada. Por sua qualificação, ele foi selecionado entre cerca de noventa candidatos. No entanto, Paulo se lembrou da sua promessa feita a Deus. Agora ele não sabe o que fazer. Paulo deveria manter a promessa?

Já a segunda historieta tratava de uma situação envolvendo o tema da mudança de vida e da sorte:

Dilema 4

Uma mulher pobre, para se divertir, aposta um pouco de dinheiro e compra um bilhete de loteria. Ela não tem a mínima esperança de ganhar, pois os que acertam são um em um milhão. Contudo, ela ganhou o maior prêmio, recebendo uma quantia extraordinária. Para ela só existe uma explicação: não foi a sorte, mas a “mão de Deus” que fez isso acontecer. Seus filhos, no entanto, explicam esse evento se referindo à sorte e conversam com sua mãe sobre isso. Mas a mulher permanece com sua opinião

e não é convencida do contrário. Você acha que a mulher tem razão em acreditar que foi Deus quem a ajudou a ganhar na loteria?

A partir das leituras de cada historietta foi solicitado que os participantes tomassem uma decisão sobre o que fazer e escolher, usando uma escala do tipo Likert com cinco graus (0 = nenhuma importância a 4 = máxima importância) para indicar quais justificativas apresentadas se enquadram mais na sua perspectiva de fé e religiosidade (dezoito itens para o dilema de Paulo e treze para o da mulher pobre). Ex.:

Dilema 5

São as pessoas que constroem suas próprias vidas, mas existe uma providência divina que atua nelas, sem que muitas vezes percebam. Deus, quando nos criou, já havia escrito o que iríamos ser e o que iríamos ter. Ajudar o próximo deve ser um ato de amor e não de obrigação, revelando assim a manifestação de Deus em sua plenitude. Após o cômputo dos escores obtidos, considerava-se que o estágio que contasse acima de 40% da soma total dos estágios seria classificado como o estágio de julgamento religioso em que a pessoa se encontra (Camboim, 2013).

As respostas aos dilemas da vida real foram analisadas qualitativamente por meio da escuta, transcrição e leitura das justificativas dos participantes, realizada por três juízes independentes. A categorização das respostas foi aceita quando havia concordância entre pelo menos dois juízes e, nos casos em que este índice não foi obtido, um quarto juiz foi requisitado a realizar a codificação. Os dados quantitativos foram analisados por meio do cálculo das frequências e médias das respostas, além da aplicação de testes inferenciais.

No que se refere aos resultados obtidos, a análise qualitativa dos dilemas reais demonstrou que as respostas dos participantes de ambos os grupos apresentaram uma concentração maior (66,7%; n = 20), no primeiro dilema, na opção de que o Brasil deveria “continuar acolhendo” os imigrantes venezuelanos e no segundo dilema, na opção “Não” (86,7%; n = 26), em resposta a se os companheiros de cela haviam agido de maneira correta em matar o menor que havia cometido o estupro. Quanto aos níveis de julgamento moral, observou-se que no dilema dos imigrantes, 40% (n = 12) dos participantes emitiu respostas classificadas como pertencentes ao estágio cinco, enquanto no dilema do estupro coletivo, 56,7% (n = 17) apresentou justificativas classificadas no estágio quatro da tipologia Kohlberguiana. Esses resultados vão na direção daqueles observados no estudo de Rique *et al.* (2013), no qual se discute que o pensamento atual dos jovens demonstra mais preocupação com a manutenção da ordem social (estágio quatro), o que pode estar atrelado ao

contexto político brasileiro atual, no qual o cumprimento da lei, das tradições e da ordem são exaltados como forma única de se avaliar uma questão moral. Esse tipo de pensamento pode ser preocupante, tendo em vista que existem questões que fogem ao controle da lei e que merecem ser vistas sob um aspecto mais holístico, levando em consideração o alicerce que constrói a vida em sociedade.

O fato de os participantes também terem apresentado respostas do estágio cinco, o qual envolve a manutenção do bem-estar social, pode indicar uma evolução desde o estudo de Rique *et al.* (2013), já que em 2013 o público jovem se concentrava no nível quatro. Uma das explicações pode ser que o contexto sociopolítico atual também esteja promovendo uma mobilidade de estágios, por meio do pensamento opositor gerado em alguns indivíduos quanto ao cenário atual.

Ao se analisar as justificativas em função de cada grupo, foi observado que no dilema um houve uma tendência de ambos os grupos apresentarem mais respostas do estágio cinco (religiosos = 33,3%; não religiosos = 46,7%). Porém, essa similaridade nos julgamentos morais muda de forma considerável no dilema dois, pois o grupo não religioso concentrou suas justificativas no estágio 4 (73,3%), enquanto o grupo religioso se dividiu entre os estágios quatro (40%) e 5 (26,7%) (Tabela 4.1). Ou seja, no grupo dos religiosos, além da preocupação com seguir as leis e se manter uma ordem social, houve uma preocupação com o bem-estar social, conseguindo pensar, na situação apresentada, sob uma ótica contextual. Um exemplo de resposta nesta direção foi: *Então... não acho que foi correto e acho que existem outras formas de entender a situação. Tem a história de vida dele, ninguém sabe a forma como foi construída a sua vida (. . .).*

Essa diferença entre os grupos pode estar ligada à aspectos afetivos, destacados pelas respostas de ambos os grupos nesse dilema, com afirmações ditas pelos participantes, tais como: *Acho que o que tem aqui já é muito pesado, “muito difícil responder isso aqui, muito pesada essa notícia.* Porém, é importante lembrar que o grupo religioso aparentava estar pautado na esperança de regeneração do sujeito, o que pode ter levado a uma equilibrção entre emoção e o pensamento moral, o que não aconteceu no grupo não religioso, em que apenas um participante havia pensado nessa possibilidade.

O fato de os religiosos no dilema dois terem levado em consideração a possibilidade da mudança de vida do indivíduo e de isso só ter sido observado em apenas um sujeito do grupo não religioso, pode estar relacionado à forma como a religião interfere na visão de mundo do sujeito. Essa resposta não foi específica de determinado grupo religioso, mas aparece nas respostas de participantes das diversas religiões incluídas no estudo. Esta interpretação corrobora com a visão de Amatuzzi (2000), o qual defende que a religião tem característica constituinte do sujeito, como algo

que interfere de maneira construtiva ou destrutiva no desenvolvimento do ser humano. Nesse caso, sugere-se que tenha interferido de maneira positiva no pensamento de como agir frente a outro ser humano que errou, pensando não apenas nos aspectos legais que envolvem esse erro, mas também nos aspectos humanitários.

Ainda é possível observar que existiram participantes em ambos os grupos que estavam em transição de estágios, ou seja, as suas respostas continham elementos de mais de um estágio. Isso também foi comentado no estudo de Kaplan *et al.* (2014), que vem apontando a possibilidade de os indivíduos exibirem respostas com elementos de mais de um estágio e, portanto, estarem em transição.

Ainda nas respostas dos sujeitos aos dilemas morais, pode-se notar que em sua maioria são coerentes com o que está sendo perguntado. Porém, alguns participantes fogem um pouco da justificativa, e divagam sobre assuntos que não se encaixam (ex: (. . .) *porque eles nunca vão se tornar brasileiros também, eles são venezuelanos, possuem uma pátria e tudo*(. . .) ou dão respostas curtas, que não justificam, de fato, a sua opinião, o que as tornam de difícil de serem analisadas (ex: (. . .) *eu não acho que tortura seja justiça. Eu não acho que violência se cura com mais violência, não acho que violência seja a resposta para nenhum tipo de erro, mesmo que tão grave quanto o que eles cometeram*. Desse modo, seria importante que futuramente se complementasse a pesquisa com perguntas que pudessem ajudar o sujeito a aprofundar o seu pensamento, o que implica em um trabalho de aperfeiçoamento dos procedimentos e instrumentos empregados no presente estudo.

Tabela 4.1 Estágios de desenvolvimento moral dos participantes, em função da escolaridade

	Graduandos		Nível superior completo	
	Dilema 1	Dilema 2	Dilema 1	Dilema 2
Estágio 2	15% (n=3)	15% (n=3)	0% (n=0)	10% (n=1)
Estágio 3	20% (n=4)	5% (n=1)	50% (n=5)	0% (n=0)
Estágio 4	20% (n=4)	55% (n=11)	10% (n=1)	60% (n=6)
Estágio 5	45% (n=9)	25% (n=5)	30% (n=3)	10% (n=1)
Transição	0,0% (n=0)	0% (n=0)	10% (n=1)	20% (n=2)
Total	100% (n=20)	100% (n=20)	100% (n=10)	100% (n=10)

Fonte: os autores.

Ao se testar a existência de relações entre a escolaridade e o desenvolvimento moral, valendo-se do teste qui-quadrado de Pearson, não se obteve resultados que indicassem uma relação entre essas duas variáveis, contrariamente ao que foi observado em estudo anterior aqui no Brasil (Camboim, 2013). Acredita-se que isso tenha

ocorrido pelo fato de os participantes se encontrarem em níveis de escolaridade tão próximos entre si e com pouca variação (apenas com graduandos e graduados).

Em relação à escolaridade é interessante destacar que Camboim (2009, citada por Camboim, 2013) identificou que estudantes de nível técnico possuíam o julgamento moral mais baixo do que estudantes de universidades. Já no presente estudo, mesmo não havendo diferença significativa entre graduandos e graduados, no dilema um, dentre os graduandos, a maioria, 45% (n = 9) se encontrava no estágio cinco de desenvolvimento moral e entre os com ensino superior completo, a maioria, 50% (n = 5) se encontrava no estágio três. Portanto houve uma diferença de dois estágios entre os graduandos e os graduados, sendo que os primeiros estavam no estágio mais alto (nível cinco), enquanto os graduados estavam em maior número no estágio três (Tabela 4.1).

Esse tipo de dado vai de encontro ao que a literatura apresenta e a hipótese proposta para essa diferenciação é de que pode haver uma influência do curso dos graduandos no seu nível de pensamento moral. Mais especificamente, 70% (n=14) dos estudantes eram do curso de psicologia, que é um curso que tende a ter discussões contínuas sobre diversos assuntos e tem a perspectiva de suscitar um novo olhar do sujeito sobre o mundo e estimular o desenvolvimento de um compromisso social do profissional da área. Desse modo, pode ser que a área de conhecimento do curso de graduação tenha influenciado as respostas dos participantes e assim o nível de desenvolvimento moral em que eles se encontravam, o que torna essa uma possível variável a ser mais bem controlada em futuros estudos.

No que se refere aos resultados envolvendo a religiosidade, constatou-se que dentre o grupo não religioso, apenas 13,3% (n = 2) não possuíam uma religião anterior, na medida em que 86,7% (n = 13) já haviam pertencido a religiões cristãs e 13,3% (n=2) espíritas. O grupo religioso, por sua vez, foi bastante diverso no quesito religião, sendo que havia 53,3% (n = 8) cristãos; 26,7% (n = 4) espíritas; 13,3% (n = 2) religiões de matriz africana; 6,7% (n = 1) de pertencentes a crenças não denominacionais. Ainda assim, a maioria teve contato/se vinculou a uma religião cristã, corroborando os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que aponta que a maioria (86,7%) dos brasileiros se denomina como cristãos.

Os resultados do TJR demonstram que o grupo religioso foi bastante homogêneo no que diz respeito ao desenvolvimento do julgamento religioso, uma vez que 93,3% (n = 14) dos quinze participantes estavam no nível três de desenvolvimento religioso (compreendendo os estágios quatro e cinco, que são os mais altos da tipologia de Oser & Reich, 1990a) e apenas um estava no nível um (que compreende os estágios um e dois). Dessa forma, não foi possível testar a existência de relações entre as duas

principais variáveis dependentes desta pesquisa, tendo em vista a impossibilidade de comparar o julgamento religioso a qualquer outra variável, por conta da homogeneidade nos seus níveis de desenvolvimento. Assim, os aspectos que serão discutidos a seguir foram os que puderam ser observados em relação aos outros dados obtidos.

Conforme descrito acima, de forma geral, os participantes religiosos apresentaram níveis elevados de julgamento moral, o que possibilita um diálogo com os resultados do estudo de Jindra (2008). Essa autora afirma que religiões que ditam regras comportamentais e têm preceitos mais rígidos tendem a ter pessoas com nível de desenvolvimento religioso mais baixo do que as que são mais flexíveis (que não apresentam um código específico de conduta, mas apenas uma filosofia). Dessa maneira, pode-se observar que não houve essa distinção no presente estudo, ainda que se tenha contado com uma diversidade religiosa. Sendo a religião cristã comumente vista como uma religião mais rígida, era de se esperar que os cristãos pontuassem menos no julgamento religioso em relação às outras religiões, o que não aconteceu. É possível notar que o nível religioso em que os voluntários se encontram está associado a uma compreensão de que Deus não é um ser punitivo e vingativo, mas que existem consequências para seus atos; que existe algum grau de liberdade dada por Deus aos homens e que esse só interfere na vida de um indivíduo na medida em que ele o permite.

Ainda no grupo religioso, não se observou relação significativa entre os níveis de julgamento religioso e qualquer outra variável. Além disso, o teste de Kruskal-Wallis indicou que não houve relações significativas entre as variáveis tempo e frequência de prática religiosa e os níveis de julgamento moral e de julgamento religioso (todos os $p > 0,05$).

No grupo religioso, as respostas sobre a visão de Deus se dividiram em duas categorias: a primeira com 53,3% ($n=8$) dos participantes fala de um ser relacional, com respostas como *Senhor e Salvador da minha vida*, enquanto a segunda categoria (46,7%, $n=7$) expõe ideias de um Deus poderoso, mas externo (ex: *criador do mundo*). Porém essa questão não refletiu o estágio de desenvolvimento religioso, como era esperado, já que, mesmo havendo duas categorias distintas em relação a essa visão, uma sendo relacional e a outra sendo menos pessoal, não houve diferença nos resultados do TJR. Desse modo, talvez fosse interessante que os participantes tivessem falado sobre sua visão de Deus, ao invés de terem que escrever de forma tão resumida, pois essa escrita resumida pode ter influenciado no fato das respostas terem se concentrado nessas duas categorias. Sendo assim, para estudos futuros pode-se levar em consideração a modificação dessa pergunta no questionário.

4.3 Diálogo

Inicialmente, destaca-se que houve dificuldades em encontrar estudos atuais com essa temática, utilizando-se da teoria de Kohlberg (1975) e de Oser e Reich (1990a, 1990b), o que pode caracterizar a importância de trabalhos como o presente, com a finalidade de explorar essas teorias e seus desdobramentos. Dessa forma, entende-se que essa área está aberta à investigação e ainda continua tendo o seu espaço diante das novas descobertas que complementam as ideias dessas teorias (Kaplan *et al.*, 2014).

Considera-se como uma de suas limitações o número reduzido de participantes, o que pode ter dificultado o estudo de variáveis relacionadas à religiosidade. O fato de não terem sido feitas perguntas que ajudassem os participantes a especificar melhor suas respostas também pode ter interferido nos resultados. Poderiam, ainda, ter sido utilizados mais dilemas reais, com temáticas diferentes e até mesmo regionais, o que possibilitaria o estudo ser feito em várias regiões do Brasil, para que se pudesse ter uma ideia geral sobre o julgamento moral e religioso dos brasileiros. O TJR poderia ter sido aplicado ao grupo não religioso, para tentar entender como a religião praticada anteriormente ou pelos pais deles poderia influenciar aqueles indivíduos. Essas limitações constituem, portanto, pontos de aperfeiçoamento que podem ser melhor investigados em pesquisas futuras.

Apesar destas limitações, avalia-se que o presente trabalho traz algumas contribuições para o campo de estudos da moralidade, principalmente no que se refere ao uso de dilemas da vida real e à associação desse campo com o estudo da religiosidade. O julgamento moral e o religioso são discutidos na literatura como estando em uma relação de influência mútua (Neto, 2008; Botvar, 2005; Heiphetz *et al.*, 2015; Camboim, 2009). Desse modo, considera-se que o presente estudo avança ao propor uma investigação empírica desses dois domínios, a partir de uma metodologia que emprega situações mais próximas à realidade dos participantes. Esse tipo de abordagem pode contribuir com o campo de estudos da moralidade, ao buscar aproximar o estudo do pensamento moral à ação moral, por meio da utilização dos dilemas reais.

É importante ressaltar que, embora o presente estudo não tenha encontrado associação entre as duas variáveis (julgamento moral e julgamento religioso), ele contribui de forma teórica para expandir essa área para novas investigações, tendo em vista que o entendimento da influência da religião no pensamento do sujeito não se limita apenas ao campo religioso. Conforme discutido inicialmente, deve-se reconhecer a religião como influenciadora estruturante de uma sociedade, considerando os valores morais e éticos intrínsecos dela, estando presente em valores facultados pela família e até mesmo por escolas. Todavia, ainda são incipientes os

trabalhos nos quais se buscou testar de forma empírica as associações entre esses dois campos, especialmente a partir de uma perspectiva desenvolvimentista e psicogenética do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- Amatuzzi, M. M. (2000). O desenvolvimento religioso: uma hipótese psicológica. *Rev. Estudos de Psicologia*, 17(1), 15-30.
- Botvar, P. K. (2005). The moral thinking of three generations in Scandinavia: what role does religion play? *Rev. Social Compass*, 52(2) 185-195.
- Camboim, A. L. A. L., Rique, J. & Andrade, M. W. L. (2009). Julgamento religioso: a relação das pessoas com Deus. *Anais do II encontro nacional do GT história das religiões e das religiosidades – ANPUH*.
- Camboim, A. L. A. L. (2013). *Desenvolvimento moral e religioso: estudo correlacional e validação de instrumento* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Cres, M. R., Abdala, G. A., Meira, M. D. D., Teixeira, C. A., Ninahuaman, M. F. M. L. & Morais, M. C. L. (2015). Religiosidade e estilo de vida de uma população adulta. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 28(2), 240-250. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/408/40843425013.pdf>
- Galvão, L. K. S. (2010). *Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- Heiphetz, L., Spelke, E. S. & Young, L. L. (2015). In the name of God: how children and adults judge agents who act for religious versus secular reasons. *Cognition*, 144, 134-149.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. *Agência IBGE Notícias*.
- Jindra, I. W. (2008). Religious stage development among converts to different religious groups. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 18(3) 195-215.
- Knight, G. P., & Carlo, G. (2012). Prosocial development Among Mexican American youth. *Child Development Perspectives*, 6(3), 258-263.
- Kaplan, U., Crocket, C. E. & Tivnan, T. (2014). Moral motivation of college students through multiple developmental structures: evidence of intrapersonal variability in a complex dynamic system. *Motivation and Emotion*, 38(3), 336-352.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 46-54.
- Kohlberg, L. (1981). Las seis etapas del juicio moral. In L. Kohlberg, *La educación moral*

- segun Lawrence Kohlberg* (L. Farías, Trad.). Escuela de estudios políticos y administrativos: Universidad Central de Venezuela. pp. 113- 117.
- Kohlberg, L., Hersh, H. R. (1977). Moral development: a review of the theory. *Theory Into Practice*, 16(2) 53-59.
- Lapsley, D. & Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroads: new trends and possible futures. *Developmental Psychology*, 50(1) 1-7.
- Neto, M, E, V. (2008). *Relação entre religiosidade e orientação moral de homens e mulheres* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Oser, F., Reich, H. (1990a). Moral judgment, religious judgment, world view and logical thought: a review of their relationship part one. *British Journal of Religious Education*, 12(2) 94-101.
- Oser, F.; Reich, H. (1990b). Moral judgment, religious judgment, world view and logical thought: a review of their relationship part two. *British Journal of Religious Education*, 12(3) 172-181.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum.
- Rique, J., dos Santos Camino, C. P., de Lucena Moreira, P., & de Abreu, E. L. (2013). Julgamento moral de jovens em diferentes contextos políticos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(2), 243-257.
- Sousa, P. M. L. (2006). Desenvolvimento moral na adolescência. *Psicologia. Portal dos Psicólogos*, p.1-21. Recuperado de: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>

CAPÍTULO 5

A moralidade em Carol Gilligan: teoria e revisões

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Leonardo Lemos de Souza

5.1 Introdução

Em 2022, o livro *In a different voice: psychological theory and women's development*, da psicóloga estadunidense Carol Gilligan, completou seu quadragésimo aniversário. Considerado um dos livros mais influentes da segunda metade do século XX, *In a different voice* reverberou em diversos campos do conhecimento, desde psicologia, filosofia, direito, educação, enfermagem etc. (Sharpe, 1992; Govrin, 2014). Porém, foi na psicologia do desenvolvimento moral, ramificação da psicologia em que Gilligan originalmente se apoiava, e pela qual suas ideias foram geradas, que seu livro foi aclamado como um dos grandes marcos teóricos para o estudo da moralidade. Naquela época, esse campo ainda era dominado pela teoria do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927–1987) sobre o desenvolvimento do raciocínio moral.

Retomando o trabalho do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896–1980) em torno do desenvolvimento moral, que inaugura a chamada *abordagem cognitivo-evolutiva* debruçando-se sobre o estudo psicológico da moralidade (Piaget, 1932/1994),

Kohlberg (1992), o livro *O juízo moral da criança* foi tanto responsável pela consolidação dessa abordagem como pela consolidação da própria psicologia do desenvolvimento moral.

Kohlberg (1958) extraiu sua teoria da pesquisa de doutoramento que defendeu na Universidade de Chicago em 1958. Nessa pesquisa, depois de acompanhar longitudinalmente oitenta e quatro meninos brancos de classe média moradores de Chicago com idade entre 10 a 16 anos, expandindo o trabalho de Piaget (1932/1994) sobre o raciocínio moral em crianças para a adolescência e idade adulta, Kohlberg (1992) prescreveu um modelo de desenvolvimento moral composto por três níveis – *pré-convencional* (moral autocêntrica), *convencional* (moral sociocêntrica) e *pós-convencional* (moral baseada em princípios éticos universalizáveis) – e seis estágios, sendo dois estágios respectivos a cada nível. Esses estágios correspondem a diferentes tipos de raciocínios morais de justiça, distribuídos hierarquicamente no modelo que propõe de acordo com sua qualidade moral. Assim, Kohlberg se baseia no paradigma filosófico do prussiano Immanuel Kant (1724-1804), fundamentação teórica também de Piaget, o qual argumenta que o mais alto nível de decisão moral é aquele tomado exclusivamente pela *razão*, em oposição às inclinações ou vontades pessoais, e na teoria do filósofo estadunidense John Rawls (1921-2002), cuja sustentação do desenvolvimento moral ocorre em direção a um ideal de *justiça*.

Colaboradora de Kohlberg, nos estudos que ele desenvolveu durante a década de 1970 para validação da teoria (Kohlberg & Gilligan, 1971; Gilligan & Kohlberg, 1978), inclusive em diferentes culturas buscando sua universalidade, Gilligan (1977, 1982) desenvolveu suas próprias pesquisas e, a partir delas, trouxe a crítica de gênero à teoria de Kohlberg e a outras das principais teorias psicológicas do desenvolvimento de sua época, tanto em um nível empírico como epistemológico. Gilligan as acusou de conservarem um viés masculinizante em suas interpretações sobre o desenvolvimento humano.

Baseada em dados extraídos empiricamente somente da experiência masculina, a teoria de Kohlberg, quando aplicada às mulheres, demonstrava que elas tinham um desempenho deficitário em relação aos homens, com raciocínios morais oriundos de níveis e estágios inferiores. Para Gilligan (1977, 1982), essas diferenças se dariam porque elas partiriam de um outro modelo de desenvolvimento do raciocínio moral, que chamou de *ética do cuidado*, subjugada na teoria de Kohlberg, que estaria exclusivamente voltada para uma *ética da justiça*.

Desde o trabalho relatado em *In a different voice*, Gilligan é reconhecida na psicologia do desenvolvimento moral pelo seu pioneirismo em uma série de questões, das quais se pode citar: ela considerou a complexidade envolvida no desenvolvimento moral, como o papel da afetividade (Arantes, 2000); ela estabeleceu uma relação entre

o Eu (Self) e o desenvolvimento moral, distinguindo um *Eu separado e autônomo*, relacionado à ética da justiça, de um *Eu interconectado e interdependente*, relacionado à ética do cuidado (Govrin, 2014); serviu de referência para as chamadas *teorias pós-kohlberguianas*, que surgiram com proposições próprias visando a sanar as limitações da teoria de Kohlberg (Silva & Martins, 2022); incluiu outras virtudes, para além da justiça, como centrais ao desenvolvimento moral, especificamente a virtude do cuidado (La Taille, 2006); dentre outras contribuições suas que foram reconhecidas.

Apesar disso, de *a psicologia moral já ter considerado a ética do cuidado como uma teoria promissora*, chama-nos a atenção o fato, que é compartilhado por Govrin (2014, p. 1, tradução nossa), de que “há evidências que sugerem que hoje em dia a psicologia moral ignora completamente os vários insights da ética do cuidado”. Como exemplo, segundo o autor (2014), a teoria de Gilligan sequer é mencionada nos mais importantes *handbooks* internacionais sobre moralidade, como *The moral psychology handbook* (Vargas & Doris, 2010), *Moral psychology: historical and contemporary readings* (Nadelhoffer et al., 2010), ou *Moral psychology: a contemporary introduction* (Tiberius, 2014), nem aparece no verbete “psicologia moral” na *The encyclopedia of philosophy* da Universidade de Stanford. Já localmente, no Brasil, Silva (2020, 2021) investigou, dentre outros objetivos, a abordagem da teoria de Gilligan em artigos e em teses e dissertações e verificou algumas problemáticas relativas à difusão das ideias da autora no país: (1) a escassez de textos de Gilligan disponíveis em português; (2) a abordagem ínfima e/ou parcial da autora e de suas ideias; e (3) e a referência à autora e ao debate Kohlberg-Gilligan com recorrentes equívocos.¹

A primeira problemática concerne a *In a different voice* ser o único texto de autoria de Gilligan (1982) que foi traduzido para o português. A segunda se refere tanto à pouca abordagem de Gilligan nas pesquisas brasileiras sobre moralidade como à forma como ela ocorre, que partem predominantemente de fontes secundárias e não entram diretamente em contato com o seu trabalho, enquanto as pesquisas que partem de fontes primárias utilizam quase que exclusivamente o livro *In a different voice*. Nos dois casos, aborda-se Gilligan em fragmentos, ligeiramente em notas de rodapé ou reduzindo-a a uma crítica à teoria de Kohlberg, sem haver maiores aprofundamentos em seu trabalho. A terceira problemática concerne a equívocos de interpretação do trabalho de Gilligan e de seu debate com Kohlberg.

1 Essa pesquisa, desenvolvida pelo primeiro autor deste texto, intitula-se *O gênero na produção de pesquisa em psicologia do desenvolvimento moral: mapeamento e análise em periódicos internacionais de língua inglesa (1982-2018)*, sendo financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo de n.º 2019/08942-1, e orientada pelo segundo autor deste texto.

Cabe ressaltar que a obra de Gilligan, no entanto, não se resume ao que tratou no seu livro de 1982. Gilligan revisou várias de suas ideias em publicações seguintes, assim como foram expandidas por ela e outras(os) autoras(es) (Hekman, 1995; Kincade, 2013; Silva & Souza, 2022). Logo, a teoria de Gilligan parece não ter penetrado na psicologia do desenvolvimento moral também no plano nacional e, não obstante, a referência às suas ideias parece restringir-se ao que ela tratou em seu livro supracitado.

Tanto para celebrar a data do quadragésimo aniversário de *In a different voice* como para ajudar a preencher essa lacuna na abordagem das ideias de Gilligan na pesquisa brasileira sobre moralidade, organizamos o Dossiê “40 anos de ‘Uma voz diferente’: contribuições, desdobramentos e o legado das ideias de Carol Gilligan (1936-)” publicado na Revista Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.² Em proposta a princípio semelhante com a desse dossiê, propusemo-nos, neste artigo, a apresentar a teoria de Carol Gilligan sobre o desenvolvimento moral e suas implicações epistemológicas, teóricas e metodológicas.

Todavia, sabidas as problemáticas relativas à difusão das ideias da autora, buscamos, aqui, fazer aquilo que lamentavelmente verificamos que ainda não foi feito na literatura, que é apresentar tanto a teoria como as revisões que essa sofreu ao longo dos anos, revisões advindas tanto da própria Gilligan como de suas(seus) sucessoras(es). No decorrer do texto, evidenciamos, portanto, que essa teoria não estagnou em relação ao que foi tratado em *In a different voice* em 1982.

5.2 Pesquisa

Em várias das pesquisas que Kohlberg (1982, 1992) desenvolveu para validação de sua teoria, inclusive em diferentes culturas, encontrou-se um baixo desempenho das mulheres em relação aos homens, como ele mesmo pontua: “alguns estudos mostram diferenças entre os sexos, com adolescentes e adultos homens pontuando mais que as mulheres. Isso inclui os estudos de Holstein (1976), de Haan, Smith e Block (1968), e de Kuhn, Langer, Kohlberg & Haan (1977)” (Kohlberg, 1982, p. 517, tradução nossa). Avaliadas pelo modelo kohlberguiano, as mulheres geralmente atingiam somente até o estágio três, caracterizado pela necessidade de cumprir expectativas de pessoas próximas.

2 O dossiê, idealizado por Matheus Estevão Ferreira da Silva, organizado por ele e por Patrícia Unger Raphael Bataglia, foi publicado como volume especial de 2022 da Revista Schème, que pode ser acessado a partir do seguinte endereço: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/issue/view/739>. Acesso em 10 mar. 2023.

Gilligan (1977) foi a primeira a contestar esses resultados, quando em 1977 publicou os primeiros resultados de suas próprias pesquisas, desenvolvidas simultaneamente à sua colaboração com Kohlberg. A mais famosa delas foi a que desenvolveu com mulheres grávidas que consideravam interromper sua gravidez e que eram confrontadas em entrevistas abertas com dilemas morais sobre o aborto. Nela, a autora (1977, p. 492, tradução nossa) identificou que o raciocínio das mulheres diferia dos homens, com o dilema do aborto revelando “uma linguagem moral distinta cuja evolução informa a sequência do desenvolvimento das mulheres. Essa linguagem (. . .) define o problema moral como uma obrigação de exercer cuidado e evitar danos [e] diferenciar as mulheres dos homens”.

Em 1982, Gilligan (1982) publicou seu livro *In a different voice*, que reiterou suas constatações anteriores (Gilligan, 1977). Nele, a autora acusou a teoria de Kohlberg e outras teorias psicológicas de sua época, como as de Jean Piaget, Sigmund Freud, (1856–1939) e Erik Erikson (1902–1994), de terem um viés masculinizante. Isso se daria porque as amostras iniciais dessas teorias, das quais extraíram seus respectivos modelos de desenvolvimento, eram compostas apenas por homens. Logo, embora se pretendessem teorias universais sobre o desenvolvimento humano, elas refletiam apenas o desenvolvimento dos homens, e quando alguma diferença no desempenho das mulheres aparecia, ela era “em geral considerada como significando um problema no desenvolvimento das mulheres” (Gilligan, 1982, p. 11).

Para Gilligan (1977, 1982), a *linguagem moral distinta* das mulheres revelou que elas representam uma outra estrutura de raciocínio moral, a ética do cuidado – em que o sujeito moral (Eu, Self) raciocina contextualmente em termos de cuidado, conexão e responsabilidade com os outros –, não adequadamente medida por Kohlberg, cuja teoria voltava-se exclusivamente para uma estrutura racional de justiça, a ética da justiça – em que o sujeito se vê separado dos outros e tende a pensar abstratamente em termos de justiça, reciprocidade e direitos individuais.

Nesse sentido, dada a evidência da moralidade do cuidado, Gilligan (1977, 1982) propôs um modelo de desenvolvimento pela ética do cuidado, que mantém a divisão em *três níveis* tal como em Kohlberg, porém o traçando com *cinco estágios* respectivos, sendo dois deles transicionais (os estágios 1.5 e 2.5). Assim, no primeiro nível, *sobrevivência individual* (estágios 1 e 1.5), o raciocínio moral foca nas necessidades próprias do sujeito, equivalente ao nível pré-convencional kohlberguiano. No segundo nível, *bondade como autossacrifício* (estágios 2 e 2.5), o raciocínio se orienta por um conceito “maternal” de moralidade, visando a proteção de pessoas dependentes e desiguais. No terceiro nível, *responsabilidade pelas consequências da escolha* (estágio 3), a moralidade é regida por um princípio universal de não-violência

e condenação à exploração e ao dano. O desenvolvimento se dá em direção a um equilíbrio entre a satisfação dessas necessidades, que “tem a ver tanto com conexão quanto com separação”, diferindo da ética da justiça, em que “a separação em si mesma se torna o modelo e a medida do crescimento” (Gilligan, 1977, p. 509, tradução nossa).

No mesmo ano de publicação de *In a different voice*, Kohlberg (1982) trouxe suas primeiras réplicas nesse debate iniciado por Gilligan e que tomou grandes proporções (Sharpe, 1992; Silva, 2021). A princípio, ele rejeitou a hipótese de Gilligan (1982), pois, embora admitisse que “minha abordagem de pesquisa foi deliberadamente restrita a dilemas e raciocínios sobre justiça” e reconhecesse que “o trabalho de Gilligan (. . .) questiona o limite no domínio do julgamento moral que minha orientação sobre justiça estabelece”, sua “leitura da literatura de pesquisa disponível não apoia que o raciocínio sobre justiça difere acentuadamente entre os sexos, nem sugere que os princípios da justiça são invenções masculinas” (Kohlberg, 1982, p. 519, tradução nossa).

Ainda que alguns dados empíricos que Kohlberg (1982, p. 517-518, tradução nossa) dispunha na época indicassem diferenças de gênero como anteriormente ressaltado, “em um número igual de outros estudos, nenhuma diferença de sexo é relatada. Isso inclui estudos de Keasey (1972), Levine (1976) e Weisbroth (1970)”. Isso impeliu-o a aceitar outro, ou adaptar o seu modelo de desenvolvimento. Seu posicionamento repercutiu, dividindo a psicologia moral entre apoiadores(as) de Kohlberg e da ética da justiça universal, de um lado, e apoiadores(as) de Gilligan e da ética do cuidado, de outro.

A partir disso, instaurou-se um programa de pesquisa, em nível global, que buscou testar empiricamente a veracidade das ideias gilliginianas, dando origem a um dos mais importantes debates científicos da psicologia do desenvolvimento moral, intitulado com o nome de ambos, o *debate Kohlberg-Gilligan*.

Walker (1984, p. 688, tradução nossa) revisou essa literatura que ascendia na época nos Estados Unidos, porém, de modo geral, reportou “muito poucas diferenças sexuais no desenvolvimento moral”. Já em seus próprios estudos empíricos, Lourenço (1989), em Portugal, Vasudev & Hummel, (1987) na Índia, e Koller *et al.* (1992), no Brasil, também reportaram não haver distinção de gênero nas orientações morais, para a justiça e para o cuidado, respectivamente, com amostras de crianças portuguesas de 7 a 10 anos, indianos de 11 a 50 anos, e cento e oitenta estudantes universitários brasileiros de 18 a 25 anos.

No texto *Reply by Carol Gilligan* de 1986, Gilligan (1986, p. 326, tradução nossa) rebate seus(suas) críticos(as) quanto a não haver dados suficientes “para apoiar as reivindicações que fiz”, respondendo que seu argumento “não foi estatístico, ou seja,

não se baseou na representatividade das mulheres ou na generalização dos dados a uma população maior. Em vez disso, foi interpretativo e articulado na demonstração de que os exemplos apresentados ilustram uma maneira diferente de ver”. A autora ainda acusa que seus(suas) críticos(as), citando Walker (1984) como exemplo delas(as), desconsiderar várias pesquisas que evidenciaram a ética do cuidado empiricamente, dentre elas Haan (1985), Baumrind (1986), nns (1983), Langdale (1983) e Johnston (1985). Não obstante, ela também evidenciou que quando acusam não haver diferenças de gênero no desenvolvimento moral a partir da avaliação pelo modelo de Kohlberg,

(. . .) eles não entendem o meu argumento. Meu trabalho concentra-se na diferença entre duas orientações morais e não na questão de saber se mulheres e homens diferem nos estágios de raciocínio de Kohlberg. (. . .) pontuações mais baixas na medida de Kohlberg não refletem necessariamente níveis mais baixos de desenvolvimento moral, mas podem significar uma mudança na perspectiva ou orientação moral (Gilligan, 1986, pp. 328-329, tradução nossa).

Nesse sentido, em estudo publicado em 1989, Walker (1989) deixou de procurar por diferenças de gênero pela avaliação do modelo kohlberguiano, como fez em 1984 em revisão dessa literatura (Walker, 1984), e investigou as orientações à justiça e ao cuidado replicando a metodologia de Lyons (1983). Ainda que continue entre os apoiadores de Kohlberg, ele encontrou correlações positivas em sujeitos que, com orientação maior ao cuidado, pontuaram em níveis mais baixos quando avaliados pelo modelo de justiça.

Após as trélicas de Gilligan e suas(seus) apoiadoras(es) no prosseguimento do debate, Kohlberg mudou de uma perspectiva de negação mais enfática das ideias gilliginiana para um posicionamento de admissão de que, pelo menos, a moralidade não se resume à justiça. Embora continuasse a rejeitar o modelo alternativo de cuidado (Kohlberg *et al.*, 1984, p. 227, tradução nossa), ele admitiu alguns limites de abrangência e revisou sua teoria: “a ênfase na virtude da justiça em meu trabalho não reflete totalmente tudo o que é reconhecido como parte do domínio moral. (. . .) o princípio do altruísmo, cuidado ou amor responsável não tem sido adequadamente representado em nosso trabalho”. Assim, além da justiça, a moralidade incluiria a virtude enfocada por Gilligan: “essa virtude, *ágape* em grego, é a virtude que chamamos de caridade, amor, carinho, fraternidade ou comunidade. Na pesquisa estadunidense, essa virtude foi chamada de (. . .) ética do cuidado e responsabilidade” (p. 227, tradução nossa, grifo do autor). Esse foi o último posicionamento de Kohlberg antes de seu falecimento precoce em 1987, aos 59 anos.

Depois de *In a different voice*, as pesquisas de Gilligan se voltaram para a avaliação do construto de *orientação moral* – que se refere a qual estrutura de raciocínio moral um juízo parte (justiça ou cuidado) –, construto que ela mesma deu origem, e não para a avaliação dos níveis e estágios da ética do cuidado que ela tinha esboçado.

A metodologia originalmente empregada por Gilligan (1977, 1982) para avaliação da orientação moral foi a adaptação do método de entrevista de Kohlberg (1992), em que ela utilizou *dilemas reais* e não *hipotéticos* e deixou seus participantes mais livres ao respondê-los, sem incitá-los a raciocinar a partir de princípios de justiça e possibilitando a emergência dos raciocínios orientados ao cuidado. Essa metodologia, relatada em *In a different voice*, foi sistematizada por ela ao longo dos anos e resultou no *Listening guide method* (Gilligan, 2015), mas que se direciona à análise de entrevistas em geral e não para avaliação de estruturas de cuidado como originalmente proposto com ele (Gilligan, 1977, 1982).

Assim, para avaliação da orientação moral, Nona Lyons (1983), ex-aluna de Gilligan, desenvolveu o *Manual for coding real-life dilemmas*, uma técnica de análise de conteúdo que classifica, por meio de um sistema de pontuação, a orientação moral à justiça ou ao cuidado em juízos emitidos a dilemas morais reais, também coletados em entrevista. Este foi o procedimento por muito tempo utilizado por Gilligan e colaboradores(as) em seus estudos (Langdale, 1983; Haan, 1985; Johnston, 1985; Baumrind, 1986; Walker, 1989).

Tais metodologias (Gilligan, 1977, 1982; Lyons, 1983), entretanto, são formas de mensuração muito longas e complexas, que partem de entrevistas abertas e consomem muito tempo. Assim, pesquisadoras(es) interessadas(os) no trabalho de Gilligan propuseram a avaliação da orientação moral por meio de instrumentos objetivos. Destes, destacam-se o *Measure of moral orientation* (MMO), de Liddell (1990), o *Moral orientation scale* (MOS), de Yacker e Weinberg (1990), e o *Moral justification scale* (MJS), de Gump *et al.* (2000), embora nenhum deles tenha penetrado no campo brasileiro da psicologia do desenvolvimento moral e sido utilizado em alguma pesquisa.

Já em relação à avaliação do modelo de ética do cuidado, que Gilligan (1977, 1982) nunca mais chegou a tratar, a norueguesa Eva Elisabeth Aspaas Skoe (1993) elaborou a *Ethics of care interview* (ECI) para avaliação dos níveis e estágios que o compõem. Ademais, a definição mais recente desses níveis e estágios do modelo gilliginiano foi proporcionada por meio da elaboração desse instrumento, que se manteve fiel aos quadros conceituais originais de Gilligan (1977, 1982). No Brasil, contudo, assim como ocorre no caso dos instrumentos de orientação moral, o uso da ECI é muito limitado, ainda que algumas poucas pesquisas a tenha empregado (Biaggio *et al.*, 2005; Vikan *et al.*, 2005).

Nesse ínterim, enquanto as ideias de Gilligan eram continuamente exploradas pela psicologia do desenvolvimento moral, e a partir delas reconheciam-se algumas contribuições ao campo, diversas críticas também foram apontadas. Talvez a principal limitação apontada na literatura sobre o trabalho da autora seja o *essencialismo identitário* que suas ideias sugerem: de que há uma essência masculina e feminina, ou seja, de um modo primário, natural, universal ou imutável de ser homem e ser mulher.

Ainda que desde *In a different voice* a própria Gilligan (1982) anuncie que a orientação moral ao cuidado que encontra é identificada não por gênero, mas por tema, que sua associação às mulheres não é absoluta e que não resultava de um determinismo biológico; para explicar o porquê dessa associação com o gênero, Gilligan (1982) subsidiou-se na releitura da socióloga e psicanalista estadunidense Nancy Chodorow (1978/1991) sobre a Psicanálise freudiana. Isso a levou ao determinismo psíquico da psicanálise, que produz generalizações sobre os gêneros, sem considerar a multiplicidade das experiências de homens e mulheres, e reforça estereótipos conseqüentemente.

Outras críticas ao seu trabalho, e essas provenientes não só da psicologia do desenvolvimento moral, mas também das teorizações feministas,³ são de que Gilligan ensaia um rompimento com o paradigma moderno de Ciência, especificamente com alguns dos princípios da modernidade (como o *racionalismo*, *estruturalismo* e *universalismo*) e de concepções kantianas em que tais princípios se veem representados – princípios esses que são base das referidas teorias que ela passou a criticar e os quais permitiram a geração de interpretações masculinizantes sobre o desenvolvimento humano. Porém, ela não chegou a romper, de fato, com o referido paradigma, e, em algum nível, controversamente desenvolveu seu trabalho dentro de seus princípios (Campbell & Christopher, 1996; Montenegro, 2003; Silva & Souza, 2022).

Quanto ao princípio do racionalismo, por exemplo, Campbell e Christopher (1996) reconhecem a crítica de Gilligan (1982) à razão como único regulador e à justiça como unicidade da moralidade nas teorias de Kohlberg e de outros, contudo, contrapõem-se à polarização da moral entre justiça e cuidado, resultante do não rompimento completo da autora “com as bases epistemológicas da psicologia do desenvolvimento, deixando de questionar os fundamentos que levaram os autores por ela mesma criticados a uma limitação do campo da moralidade” (Montenegro, 2003, p. 499). A partir disso, perpetua-se uma série de binarismos: razão *versus* emoção, justiça *versus* cuidado, Eu conectado *versus* Eu separado, principialismo *versus* contextualismo, autonomia *versus* dependência, “só que agora valorizando o

3 O debate sobre as implicações do debate feminista na ciência, tendo em vista o âmbito da obra de Carol Gilligan, está sendo escrito em outro texto a ser publicado na forma de artigo científico.

cuidado em benefício das mulheres. A dicotomia não foi alterada porque não houve questionamento de seus fundamentos” (Montenegro, 2003, p. 500). Quanto ao princípio do estruturalismo: “apesar de questionar o formalismo e impersonalismo da teoria de Kohlberg, bem como o princípio da ‘ética da justiça’, Gilligan não questionou a interpretação estruturalista do desenvolvimento moral por estágios” (Arantes, 2000, p. 140) e, em seu livro de 1982, esboçou estágios de desenvolvimento do modelo de Ética do Cuidado, em alternativa ao modelo de Kohlberg (1992).

Apesar disso, Hekman (1995, p. 32, tradução nossa) admite que “em seus primeiros trabalhos Gilligan parece estar continuando a busca por uma teoria moral verdadeira (. . .) frequentemente recua de uma rejeição total da teoria moral moderna; ela afirma que quer reformar em vez de reconstituí-la”, mas também ressalta que “os elementos de uma abordagem radicalmente diferente da teoria moral [moderna] estão presentes em sua obra” (p. 25). Dessa forma, em *In a different voice*, Gilligan (1982) não define seu projeto em termos de “uma desconstrução do racionalismo e universalismo da teoria moral moderna (com o sujeito moral auto legislador de Kant como seu principal representante)”, porém, “seu trabalho contribui significativamente para essa desconstrução, em direção a concepções que enfatizam a particularidade e a concretude” (Silva & Souza, 2022, pp. 164-165). Com isso, segundo Hekman (1995), haveria pelo menos duas formas diferentes de se ler e interpretar o trabalho de Gilligan: a primeira que compreende as ética da justiça e ética do cuidado como *complementares*, “ela parece estar propondo uma correção à visão incompleta, errônea e tendenciosa do Self proposta pelos teóricos masculinistas” (p. 06, tradução nossa), e a segunda leitura que as compreende como *incompatíveis*, “seus [de Gilligan] conceitos de domínio moral e sujeito moral são incompatíveis com a definição de moralidade encontrada na teoria moral moderna; portanto, ela não pode adicionar a voz diferente a essa teoria” (p. 09, tradução nossa).

Embora tenha se distanciado gradativamente de algumas das discussões iniciadas em *In a different voice*, em publicações seguintes Gilligan (1990a, 1990b, 1998, 2011; Brown & Gilligan, 1992; Silva & Gilligan, 2022) revisou alguns de seus posicionamentos e abandonou o objetivo que anuncia em 1982, de tentar corrigir a teoria moral trabalhando dentro do paradigma moderno, asseverando suas críticas e o conseqüente rompimento com as bases epistemológicas da psicologia do desenvolvimento moral.

A manifestação mais recente de Gilligan sobre as revisões que fez pode ser vista na entrevista que nos concedeu por ocasião do dossiê “40 anos de ‘Uma voz diferente’ (. . .)”, em que foi questionada sobre não ter rompido com o estruturalismo da teoria de Kohlberg, no que respondeu:

É verdade: quando escrevi I a different voice, ainda estava pensando em termos da teoria do estágio estrutural de Piaget e Kohlberg (. . .). Isso foi antes de eu perceber que a própria teoria do desenvolvimento estava enquadrada em um conjunto particular de suposições culturais. A chave para a mudança a que você se refere veio dos estudos sobre o desenvolvimento de meninas que iniciei seguindo In a different voice (a pesquisa do ‘10 year Harvard Project on Women’s Psychology and Girls’ Development’ que comecei com meus alunos de pós-graduação em 1981). (Silva & Gilligan, 2022, p. 364, grifos dos autores).

A maior parte dos estudos que seguiram *In a different voice* são resultantes do citado *10 year Harvard Project*.... Como resume Kincade (2013, p. 277, tradução nossa), nessa fase de sua carreira, “em vez de perguntar como desenvolvemos as capacidades de cuidado, de compreensão mútua e de empatia, Gilligan pergunta: como resistimos a perdê-las?”. A partir desse projeto, Gilligan (1990b, p. 10, tradução nossa) passou a constatar que “a adolescência parece um divisor de águas no desenvolvimento feminino, uma época em que as meninas correm o risco de se afogar ou desaparecer”.

Brown e Gilligan (1992) acompanharam um grupo de meninas entre 7 e 8 anos até o meio da adolescência e relatam que elas, que tendiam a ser francas com seus desejos e seguras consigo mesmas, depois de esbarrar no que chama de “muro da cultura ocidental patriarcal” ao entrarem na transição para a adolescência, são forçadas a renunciar ao senso de identidade (Eu, Self) que tinham desenvolvido até ali. Assim, ocorreria uma *regressão* no seu desenvolvimento, sendo psicologicamente prejudicial esse novo Eu que as adolescentes são forçadas a formar, produzindo uma crise de identidade. Em síntese, o binarismo de gênero em que a cultura atua, bifurcando e hierarquizando as qualidades humanas em “masculino” ou “feminino”, levaria as meninas a deixarem de ser honestas com suas vozes pessoais e a desacreditarem em seus próprios conhecimentos, ao passo que levariam os meninos a se separarem de sua capacidade de se conectar e de ter empatia.

Com isso, Gilligan (1990a, 1990b) sugere um entendimento de “desenvolvimento” radicalmente diferente daquele empregado por Kohlberg e tradicionalmente compartilhado na psicologia do desenvolvimento – um modelo estruturalista de progressão linear em etapas ou estágios –, “desafiando os pressupostos fundamentais da teoria do desenvolvimento e, em última análise, o pressuposto do próprio progresso linear” (Hekman, 1995, pp. 11-12, tradução nossa).

Não obstante, além de se opor à linearidade, Gilligan (1990a) ressalta que essa crise de identidade gerada nas adolescentes também pode produzir *resistência*, conceito que passa a teorizar a partir dali e que se tornaria central em sua obra. Enquanto

na teoria de Kohlberg o desapego e a separação sugerem a potencialidade do Eu em alcançar o ápice do desenvolvimento moral, sendo a separação “o modelo e a medida do crescimento” (Gilligan, 1977, p. 509, tradução nossa), para Gilligan (1990a) isso na verdade sinaliza graves problemas psicológicos às pessoas, de modo que resistir em não renunciar à identidade de conexão e responsabilidade, ao contrário de um Eu deficitário, seria a evidência de um Eu saudável e resiliente.⁴

Então, foi o seu trabalho com meninas e adolescentes o marco responsável pela asseveração de suas críticas ao paradigma moderno de Ciência e aos seus princípios que, embora antes os criticasse, ainda se vinculava a alguns deles. Mais contemporaneamente, no livro *Joining the resistance* de 2011, publicado quase trinta anos depois de *In a different voice*, Gilligan (2011) reflete sobre a evolução de seu pensamento e nele consta a continuidade desse seu posicionamento revisto em relação aos seus posicionamentos iniciais nos seus primeiros trabalhos, fazendo a trajetória conceitual da diferença para a resistência (Kincade, 2013).

Cabe ressaltar, também, ainda com base em Hekman (1995, p. 32, tradução nossa), “que todo o teor da obra de Gilligan”, principalmente a partir dessas revisões que ela fez em seu trabalho em psicologia do desenvolvimento moral, “leva à conclusão de que devemos parar de tentar ‘acertar’ na teoria moral e, em vez disso, explorar a constituição e a interação de múltiplas vozes morais” (p. 32). Como mencionado, embora ensaie um rompimento, Gilligan (1982) inicialmente recaiu em dicotomias modernas, defendendo as duas orientações morais à justiça e ao cuidado. Porém, Hekman (1995) vê esse movimento, de questionar a universalidade da ética da justiça, como potencial para erigir abordagens éticas pluralistas, que reflitam as diferentes perspectivas e, a partir da noção de interseccionalidade, considerem as diferentes subjetividades: não mais uma única perspectiva moral das mulheres, mas díspares perspectivas, considerando a experiência das mulheres lésbicas, das mulheres negras e outras, pois, “assim como existem múltiplas subjetividades, também existem múltiplas moralidades” (Hekman, 1995, p. 160, tradução nossa), o que Gilligan hoje parece concordar: “ouvir preocupações sobre a justiça como voz, uma voz, abre o caminho para ouvir outras vozes, incluindo a voz do cuidado (. . . Hoje) eu apenas acrescentaria que a psique é *polivocal*” (Silva & Gilligan, 2022, p. 367, grifo nosso).

4 O campo da Neurobiologia tem endossado esse *insight* de Gilligan presente no seu livro de 1982 e continuado com o *10 year Harvard Project*, quando se relata que o sistema nervoso é programado para conectar mente e corpo, pensamento e emoção, com a separação da razão da emoção significando uma manifestação de lesão ou trauma (Silva & Gilligan, 2022).

5.3 Diálogo

Feitas tais considerações sobre a teoria de Carol Gilligan sobre o desenvolvimento moral e suas implicações epistemológicas, teóricas e metodológicas que seguiram seu livro de 1982, emerge uma série de conclusões significativas sobre o estado atual dessa teoria e de seu suposto abandono (Govrin, 2014; Silva, 2020, 2021) pela psicologia do desenvolvimento moral contemporânea.

A partir da revisão que a autora faz de seu trabalho (Gilligan, 1990a, 1990b, 1998, 2011; Brown & Gilligan, 1992; Silva & Gilligan, 2022), revendo posicionamentos iniciais e aprofundando algumas de suas ideias, ficou claro que o trabalho em psicologia do desenvolvimento moral de Gilligan desde *In a different voice* não é mais aquele trabalhado classicamente nesse campo: uma tradição científica sob bases modernas e que se vê perpetuada no estudo psicológico da moralidade até os dias de hoje. Se em 1982 seu trabalho já não era tão compatível com essa tradição, essa foi uma divergência que apenas se asseverou com o passar do tempo. E foi nesse ínterim que Gilligan se afastou do campo da moralidade, pelo menos nessa sua faceta clássica.

Em 1997, na *23rd annual conference of the association for moral education*, Gilligan (1998, p. 128, tradução nossa, grifos nossos), em sua fala, evidenciou duas *conversas* que tem feito parte, uma pública, protagonizada por “*Kohlberg and Gilligan* (. . .) um lugar onde tenho tendência a aparecer na terceira pessoa”, e outra privada, protagonizada por “*Carol and Larry* (. . .) onde Larry e eu falamos sobre nós mesmos e nos interessamos por nossas vozes diferentes”. Dessa forma, ela explica que sua saída das discussões em psicologia do desenvolvimento moral com Kohlberg se deu, pois

nossas duas estradas divergiam de uma forma que acentuava nossa conversa, nosso relacionamento e nossa amizade. (. . .) Com a mudança de paradigma, mudaram os significados e a referência das palavras-chave: moralidade, relacionamento, desenvolvimento, self. Tornou-se muito difícil conversar e senti que não estava sendo ouvida. (. . .) Eu queria sair de uma conversa em que senti que estava perdendo minha própria voz, onde Larry se transformou em ‘Kohlberg’, (. . .) E então ‘Kohlberg’ criou o personagem chamado ‘Gilligan’, que não é como eu falaria sobre mim. Nesse ponto, senti que era importante para mim deixar a conversa (Gilligan, 1998, p. 128, tradução nossa, grifos nossos).

Assim, é sugestivo que o motivo de a psicologia do desenvolvimento moral não ter se aberto para a perspectiva trazida por Gilligan seja porque ela questionava os seus próprios fundamentos. Em investigação que mapeou a produção nacional e internacional em Psicologia do Desenvolvimento Moral que tem gênero como tema, Silva e Souza (2024, no prelo) constataram que esse campo parece resistir a propostas

de revisões teóricas que rompam com suas origens epistemológicas, sendo a proposta de Gilligan uma delas, ao passo que em outros campos da psicologia, como o de psicologia social, houve esse tipo de avanço.

Como exemplo, Gilligan nunca mais retomou o modelo de níveis e estágio da Ética do cuidado que esboça em 1982, porque ela deixou de apoiar o modelo estruturalista e universalista que ainda hoje continua central na psicologia do desenvolvimento moral, embora alguns pesquisadores(as) tenham tentado dar continuidade a esse projeto (Skoie, 1993) ou ao projeto de conciliar a orientação moral do cuidado como complementar à orientação de justiça de Kohlberg (Liddell, 1990; Yacker & Weinberg, 1990; Gump *et al.*, 2000) – que é a primeira leitura possível descrita por Hekman (1995) sobre o trabalho de Gilligan (1982).

Dessa forma, diferentemente do que transparece – por ser ignorada pela psicologia do desenvolvimento moral contemporânea –, evidenciamos neste texto que essa teoria não estagnou em 1982. Pelo contrário, como traz Govrin (2014, p. 1, tradução nossa), “hoje em dia, a ética do cuidado é considerada um conceito-chave nos debates éticos ligados ao trabalho em serviço social e enfermagem”, no entanto, “a influência da ética do cuidado na psicologia moral contemporânea é insignificante”.

Concordamos com Govrin (2014) de que a psicologia do desenvolvimento moral ignora os vários insights presentes em *In a different voice*, mas vamos além: ressaltamos que o campo também ignora o que veio depois no trabalho de Gilligan, incluindo as próprias revisões da autora em sua teoria, diante do questionamento que ela faz às bases epistemológicas que subsidiam esse campo historicamente. Ademais, também concordamos que “sua falta de influência nessa área específica [psicologia do desenvolvimento moral] requer uma investigação mais aprofundada” (p. 1).

Tendo isso em vista, e como continuidade à referida investigação de Silva (2020, 2021) sobre as problemáticas encontradas em relação à difusão das ideias de Gilligan no Brasil, desenvolvemos uma pesquisa,⁵ que segue em andamento, para termos uma melhor compreensão do processo de difusão e do estado das ideias de Gilligan no Brasil, bem como das ideias de Kohlberg. Esperamos poder, com essa pesquisa, contribuir para a produção da História da Psicologia do Desenvolvimento Moral no país e para o avanço do conhecimento científico no campo.

5 A pesquisa tem como título *Difusão das ideias de Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan no Brasil: uma história oral da psicologia do desenvolvimento moral*, sob orientação do Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos.

REFERÊNCIAS

- Arantes, V. A. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 137-153.
- Baumrind, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: response to Walker's (1984) conclusion that there are none. *Child Develop*, 57(2), 511-521.
- Biaggio, A., Vikan, A., & Camino, C. (2005). Orientação social, papel sexual e julgamento moral: uma comparação entre duas amostras brasileiras e uma norueguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 1-6.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). (Orgs.). *Meeting at the crossroads: women's psychology and girls' development*. Harvard University Press.
- Campbell, R. L., & Christopher, J. C. (1996). Moral development theory: a critique of this kantian presuppositions. *Development Review*, 16(1), 1-47.
- Chodorow, N. (1991). *Psicanálise da maternidade: uma crítica de Freud a partir da mulher*. Rosa dos Tempos. (Publicado originalmente em 1978).
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rosa dos Tempos.
- Gilligan, C. (1986). Reply by Carol Gilligan. *Signs*, 11(2), 324-333.
- Gilligan, C. (1990a). Joining the resistance: psychology, politics, girls and women. *Michigan Quarterly Review*, 24(9), 501-536.
- Gilligan, C. (1990b). *Making connections: the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1998). Remembering Larry. *Journal of Moral Education*, 27(2), 125-140.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Polity Press.
- Gilligan, C., & Kohlberg, L. (1978). From adolescence to adulthood: the recovery of reality in a postconventional world. In B. Z. Presseisen, D. Goldstein, & M. H. Appel (Orgs.). *Language and operational thought: topics in cognitive development*, pp. 125-136. Plenum Press.
- Govrin, A. (2014). From ethics of care to psychology of care: reconnecting ethics of care to contemporary moral psychology. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Gump, L. S., Baker, R. C., & Roll, S. (2000). The moral justification scale: reliability and validity of a new measure of care and justice orientations. *Adolescence*, 35(137), 82-86.
- Haan, N. (1985). *With regard to Walker (1984) on sex "differences" in moral reasoning*. [Dissertação de Mestrado, Institute of Human Development]. University of California. Mimeografado.
- Hekman, S. (1995). *Moral voices, moral selves: Carol Gilligan and feminist moral theory*. Penn State University Press.

- Johnston, K. (1985). *Two moral orientation, two problem-solving strategies: adolescents' solutions to dilemmas in fables*. Tese (Doutorado em Psicologia). Harvard Graduate School of Education. Impresso.
- Kincade, E. A. (2013). Resistance refined, patriarchy defined: Carol Gilligan reflects on her journey from difference to resistance. *Sex Roles*, 68, 275-278.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Chicago.
- Kohlberg, L. (1982). A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puka-Goodpaster exchange. *Ethics*, 92(3), 513-528.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1984). The current formulation of the theory. In L. Kohlberg (Org.), *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*, pp. 212-319. Harper & Row. Essays on moral development: v. II.
- Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 100(4), 1051-1086.
- Koller, S. H., Vinas, A., & Biaggio, A. (1992). Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças de gênero no julgamento moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 327-339.
- La Taille, Y. de. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 09-17.
- Langdale, S. (1983). *Moral orientations and moral development: the analysis of care and justice reasoning across different dilemmas in females and males from childhood through adulthood* [Tese de Doutorado]. Universidade de Harvard. Impresso.
- Liddell, D. L. (1990). *Measure of moral orientation: construction of an objective instrument measuring care and justice, with an investigation of gender differences* [Tese de Doutorado]. Auburn University, Auburn. Impresso.
- Lourenço, O. (1989). É a ética do cuidado distinta da ética da justiça? Alguns dados empíricos em crianças de 7-8 anos. *Análise Psicológica*, 2, 89-81. Impresso.
- Lyons, N. P. (1983). Two perspectives: on self, relationships, and morality. *Harvard Educational Review*, 53(2), 125-145.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos Feministas*, 11(2), 493-508.
- Nadelhoffer, T., Nahmias, E., & Nichols, S. (2010). *Moral psychology: historical and contemporary readings*. Wiley-Blackwell.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus. (Publicado originalmente em 1932).
- Sharpe, V. A. (1992). Justice and care: the implications of the Kohlberg-Gilligan debate for medical ethics. *Theoretical Medicine*, 13, 295-318.

- Silva, M. E. F. da. (2020). Carol Gilligan e a ética do cuidado na produção de pesquisa em psicologia do desenvolvimento moral de três programas de pós-graduação stricto sensu (2008-2019). *Schème*, 12(1), 166-204.
- Silva, M. E. F. da. (2021). Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan? *Schème*, 13(1), 4-40.
- Silva, M. E. F. da. (2022). A crítica de Carol Gilligan ao androcentrismo e sexismo na psicologia e na produção científica. *Revista do IPPMar*, 8(esp.), 67-86.
- Silva, M. E. F. da, & Martins, R. A. (2022). O desenvolvimento moral segundo Piaget, Kohlberg, Rest, Turiel, Gilligan e Lind: limites e potencialidades das principais teorias em psicologia moral. *Schème*, 14(2), 42-86.
- Silva, M. E. F. da, & Souza, L. L. de. (2022). Perspectivas feministas contemporâneas na obra *Uma voz diferente* de Carol Gilligan (1936-). *Schème*, 14(esp.), 145-178.
- Silva, M. E. F. da, & Gilligan, C. (2022). 40 years of “In a different voice”: interview with Carol Gilligan. *Schème*, 14(esp.), 352-409.
- Skoe, E. E. A. (1993). *The ethic of care interview manual*. Universidade de Oslo. Impresso.
- Tiberius, V. (2014). *Moral psychology: a contemporary introduction*. Routledge.
- Vargas, M., & Doris, J. M. (2010). *The moral psychology handbook*. Oxford University Press.
- Vasudev, J., & Hummel, R. C. (1987). Moral stage sequence and principled reasoning in an indian sample. *Hum. Dev.*, 30, 105-118.
- Vikan, A., Camino, C., & Biaggio, A. (2005). Note on a cross-cultural test of Gilligan’s ethic of care. *Journal of Moral Education*, 34(1), 107-111.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55(3), 677-691.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60(1), 157-166.
- Yacker, N., & Weinberg, S. (1990). Care and justice moral orientation: a scale for its assessment. *Journal of Personality Assessment*, 55(1), 18-27.

PARTE II

Desenvolvimento moral e contexto

CAPÍTULO 6

Moralidade, justiça e divisão do trabalho doméstico

Allegra J. Midgette

Beatriz de Oliveira

Verônica Cambraia de Souza Andrade

Luciana Maria Caetano

6.1 Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as contribuições de pesquisas que se debruçam sobre os julgamentos e avaliações de crianças, adolescentes e adultos sobre a temática da injustiça da divisão dos trabalhos domésticos. Com o intuito de atender a essa proposta, o capítulo apresenta inicialmente dimensões centrais da temática da divisão do trabalho doméstico, seguida dos pressupostos da teoria do domínio social (TDS) – referencial teórico que sustenta a análise dos raciocínios subjacentes aos julgamentos sobre a justiça ou injustiça atribuída às questões da divisão do trabalho doméstico. Em seguida, o capítulo descreve resultados de pesquisas realizadas sobre tais julgamentos e finaliza com discussões sobre os resultados no tocante à necessidade de novas pesquisas e possíveis propostas de intervenção.

6.2 Divisão do trabalho doméstico no Brasil

O trabalho de casa é quase que, universalmente, realizado por mulheres (Greenstein, 2009; Jansen *et al.*, 2016; Bruschini & Ricoldi, 2012; Biroli, 2020; Midgette, 2020a). As mulheres são responsáveis pelas atividades rotineiras e discricionárias (aquelas que têm menos possibilidades de serem adiadas) e intituladas de trabalho reprodutivo (Medeiros & Pinheiros, 2018). Apesar dessa realidade, apenas depois da Segunda Guerra Mundial a discussão sobre os afazeres domésticos e o mundo do trabalho ganhou relevância (Casanova & Brites, 2020). Foram trabalhos feministas da década de 1970 que discutiram a ideia de destino biológico atribuído às mulheres como as cuidadoras, atribuindo caráter informal e reprodutivo a tal forma de trabalho (Medeiros & Pinheiros, 2018). Estudos pioneiros do Brasil investigaram diários das jornadas das atividades domésticas, a fim de mostrar a injusta distribuição das tarefas tradicionalmente demandas às mulheres com o cuidado da casa, dos filhos, da roupa, do cozinhar e de cuidar de todos os membros da família (Souza, 1976; Aguiar, 2001).

As pesquisas sobre os usos do tempo são consideradas um instrumento para aferir as desigualdades de gênero, demonstrando que os diferentes usos do tempo são moldados pelas estruturas sociais, normas culturais e arranjos institucionais específicos de cada sociedade. (Ramos, 2009). No Brasil, foi apenas a partir de 2001 que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) incorporou o tempo médio dedicado semanalmente à realização dos afazeres domésticos no PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Pesquisa realizada em 2009 pelo PNAD, demonstrou que as mulheres gastam por semana duas horas e vinte minutos a mais por dia nos afazeres domésticos (Ramos, 2020). Em outras palavras, as mulheres gastam por volta de vinte e uma semanas a mais em trabalho doméstico por ano.

Apesar de um crescente movimento oriundo de processo histórico, econômico e social que proporcionaram a entrada da mulher no mercado de trabalho remunerado, o acesso à educação; a diferença entre o rendimento médio de mulheres e homens ainda é significativa e a profissionalização não garantiu acesso igualitário às diferentes formas de trabalho (Biroli, 2018). Porém, quando se investiga a divisão do trabalho dentro das famílias, apesar de todo o avanço nos estudos feministas e sociológicos denunciando essas dimensões, as mulheres seguem sendo as principais responsáveis pelo trabalho dentro de suas casas (Bruschini & Ricoldi, 2012; Greenstein *et al.*, 2016). Os principais fatores que tentam explicar a aceitação dessa divisão desigual são:

1. Disponibilidade de tempo: sustenta a ideia de que a mulher, por não trabalhar fora de casa, teria maior disponibilidade de realizar o trabalho de casa (Brines, 1993; Medeiros & Pinheiros, 2018). Todavia, conforme já apontado anteriormente, apesar de no Brasil as mulheres já representarem a maior força de trabalho remunerado, com jornadas semanais de mais de quarenta e quatro horas, seguem realizando a maior parte das tarefas domésticas, o que tem provocado o adoecimento e a exaustão (Picanço & Araújo, 2020).
2. Relatividade dos recursos: conjuga a ideia de que quem traz para a casa maior recursos financeiros ou de conhecimento (nível de educação) tem garantido o direito de realizar menos trabalhos domésticos, explicado por um tipo de raciocínio de compensação (Asssve *et al.*, 2014; Brines, 1993; Davis & Greenstein, 2004). Todavia, ao menos no Brasil, o que vemos acontecer é que, quando a mulher está inserida no mercado de trabalho, ganha mais que o homem, ou tem maior nível de formação, o que consegue é terceirizar o trabalho doméstico para outra mulher, a empregada doméstica, que é normalmente, negra e oriunda de classes desfavorecidas (Medeiros & Pinheiros, 2018; Biroli, 2018).
3. Ideologia de gênero: o pressuposto que considera que o homem deve ser responsável pelo trabalho externo que garantirá o sustento da família e a mulher é responsável pelo cuidado das crianças e demais atividades domésticas (Davis & Greenstein, 2004; Greenstein, 2009). Algo que também parece estar em transformação em nosso país, pois algumas pesquisas já revelam uma postura mais empática por parte dos homens, ao menos os mais jovens, identificando a necessidade de trabalho conjunto (Bruschini & Ricoldi, 2012).
4. Ciclos de vida: diz respeito a um conjunto bem complexo de fatores como idade dos envolvidos, diferentes arranjos familiares, diferentes momentos e transições familiares, casamento e recasamento, fertilidade, sexualidade, experiências diversas de trabalho formal, entre outras variáveis investigadas que quando conjugadas podem explicar também a estrutura igualitária ou não da divisão de trabalho doméstico (Medeiros & Pinheiros, 2018).

A divisão sexual do trabalho no Brasil é um assunto que historicamente reflete hierarquias, injustiças, preconceito e desigualdades de gênero e raça (Biroli *et al.*, 2020). Apesar de nas últimas décadas o perfil do acesso das mulheres brasileiras ter se modificado significativamente (as mulheres representam 59% da população ativa em trabalho remunerado, as mulheres têm mais tempo de educação formal que os homens), a condição conjunta do patriarcado e do capitalismo no Brasil, mantém

ainda as mulheres com muito maior tempo dedicado ao trabalho doméstico, ao cuidado dos filhos, além de serem menos remuneradas pelo trabalho produtivo que o homens, mantendo a divisão sexual do trabalho injusta e estendida para as desigualdades de raça e de classes (Biroli *et al.*, 2020).

Mulheres de classes mais privilegiadas possuem uma função mais administrativa e de coordenação das atividades domésticas, contando com recursos suficientes para delegar os trabalhos domésticos a mulheres de baixa renda (Santos & Diniz, 2011), contribuindo para perpetuar injustiças sociais. Por outro lado, a mulher de baixa renda, além de realizar sozinha todos os trabalhos domésticos da sua casa e da casa da patroa, tem pouca condição de descanso e acesso a lazer (Jablonski, 2010; Silva, 2010; Santos & Diniz, 2011).

Outra questão bastante preocupante no Brasil diz respeito ao trabalho ilegal de crianças e adolescentes. Cuidar dos irmãozinhos, fazer comida, fazer faxina é um trabalho que, no Brasil, também é realizado por crianças, majoritariamente por meninas, o que impacta negativamente em seu desenvolvimento e desempenho escolar (Kassouf *et al.*, 2020).

6.3 Raciocínios sobre a divisão de tarefas domésticas: teoria do domínio social

A teoria do domínio social (TDS) procura compreender as interações que se estabelecem entre as pessoas e o meio social (Turiel, 1983). Ao longo do desenvolvimento, as pessoas vão construindo e desenvolvendo o conhecimento sobre o mundo social, e tal pensamento é caracterizado pela heterogeneidade, implicando a coexistência de diferentes orientações sociais, motivações e objetivos, ou diferentes domínios (Smetana, 2013).

O conceito de domínio é definido pelos autores da TDS como um sistema organizado do conhecimento social que se desenvolve a partir de recíprocas interações entre os indivíduos e o ambiente (Smetana & No Yoo, 2023). A TDS construiu um robusto conjunto de pesquisa cujo foco inicial foi a definição, articulação e diferenciação dos domínios moral e convencional nas interações sociais (Turiel, 1983; Smetana, 2013). Atualmente a perspectiva teórica e metodológica da TDS investiga os processos de coordenação e aplicação dos domínios moral, convencional e psicológico a diferentes tipos de assuntos, avaliados a partir de situações diretas, prototípicas e gerais versus situações contextualizadas, controversas e multifacetadas, compreendendo como a integração entre julgamentos, emoções, raciocínio, processos de tomada de decisão e comportamentos são construídos (Smetana & Na Yoo, 2023).

Os domínios também se desenvolvem, mas dentro do próprio domínio, e, portanto, cada domínio tem trajetórias diferentes de desenvolvimento (Turiel, 2023).

Pesquisadores dessa teoria estudam a moral do ponto de vista desenvolvimental, mas apresentando quais são as características do desenvolvimento dentro de cada um dos domínios – moral, convencional e pessoal (Turiel, 2023).

O domínio moral é compreendido como um território dentre os vários que compõem o mundo social e diz respeito aos julgamentos, atitudes e comportamentos prescritivos, universalizáveis, porque dizem respeito à preocupação com o outro, levando em conta a justiça, os direitos e o bem-estar alheio (Turiel, 2023). Para a TDS, o domínio moral tem como função regular as relações e as interações sociais e, prescritivamente, define como deve ser o jeito justo de tratar as outras pessoas. A moral é generalizável, tem consequências diretas para as relações interpessoais, e é por isso que ela regula tais relações (Turiel, 1983; Smetana, 2013). O domínio moral é fruto de um processo de raciocínio livre, genuinamente humano, independente da autoridade, ou normatividades sociais, gerando regras inalteráveis e universalizáveis (Turiel, 2023).

O domínio ou território convencional diz respeito às expectativas do outro e da autoridade, ao conjunto de regras que deve ser seguido para que possamos estar integrados no grupo social, bem como às regras arbitrárias que organizam o sistema social de determinado grupo, portanto, tem função descritiva e alterável, de acordo com os interesses de cada sociedade e os acordos entre seus membros (Smetana & Dahl, 2023).

Além dos domínios morais e convencionais, o domínio psicológico tem a função de providenciar o entendimento do self, de como se é como pessoa e como outras pessoas são do ponto de vista psicológico (Nucci, 2000). Esse domínio também é descritivo, e todas as suas dimensões não são pautáveis de serem julgados como certas ou erradas, pois dizem respeito às escolhas, identidades e entendimento que se tem dos estados mentais de outras pessoas (Nucci, 2013). O domínio psicológico se desdobra no domínio prudencial, que diz respeito às preocupações com conforto, saúde e segurança; os critérios, portanto, são de escolha individual da pessoa.

A pesquisa de moralidade dentro da abordagem interacionista da TDS possui o diferencial de considerar que o mundo social abarca pessoas e interações ou relações entre as pessoas. Dessa forma, na interação e na relação com o mundo social, as crianças constroem diferentes domínios que regulam suas ações. Esses domínios coexistem e, conforme atuam as demandas do indivíduo integradas às demandas do contexto, os conflitos são resolvidos na complexidade do processo racional, afetivo e social, sendo que ora o indivíduo consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais, individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos que sustentam os julgamentos e as condutas das pessoas (Smetana,

2006; Killen & Smetana, 2006, 2013, 2014; Turiel, 2023). Então, para entender problemas sociais, como os que se põem no caso da divisão das tarefas domésticas, é importante entender ambos os julgamentos e justificativas dos indivíduos.

Mas como será que as pessoas julgam a percepção da justiça relacionada a essas questões? Poucas pesquisas investigaram os julgamentos das pessoas acerca de tais questões, e, quando o fizeram, investigaram homens e mulheres casados (Jansen *et al.*, 2016; Bruschini & Ricoldi, 2012). Do ponto de vista individual, o que crianças, adolescentes e adultos (casados ou não; heterossexuais ou não) pensam sobre a justiça ou injustiça da divisão do trabalho doméstico? Que tipos de argumentos ou justificativas utilizam para dar suporte a tais julgamentos? (Midgette, 2020a, 2020b).

Quando as justificativas se sustentam em argumentos como: “cada membro da família deve fazer alguma tarefa” ou “ela é a mãe, então deve cuidar do bebê”, reconhece-se respectivamente que a expectativa por envolvimento nas tarefas está baseada na responsabilidade por ser parte da família ou então o envolvimento nas tarefas é parte de uma competência de gênero (Midgette, 2022a). Esses tipos de justificativas se enquadram, conforme os pressupostos da TDS, em uma categoria convencional, pois provê o indivíduo de expectativas a respeito do comportamento adequado, unificado e esperado por determinado grupo social e se refere às normas arbitrárias propostas pelo contexto social (Smetana, 2005).

Por outro lado, quando justificativas para a injustiça da desigualdade da divisão do trabalho doméstico demandam por igualdade ou se remetem à violação dela (“Eles dividem igualmente o trabalho pois ambos trabalham fora de casa”, por exemplo), ou ainda denotam a tomada de perspectiva do outro, como no exemplo: “a outra pessoa também precisa descansar e precisa de ajuda”, entende-se que tais pensamentos, são ilustrativos de tipos de justificativas de domínio moral (Midgette, 2020a, 2020b). Passamos a seguir a apresentar os resultados de pesquisas que se debruçaram sobre a investigação dos julgamentos e justificativas sobre a divisão do trabalho doméstico.

6.4 Pesquisa

Os indivíduos têm sido considerados surpreendentemente acríticos quando se trata de desigualdade no contexto da família. Pesquisas anteriores revelaram que cerca de metade dos homens e mulheres adultos de diferentes culturas consideram justa a divisão do trabalho doméstico em função do gênero, considerando normal que as mulheres das famílias heterossexuais fizessem a maioria das tarefas domésticas e dos cuidados infantis (Greenstein, 2009; Öun, 2013; Tai & Baxter, 2018).

Pesquisas com jovens adultos revelaram que as mulheres continuam achando que farão mais trabalho quando se casarem e os rapazes continuam achando que farão menos. A maioria dos jovens adultos estadunidenses considerou justa a divisão do trabalho entre os seus pais, apesar de muitos terem crescido com uma divisão do trabalho injusta entre os sexos dentro das suas famílias de origem (Midgette & D'Andrea, 2021).

Pesquisas recentes com crianças e adolescentes chineses e sul-coreanos descobriram que cerca de metade deles considerava justa a divisão do trabalho entre os sexos dos seus pais (Midgette, 2020a). Com relação às justificativas dadas aos seus julgamentos, a pesquisa se fundamentou na distinção entre domínios proposta pela SDT, sendo que as principais justificativas encontradas nas respostas das crianças foram categorizadas segundo a Tabela 6.1:

Tabela 6.1 Justificativas de crianças para os julgamentos de justiça e injustiça da divisão do trabalho doméstico

Domínio	Justificativas	Exemplos
Moral	Equidade: referência à expectativa de diferenças no envolvimento devido a diferenças na situação, necessidades ou capacidade dos membros da família (por exemplo, disponibilidade de tempo).	"Estou assumindo que serei eu quem terá a carreira e o emprego em tempo integral, então estarei no trabalho a maior parte do dia e talvez não possa contribuir tanto com as tarefas". Ou "Quem está mais livre faz mais, quem está mais ocupado faz menos."
	Igualdade: Referência a esperar a mesma quantidade de envolvimento, compartilhamento ou troca (ou ter o princípio violado).	"Eles dividem as tarefas de forma bastante equilibrada e ambos trabalhavam no mesmo emprego em tempo integral". Ou "Minha mãe fazia mais tarefas". Ou "Os dois trabalham, então os dois devem fazer as tarefas."
	Participação: referência a esperar que cada membro participe e faça (algumas) tarefas domésticas (embora a quantidade não importe).	"Ambos os meus pais trabalham em casa...". Ou "Todos devem participar."
	Perspectivismo: referência à necessidade de um membro da família levar em consideração as demandas e desejos do outro ao decidir seu envolvimento.	"O marido deve ajudar sua esposa durante a semana e deve pedir ajuda a ela sem assumir que ela deve sempre fazer tudo". Ou "A outra pessoa precisa descansar ou precisa de ajuda."
Convencional	Contratual: refere-se à expectativa de que uma divisão cabe à família decidir e/ou com base em mútuo acordo.	"Desde que essa decisão seja tomada entre o marido e a esposa, acho que isso é justo". Ou "Cabem a eles decidir, está tudo bem se eles acordaram antes."
	Membro da família: expectativa por envolvimento nas tarefas baseado na ideia de que aquela pessoa tem a responsabilidade por ser parte da família	"Como membro da família ele deve fazer as tarefas."
	Competência de gênero: ideia de que uma pessoa deve fazer algo por causa de uma competência ou responsabilidade especial associada ao gênero	"Ela é a mãe então ele deve fazer os cuidados com a criança."

Domínio	Justificativas	Exemplos
Pragmática	Viabilidade: descreve a divisão como resultado das circunstâncias fora do controle individual.	"Ele não consegue fazer porque a situação não permite."
	Dinheiro	"Eles fazem mais dinheiro, então eles não precisam fazer tanto quanto os outros."
Outra	Relacional: Considera se o comportamento é necessário para manter a intimidade e harmonia da relação.	"Eles devem fazer porque se amam."
Pessoal	Escolha: Referência à situação decorrente da preferência e/ou desejo do indivíduo.	"Minha mãe queria fazer o trabalho". Ou "Eu acho que é uma situação de pessoa para pessoa. A esposa pode gostar de fazer essas coisas e esperar que o marido pode deixar bagunça."

Fonte: Midgette, A. J. (2020a). Chinese and South Korean children's moral reasoning regarding the fairness of a gendered household labor distribution. *Developmental psychology*, 56(1), 91.

As crianças coreanas e chinesas que consideraram a divisão do trabalho em suas casas como injusta utilizaram mais justificativas morais, especialmente utilizando a equidade e a participação, do que as crianças que consideraram a divisão justa. Por outro lado, as crianças que consideraram a divisão justa utilizaram mais justificativas morais do tipo igualdade (Midgette, 2020a).

Este trabalho inicial de desenvolvimento em juízos de justiça dentro do contexto familiar forneceu duas importantes considerações para o campo do desenvolvimento moral. Em primeiro lugar, os estudos iniciais constataram que os indivíduos são mais críticos ao julgarem uma situação hipotética sobre a divisão do trabalho baseada no gênero do que ao julgarem a injustiça da divisão do trabalho baseada no gênero da sua própria família de origem (Midgette, 2020a; Midgette & D'Andrea, 2021). Esse achado destaca assim a importância metodológica de investigar os juízos de justiça das situações da vida real.

Além disso, esse trabalho chama a atenção para a limitação dos juízos morais que dependem de processos em nível individual (ou seja, avaliando apenas a unidade familiar, a divisão entre duas pessoas) para dar sentido à divisão do trabalho dentro de um enquadramento convencional (ou seja, é assim que funciona para a família, é assim que foi acordado pelos pais) ou enquadramento moral (ou seja, um dos pais trabalha mais horas do que o outro).

De fato, descobriu-se que crianças e adolescentes empregavam o raciocínio moral, em vez de estereótipos de gênero, para *aceitar e rejeitar* a desigualdade familiar da sua família (Midgette, 2020a). Desse modo crianças, adolescentes, e mesmo adultos (Midgette, 2020b), deram sentido aos seus comportamentos em nível indi-

vidual e familiar (isto é, equidade e igualdade entre duas pessoas); portanto, sem considerar os sistemas em que o indivíduo vive, seus julgamentos apoiaram e contribuíram para uma prática social em que as mulheres (quando se combinam as suas horas pagas e não pagas) continuem trabalhando mais intensivamente, assumindo duplas ou triplas jornadas (Midgett, 2020a). Em outras palavras, a aceitação de “pequenas desigualdades” dentro da esfera privada (ou seja, o lar) pode contribuir para maiores desigualdades em nível sistêmico (ou seja, mulheres que trabalham em mais espaços ficarão sobrecarregadas, entre outras questões).

Além disso, um outro limite em só considerar o julgamento do indivíduo em nível individual é que as práticas sociais que os indivíduos adotam podem ter histórias e servir às funções sociais que os próprios indivíduos podem desconhecer. Em outras palavras, é importante considerar o nível de reprodução social ou alteração de atividades em nível coletivo ao longo do tempo (Saxe & Esmonde, 2012), em conjunto com práticas na esfera individual (por exemplo, como a minha família faz a divisão do trabalho).

Por exemplo, em *Forced to care: coercion and caregiving in America* (Forçada a cuidar: coerção e prestação de cuidado na América – tradução nossa), de Evelyn Nakano Glenn (2010), a autora discute a realidade de quem faz o trabalho de cuidados (por exemplo, cuidar de idosos, doentes, crianças) ter sido estruturalmente influenciado por forças sociais maiores, incluindo o mercado, as leis e a imigração, bem como essa situação é moldada por ideologias baseadas no gênero, raça e classe. Estas práticas sociais maiores contribuem ambas para as decisões individuais dos membros da família, o que, por sua vez, apoia ainda mais um sistema maior, no qual o trabalho de prestação de cuidados é definido pelo gênero, mantido pela desigualdade, cujo resultado é a subvalorização e perpetuação de preconceito, discriminação e injustiça social.

O enquadramento puro de cuidar da própria família como um ato de amor e afeto sem considerar como esta ideologia é criada historicamente e continuamente por sistemas que se beneficiam do trabalho feminino de formas desiguais, e que muitas vezes colocam a mulher ou o cuidador – no sentido absoluto do termo –, numa posição dependente ou vulnerável, fato que contribui ainda mais para manutenção de um sistema injusto. Portanto, ao pensar em questões de desigualdade e injustiça, há necessidade de considerar não só a escolha do indivíduo ou se o indivíduo aceita sua situação, mas: (1) “quem criou o contexto?” (ou seja, quem se beneficia); (2) “o que criou o contexto?”. (i.e., quais são as razões históricas, políticas e estruturas existentes para este contexto); e (3) “quem é afetado por este contexto?” (i.e., ir além da

díade, da tríade, ou mesmo da família, sala de aula, para pensar estruturalmente em termos de sistemas e interligações globais) (Midgette, 2020a, 2020b).

6.5 Diálogo

Este capítulo inaugura em âmbito nacional a discussão do fenômeno da divisão do trabalho doméstico, do ponto de vista do julgamento de justiça ou injustiça de tal contexto no Brasil.

Já sabemos que no Brasil as desigualdades da divisão sexual do trabalho são somadas às desigualdades oriundas do racismo e do patriarcado (Biroli, 2020). De acordo com Heleieth Saffioti (1969), o patriarcado brasileiro se une ao racismo e ao capitalismo em três projetos de opressão: o projeto dos homens de subordinarem as mulheres; o projeto dos brancos de manutenção da supremacia face aos negros e o projeto burguesia, cujo objetivo é dispor da classe trabalhadora do modo que lhe aprouver (Saffioti, 1969).

Embora esse contexto de injustiça social venha sendo denunciado por sociólogos e outros cientistas no Brasil e no mundo, é surpreendente que os resultados das pesquisas que investigaram o julgamento da justiça ou injustiça da divisão do trabalho doméstico, revele apatia e ausência de criticidade dos entrevistados, salvo raras exceções, acerca dessa realidade (Midgette, 2020a, 2020b).

A pesquisa psicológica sobre a justiça da divisão do trabalho doméstico revelou ainda que, os julgamentos e justificativas de crianças, adolescentes e jovens estavam inseridos na dimensão particular e privada das relações familiares, ou seja, não surgiram julgamentos que relacionassem as questões específicas vivenciadas nos lares com os problemas identificados no sistema social (Midgette, 2020a, 2020b; Midgette & D'Andrea, 2021).

Desse modo, a primeira consideração a ser feita é que novos estudos precisam ser realizados, ampliando as amostras do ponto de vista geográfico, cultural, além da necessidade de considerar outras importantes variáveis para o fenômeno como renda familiar, tipos de famílias, diferenças de faixa etária, e raça/etnia, por exemplo.

Uma segunda consideração diz respeito à importância da pesquisa sobre julgamentos e justificativas, o que permite a compreensão do raciocínio das pessoas a respeito do fenômeno, revelando se seu posicionamento no interior de suas famílias e mesmo no contexto social mais amplo, estão subsidiados por julgamentos morais, entre eles, a noção de justiça ou por outros tipos de julgamentos, como por exemplo, a competência de gênero (Midgette, 2020a).

A relação entre a pesquisa da divisão do trabalho doméstico e o desenvolvimento moral permite uma importante construção e relação entre questões ontogenéticas e sociogenéticas. Além disso, a premissa da TDS de que é nas interações sociais que as

crianças interpretam, imitam e constroem o conhecimento sobre o conhecimento social, subjaz a ideia de que a intervenção pode promover para além do desenvolvimento individual, o potencial desenvolvimento e transformação social (Nucci, 2000).

O conceito de domínio moral, conforme já descrito na introdução do presente capítulo, se caracteriza por ser central para o funcionamento humano, uma vez que regulam as relações com os outros e trazem prescrições de como os outros devem ser tratados (Smetana & Na Yoo, 2023). As explicações psicológicas do desenvolvimento da moralidade têm relação direta com o conceito de moral, especialmente do ponto de vista da sua dimensão universal ou relativista (Turiel, 2023). A distinção entre o domínio moral e sua relação com os outros domínios do conhecimento social permite a explicitação dos princípios que regem o domínio moral, ou seja, o raciocínio de julgamentos avaliativos que pertencem a consideração do bem-estar, da justiça e dos direitos dos outros (Smetana, 2013).

Acredita-se que a educação moral deve tomar como foco as preocupações e concepções sobre noções de justiça e o bem-estar dos outros que as pessoas apresentam (Nucci, 2000). A definição de moralidade é consistente com a psicologia individual, ou seja, um conjunto significativo de pesquisas demonstrou que crianças, adolescentes e adultos de diversas culturas compreendem o domínio moral conforme o conceito definido neste capítulo, ou seja, preocupação em não causar dano, não infringir direitos e agir de modo justo com os outros (Smetana & Na Yoo, 2023).

A educação moral a qual nos referimos diz respeito ao objetivo máximo de desenvolver e construir nos alunos um entendimento sobre cuidado, preocupação e interação com as pessoas, que devem ser pautados pela justiça e pela garantia dos direitos humanos. E isso precisa estar associado à classe social, etnicidade, raça, gênero, deficiências, o que significa entender todas essas injustiças para além do contexto privado, contemplando o amplo contexto dos sistemas sociais (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Essa é nossa terceira e última consideração. A educação moral precisa auxiliar os alunos a compreender as pequenas injustiças do dia a dia, como por exemplo, o fato de as mães continuarem a fazer todo o serviço de casa, como uma injustiça que é reprodutora de um contexto estrutural, histórico e social de opressão: “nós argumentamos que a educação moral deve se ocupar da justiça social ou sofrer a partir da sua incoerência”. (Nucci & Ilten-Gee, 2021, p.2).

Os resultados das pesquisas aqui apresentadas, revelaram evidências sobre julgamentos e justificativas de crianças, adolescentes e jovens, cujo conteúdo precisa ser utilizado para a elaboração de propostas de intervenções educativas que possam garantir às pessoas condições para transformarem os cenários individuais dos lares atuais e dos futuros lares, como um processo necessário também para transformação

da sociedade. O rompimento dos laços do patriarcado, da discriminação, do preconceito e da opressão, começa com a construção de relações interpessoais equitativas, sendo a justa divisão justa do trabalho doméstico um primeiro passo de respeito e justiça nas relações entre homens e mulheres, entre patrões e empregados, entre tantos outros caminhos possíveis de transformação social.

REFERÊNCIAS

- Aassve, A., Fuochi, G. & Mencarini, L. (2014). Desperate housework relative resources, time availability, economic dependency, and gender ideology across Europe. *Journal of Family Issues*, 35(8), 1000-1022.
- Aguiar, N. (2001) Múltiplas temporalidades de referência: trabalho doméstico e trabalho remunerado em uma plantação canavieira. *Revista Gênero*, 1.
- Becker, G. S. (1974). A theory of marriage. In T. W. Schultz (Eds.), *Economics of the family: marriage, children, and human capital*. pp. 299-351. University of Chicago Press.
- Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. Boitempo Editorial.
- Biroli, F., Vaggione, J. M., & Machado, M. D. D. C. (2020). *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. Boitempo Editorial.
- Brines, J. (1993). The exchange value of housework. *Rationality and Society*, 5, 302- 340.
- Brown, E. R., & Diekman, A. B. (2010). What will I be? Exploring gender differences in near and distant possible selves. *Sex Roles*, 63(7-8), 568-579.
- Bruschini, M. C. A., & Ricoldi, A. M. (2012). Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. *Revista Estudos Feministas*, 20(1), 259-287.
- Candido, M. R., Marques, D., Oliveira, V. E. D., & Biroli, F. (2021). As ciências sociais na pandemia da covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades. *Sociologia & Antropologia*, 11, 31-65.
- Casanova, E. & Brites, J. (2019). Dossiê trabalho, cuidados e emoções. Século XXI, *Revista de Ciências Sociais*, 9(3), Ed. Especial, 709-719.
- Davis, S. N., & Greenstein, T. N. (2004). Cross-national variations in the division of household labor. *Journal of Marriage and Family*, 66(5), 1260-1271.
- Glenn, E. N. (2010). *Forced to care: coercion and caregiving in America*. Harvard University Press.
- Greenstein, T. N. (2009). National context, family satisfaction, and fairness in the division of household labor. *Journal of Marriage and Family*, 71(4), 1039-1051.
- Jablonski, B. (2010). A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 262-275.
- Jansen, L., Weber, T., Kraaykamp, G., & Verbakel, E. (2016). Perceived fairness of the division of household labor: a comparative study in 29 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 57(1-2), 53-68.
- Kassouf, A. L., Tiberti, L., & Garcias, M. (2020). Evidence of the impact of children's hou-

- shold chores and market labour on learning from school census data in Brazil. *Journal of Development Studies*, 56(11), 2097-2112.
- Killen, M. & Smetana, J. (Eds.) (2006). *Handbook of moral development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Killen, M. & Smetana, J. (Eds.) (2013). *Handbook of moral development*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral reasoning enables developmental and societal change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209-1225.
- Medeiros, M., & Pinheiro, L. S. (2018). Desigualdades de gênero em tempo de trabalho pago e não pago no Brasil, 2013. *Sociedade e Estado*, 33, 159-185.
- Midgette, A. (2020a). Chinese and South Korean children's moral reasoning regarding the fairness of a gendered household labor distribution. *Developmental Psychology*, 56(1), 91-102.
- Midgette, A. (2020b). Chinese and South Korean families conceptualizations of a fair household labor distribution. *Journal of Marriage and Family*, 82(4), 1358-1377.
- Midgette, A., & D'Andrea, D. (2021). American heterosexual emerging adults' reasoning about the fairness of household labor. *Cognitive Development*, 59, 101052.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- Nucci, L. P. (2013). The personal and the moral. In *Handbook of moral development*. pp. 538-558. Psychology Press.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Öun, I. (2013). Is it fair to share? Perceptions of fairness in the division of housework among couples in 22 countries. *Social Justice Research*, 26 (4), 400-421.
- Picanço, F. S., & de Oliveira Araújo, C. M. (2019). Conflitos desiguais: homens e mulheres na articulação casa-trabalho no Brasil. *Século XXI*, 9(3), 720-749.
- Ramos, D. P. (2009). Pesquisas de usos do tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. *Revista Estudos Feministas*, 17(3), 861-870.
- Safiotti. (1969). Profissionalização feminina: professoras primárias e operárias. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara.
- Santos, L. D. S., & Diniz, G. R. S. (2011). Donas de casa: classes diferentes, experiências desiguais. *Psicologia Clínica*, 23(2), 137-149.
- Saxe, G. B., & Esmonde, I. (2012). *Cultural development of mathematical ideas: Papua New Guinea studies*. Cambridge University Press.
- Silva, E. (2010). Maids, machines and morality in brazilian homes. *Feminist Review*, 94(1), 20-37.
- Smetana, J. G. (2005). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in chil-

- dren's moral and social judgments. In Killen, M. & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 119-154. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: the social domain theory view. In Zelazo, P. D. (Ed.), *The Oxford handbook of development psychology*, vol. 1, Body and Mind. pp. 832-863. Oxford University.
- Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp. 23-45. Taylor & Francis.
- Smetana, J. G., & Yoo, H. N. (2023). Development and variations in moral and social-conventional judgments: a social domain theory approach. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 3th ed., pp. 19-36. Lawrence Erlbaum Associates.
- Souza, A. (24 ago. 2021). *As 24 horas do dia de um carioca*. Dados, Relatório de Pesquisa. <https://dados.iesp.uerj.br/dia-do-carioca/>
- Tai, T. O., & Baxter, J. (2018). Perceptions of fairness and housework disagreement: a comparative analysis. *Journal of Family Issues*, 39(8), 2461-2485.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2023). Moral judgments and actions: development and processes of coordination. In *Handbook of moral development*. 3th ed., pp. 3-18. Lawrence Erlbaum Associates.

CAPÍTULO 7

As escolhas das crianças e a resistência (ou não) às estratégias de controle parental

Luciana Maria Caetano

Beatriz Vitória da Silva

Carolina Almeida

Vitor Benetti Ferreira da Silva

7.1 Introdução

João brinca de lego o dia todo. Ele brinca de lego no intervalo da escola, aos sábados e domingos, antes de fazer a lição e até antes de ir dormir. Na verdade, João pensa sobre si mesmo como o “Rei do Lego”, porque ele é muito bom em montar lego e montar esse brinquedo é a coisa que ele mais gosta de fazer e que o deixa sempre muito feliz. João, depois de terminar sua lição, começa a brincar com lego no seu quarto. Sua mãe vem até o seu quarto e o proíbe de brincar com lego. O que João deve fazer? Quem deve decidir do que brincar é a criança ou a sua mãe? Caso essa mãe falasse com o filho de outra forma, por exemplo oferecendo-lhe uma escolha, isso poderia impactar na escolha da criança?

O presente capítulo apresenta resultados parciais de uma pesquisa que investigou o impacto de diferentes estratégias parentais no julgamento e processo de tomada de decisão para escolhas de domínio pessoal. É fundamentado nos estudos de parentalidade, baseados na abordagem da teoria do domínio social (TDS), cujos

principais pressupostos defendem que o estudo dos diferentes domínios da ação e do conhecimento é importante na relação pais e filhos, pois os objetivos dos pais e as respostas dos filhos levam em conta essa distinção; as relações entre pais e filhos são recíprocas e a criança não recebe os valores ou os internaliza passivamente; as pesquisas focam em como a criança interpreta, negocia e algumas vezes transforma regras, valores e modelos sociais advindos dos pais (Smetana, 2006).

O capítulo se divide em três partes: na primeira, definimos domínio pessoal e apresentamos um conjunto de pesquisas relacionadas, além de apresentarmos as diferentes estratégias de controle parental utilizadas no contexto brasileiro. Na segunda parte do capítulo, apresentamos os resultados parciais da pesquisa, que, inclusive, utilizou a história que inicia este capítulo como instrumento para investigar o impacto de diferentes estratégias parentais na decisão da criança de resistir ou não às estratégias para tomar decisões de domínio pessoal. Finalmente, a última parte do capítulo apresenta reflexões teóricas e propostas de orientação parental, de acordo com os resultados encontrados.

7.2 Domínio pessoal

As crianças são ativas na construção de conhecimento sobre o mundo social e é no processo de interação com outras crianças, com outras pessoas, com a sociedade ao seu redor que elas desenvolvem e diferenciam entre si territórios que compõem o domínio social: domínio moral, convencional e pessoal (Smetana, 2006; Killen & Smetana, 2014; Smetana, 2013).

O domínio pessoal diz respeito a um conjunto de ações que o indivíduo considera fora da área da regulação social. Correspondem aos aspectos da vida privada e quando julgados não são classificados como “certos” ou “errados”, pois são assuntos pessoais que definem o campo da autoridade individual, ou seja, constituem direitos e o senso de liberdade. Logo, o ator (ou, eu, self) é um agente que possui um grau de autonomia social e de individualidade e ao longo de seu desenvolvimento vai construindo e tomando consciência do conceito de self e integridade psicológica, sendo a liberdade condição necessária para manter as noções de agência e identidade (Nucci, 2001).

Os conceitos morais são compreendidos como universalmente aplicáveis, obrigatórios, impessoais e normativamente comprometedores, uma vez que as transgressões morais são erradas por terem efeito sobre os direitos e bem-estar dos outros. O domínio convencional provê o indivíduo de expectativas a respeito do comportamento adequado, unificado, e se refere às normas arbitrárias propostas pelo contexto social (Turiel, 1983; Smetana 2006).

Desse modo, esses domínios coexistem e se sobrepõem, sendo que os conflitos ocasionados por isso são resolvidos na complexidade do processo racional, afetivo e social, portanto, ora o indivíduo consegue sobrepor um domínio a outro, ora isso não é possível, a depender de um conjunto de complexos e distintos fatores, entre eles os fatores contextuais, culturais, individuais que interferem nos diferentes tipos de julgamentos que sustentam os julgamentos e as condutas das pessoas (Smetana, Jambon *et al.*, 2014; Nucci *et al.*, 2017).

As pesquisas revelam que crianças pequenas já são capazes de identificar o que é da ordem do pessoal, diferenciando daquilo que é da ordem do moral e convencional e a gênese desse processo depende das interações sociais das crianças, especialmente com seus pais (Nucci & Weber, 1995; Smetana, 2013). As crianças não julgam as questões pessoais como certas ou erradas, mas explicam em suas justificativas que esses assuntos devem ser foco de decisão do próprio sujeito, uma vez que as consequências afetam apenas o ator, ou ainda afirmam que essas questões dizem respeito às preferências e gostos de cada um, e desse modo, não devem ser da conta de outras pessoas (Nucci, 1981; Nucci & Weber, 1995; Killen & Smetana, 1999).

As pesquisas da SDT revelam que a principal causa de conflitos entre pais e filhos está no território do domínio pessoal (Smetana, 2006; Smetana, 2011). As questões de domínio pessoal são consideradas pelos filhos como não contingentes ao controle parental (Nucci, 2000). Por outro lado, os pais em sua maioria não partilham da mesma opinião dos filhos e o problema central é que, na maior parte das vezes, os critérios de julgamentos de pais e de filhos não são os mesmos (Smetana & Asquith, 1994).

Mesmo as crianças pequenas demandam espaço e oportunidade para exercitarem as suas escolhas, preferências e envolvimento em atividades pessoais, demonstrando não conformidade e resistência às regras, intervenções e autoridade dos pais nesses contextos (Killen & Nucci, 1995; Nucci & Turiel, 2000). Quando a família oferece oportunidades concretas às crianças de realizarem pequenas escolhas, como qual roupa desejam vestir, do que querem brincar, como preferem usar os próprios cabelos, oferecem conseqüentemente a elas, o direito de suas preferências, que se constitui em uma fonte de construção de identidade e de autonomia (Nucci, 1996; Nucci, 2000).

Vários estudos contemporâneos têm discutido a importância de que a criança tenha espaços de manutenção de um senso de agência e individualidade ao longo do seu desenvolvimento, o que pode ser garantido por meio de um crescente de oportunidades que ela vivencie de controle sobre as ações do domínio pessoal (Nucci, 1996; Nucci & Smetana, 1996; Nucci, 1981; Wainryb & Turiel, 1994; Smetana, Wong *et al.*, 2014).

Estudos têm demonstrado que os julgamentos das crianças tendem a ser mais incisivos em relação a acreditar que os personagens hipotéticos devem se engajar em comportamentos que eliciam as suas escolhas pessoais, a despeito das proibições dos adultos a respeito (Lagattuta *et al.*, 2010). As crianças reconhecem que podem fazer escolhas pessoais, no entanto, há variação na compreensão delas de quando devem cumprir as proibições das mães (Zeyrek & Smetana, 2023). Esse julgamento depende de aspectos como prática de disciplina (Smetana *et al.*, 2017), percepção de autoridade e da legitimidade parental (Laupa, 1991) e domínio do problema (Lagattuta *et al.*, 2010; Smetana, *et al.*, 2014).

Em um estudo estadunidense, quando as mães proibiam a ação de domínio pessoal (brincar de fantasia, por exemplo), as crianças obedeciam mais do que quando apenas mostravam suas preferências para o comportamento da criança. (Smetana, *et al.*, 2017). Isso sugere que o julgamento da criança pode mudar de acordo com a estratégia de controle parental usada.

7.3 Estratégias de controle parental no contexto brasileiro

A resistência à autoridade parental pode depender do tipo de estratégia de socialização ou controle utilizada pelos pais e, portanto, essas mesmas estratégias também podem variar conforme a cultura e as condições socioeconômicas.

No Brasil, pesquisas que investigaram as relações de distinções entre domínios por parte de crianças e adolescentes e a relação com a autoridade demonstraram que crianças e adolescentes (9 a 15 anos) identificam as diferenças entre os domínios convencional, moral e pessoal em suas condutas individuais, mas têm uma orientação de regulação social bastante heterogênea, ou seja, as crianças de classes sociais desfavorecidas tendem a resistir menos à autoridade parental nos assuntos de domínio pessoal que as crianças de classes sociais mais favorecidas (classe média) (Nucci *et al.*, 1996). A obediência cega e a legitimação à autoridade parental em assuntos de domínio pessoal, como a escolha dos amigos, escolha da roupa, e até na escolha da carreira também foi verificada em um estudo com cinquenta e cinco adolescentes (11 a 13 anos) moradores da periferia da grande São Paulo (Caetano *et al.*, 2019).

As variações socioeconômicas, do mesmo modo que as variáveis contextuais, influenciam a forma como as pessoas valorizam a autonomia e os direitos pessoais versus a obediência à autoridade e aos valores de conformidade (Nucci *et al.*, 1996). Infelizmente, para além disso, no caso do desenvolvimento de crianças, as variáveis socioeconômicas influenciam mais do que os graus de oportunidade de desenvolvimento individual e autônomo, mas também podem ser desencadeadores de situações

de riscos, como por exemplo, o risco de abuso físico, que está relacionado ao desemprego e à dificuldade econômica, entre outros fatores (Ceconello *et al.*, 2003).

Estudos *cross culturais* revelaram que as perspectivas culturais com as quais os países se identificam também interferem no modo de educar os filhos, por exemplo: os pais chineses, que são sempre descritos como autoritários, punitivos e identificados com a ideia de que a criança deve ser treinada e controlada com severidade (Smetana *et al.*, 2014). O autoritarismo parental também se manifesta em culturas não ocidentais, e em classes menos favorecidas, assim como em minorias étnico raciais de pais nos Estados Unidos (Smetana, 2017).

A chamada disciplina rígida tem efeitos terríveis sobre o desenvolvimento e ajustamento infantil, ou seja, gritar, proibir, expressar desapontamento, envergonhar e espancar, sempre geram danos às crianças nas diferentes culturas (Smetana, 2017). A ação de bater nas crianças tem geralmente efeitos negativos sobre a competência social e o ajustamento das crianças, ainda que esses efeitos sejam menos negativos quando existe uma normatividade cultural para o uso dessas práticas entre os pais (Gershoff *et al.*, 2010)

No Brasil, as pesquisas revelaram uma crença no castigo físico como estratégia de controle parental. Em uma amostra de oitocentos e vinte pais e mães das diferentes regiões do país, 70% deles afirmaram que, se seu filho fizer algo muito errado é justo corrigi-lo com castigos físicos (Caetano, 2009). Por sua vez, 88,1% de crianças e adolescentes de uma amostra de quatrocentos setenta e dois participantes afirmaram já ter sido vítima de punições corporais e 36,9% delas relataram ter ficado machucadas (Weber *et al.*, 2004).

As crenças que subjazem os estilos parentais brasileiros estão atreladas a uma cultura de que uma palmada não dói, de que os pais têm o direito de bater nos filhos, porque esses lhes pertencem e, principalmente, acreditam na fórmula “amor e dor” para educar (Weber *et al.*, 2004). Estudos de concepções educativas parentais no Brasil revelam, especialmente, o uso da autoridade, a imposição das regras, o uso dos castigos e punições corporais, como as principais estratégias de práticas parentais (Caetano, 2009; Caetano *et al.*, 2019). Estudos de estratégias de socialização parental no Brasil também mostraram que o controle externo (ameaça de punição, ameaça de retirada de afeto, reforço ou gratificação, ameaças de punição mítica ou sobrenatural) é mais utilizado pelos pais para controlar o comportamento das crianças, do que o controle interno (explicações das consequências da ação proibida) (Camino *et al.*, 2003).

A questão das estratégias parentais, ou de técnicas de disciplina parental, técnicas de socialização parental foi investigada prioritariamente por Hoffman (1970),

que defendia a ideia de que o efeito das estratégias de socialização dependem de dois componentes: grau de pressão e conteúdo, entendendo conteúdo como o tipo de informação que a técnica oferece à criança, portanto, de natureza qualitativa e, o grau de pressão, implica no grau de ansiedade (atividade afetiva) que o bloqueio de um comportamento gera sobre a criança (Camino *et al.*, 2003).

O autor distingue três tipos de estratégias: afirmação do poder, retirada do afeto e a indução. A *afirmação de poder*: reúne estratégias que consistem no uso do poder físico ou do controle de recursos materiais. Esse tipo de educação negligencia todos os recursos internos da criança, mas a obediência é conseguida por meio de ameaças, punições, recompensas, castigos físicos, enfim, do medo que a criança sente em relação a essa imposição das regras por parte dos seus pais. A *retirada de amor* também é ameaçadora para a criança, não no sentido de uma ameaça física ou material, mas a ameaça do abandono e da separação. São exemplos desse tipo de estratégia: ignorar a criança, voltar às costas para ela, recusar-se a falar com ela ou se recusar a ouvi-la, manifestar violentamente à criança o seu desagrado em relação a ela e isolá-la ou ameaçar abandoná-la (Hoffman, 1970).

A *indução* utiliza estratégias que conduzem ao chamado controle interno por parte da criança, pois consiste em dar explicações ou razões para conseguir que a criança mude seu comportamento, por ter compreendido a necessidade da regra a ser cumprida. Obviamente é considerada a maneira mais eficaz para a promoção do desenvolvimento moral da criança, porque por meio dela os pais são modelo de autoridade racional e não arbitrária; fornece às crianças recursos cognitivos necessários para desenvolver o autocontrole; centralizam sua atenção para o ato a ser corrigido, o que ensina a criança a arcar com as consequências das suas ações; orientam a criança a considerar os resultados seus atos para com os outros, dirigindo a atenção da criança para o sofrimento de outras pessoas e explicando sua natureza, se não for óbvia, eliciando uma resposta empática (Hoffman, 1970).

Dois outras formas de controle parental foram estudadas em sua relação com as avaliações das crianças a respeito da resistência parental em relação aos eventos de domínio pessoal (Smetana, Wong, et al., 2014). A primeira é *culpa de comparação social*, um tipo de estratégia de controle comum e culturalmente legitimada pela eficácia, muito utilizada na China (Wu *et al.*, 2002): consiste em culpar a criança por não estar se comportando adequadamente, como fazem as demais crianças. O segundo tipo de estratégia chamada de *persuasão gentil*, trata-se de uma estratégia de controle externo que é apresentada juntamente com o reforço de que a criança pode escolher o que quiser, mas a mãe deixa clara a sua preferência, diferente daquela do protagonista do estudo (Smetana, Wong, et al., 2014).

As duas estratégias descritas anteriormente foram investigadas em comparação com o controle externo da proibição da mãe. O estudo revelou que houve impacto das estratégias de controle sobre a resistência das crianças em relação a autoridade parental incidida sobre a possibilidade de escolhas do domínio pessoal, sendo a persuasão gentil, a estratégia na qual as crianças se sentiram mais inclinadas a resistirem as intervenções parentais (Smetana, Wong, et al., 2014).

Apesar de existir, do início ao meio da infância, um aumento nos julgamentos das crianças de que certas questões devem ser decididas por elas, quando uma mãe ou figura de autoridade proíbe uma escolha pessoal, há a possibilidade de as crianças acreditarem que devem obedecer, uma vez que, para elas, os adultos têm direito de fazer regras ou se preocupar com coisas que estão além de escolhas pessoais (Zeyrek & Smetana, 2023). Por outro lado, as crianças também podem renunciar a suas escolhas pessoais para evitar punições ou devido à posição social daquele que demanda obediência (Ardila-Rey & Killen, 2001).

7.4 Pesquisa

A presente investigação pretendeu investigar o impacto de diferentes estratégias de controle parental na avaliação que as crianças fazem relativamente a acontecimentos no domínio pessoal. Como já descrito na introdução deste capítulo, o desenvolvimento da noção de agência e do direito às escolhas de controle pessoal depende do sucesso das crianças em situações de conflito parental (Zeyrek & Smetana, 2023).

O tipo de estratégia parental utilizada pela família nos conflitos de domínio pessoal foram as variáveis independentes do estudo, enquanto os julgamentos de escolha das ações (cumprir ou resistir à autoridade parental) e as justificações para essas decisões; julgamento da legitimidade da regra e nível de legitimidade; e tipo de estratégia utilizada pelas mães constituem o conjunto de variáveis dependentes do estudo.

A pesquisa está em andamento, na fase de coleta de dados, e, também vamos investigar o impacto da TOM (teoria da mente). Apresentamos aqui os resultados parciais da pesquisa. Os participantes foram quarenta e quatro crianças de 9 a 11 anos ($M = 9,88$, $DP = 0,74$), e os instrumentos eram dilemas sobre conflitos de domínio pessoal e moral e diferentes estratégias de controle. Duas histórias, como aquela que iniciou o presente capítulo, foram utilizadas para a realização das entrevistas: brincadeira com lego (meninas e meninos) e outra de domínio moral (história de controle) que trata de uma criança que pega um brinquedo de sua irmã/irmão (carro para menino e boneca para menina) (Smetana *et al.*, 2014). Para avaliar as estratégias de controle parental foram utilizadas quatro estratégias, a saber:

proibição, persuasão gentil (Smetana & Ball, 2016) e chantagem emocional e castigo mágico, consideradas comuns na população brasileira (Camino *et al.*, 2003).

Realizamos três conjuntos de análises. Primeiro, examinamos os julgamentos de escolha de ação, legitimidade das regras, nível de legitimidade e julgamentos do tipo de estratégia para cada tipo de estratégia de controle parental. Em segundo lugar, comparamos as justificativas sobre se o ator deveria cumprir ou resistir às proibições parentais (escolha de ação). Os conjuntos finais de análises compararam respostas relativas a eventos morais e pessoais para julgamentos e justificativas.

Com relação ao primeiro conjunto de análise, os resultados da ANOVA para o julgamento de escolha da ação demonstraram que havia diferenças entre as estratégias de controle parental [Welch's $F(3, 15,808) = 17,973, p < 0,000$]. Teste *post-hoc* de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre os julgamentos de escolha da ação apresentados para a estratégia de controle de persuasão gentil e todas as outras estratégias. Os julgamentos para as estratégias de proibição, chantagem emocional e punição mágica não apresentaram diferença significativa entre si ($p > 0,05$). Portanto, as crianças consideraram a possibilidade de o protagonista escolher brincar de lego apenas após a utilização da estratégia parental de persuasão gentil.

Os resultados da ANOVA para o julgamento de legitimidade da regra, demonstraram que não houve diferença para esse julgamento entre as estratégias de controle parental [Welch's $F(3, 1,359) = 1,317, p = 0,270$]. E o mesmo aconteceu para o julgamento do nível de legitimidade, ou seja, não houve diferença para esse julgamento entre as estratégias de controle parental [Welch's $F(3, 2,188) = 2,095, p = 0,103$].

Por outro lado, os resultados da ANOVA para o julgamento do tipo de estratégia, demonstraram que havia diferenças entre as estratégias de controle parental [Welch's $F(3, 2,724) = 2,716, p = 0,046$]. Teste *post-hoc* de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas para o julgamento da estratégia de controle persuasão gentil, considerada pelas crianças como mais correta, quando comparada a outras estratégias. As estratégias de proibição, chantagem emocional e punição mágica não apresentaram diferença significativa entre si ($p > 0,05$).

No segundo conjunto de análise, comparamos as justificativas sobre se o protagonista deveria cumprir ou resistir às proibições parentais (escolha de ação). Os resultados da ANOVA para o julgamento da escolha da ação demonstraram que haviam diferenças para as justificativas, comparadas nas diferentes estratégias parentais: justificativas morais (apelaram para o cuidado e a empatia em relação ao pedido da mãe e os sentimentos dela) [Welch's $F(3, 11,480) = 5,422, p < 0,000$];

justificativas de domínio pessoal (consideram que o protagonista deveria escolher o que queria fazer) [Welch's $F(3, 9,353) = 12,663, p < 0,000$]; justificativas convencionais (atreladas à obediência à mãe, ou ao medo de punição) [Welch's $F(3, 10,230) = 8,331, p < 0,000$]. Teste *post-hoc* de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre os usos de justificativas de diferentes domínios, sendo que as justificativas variaram em relação aos diferentes tipos de estratégia de controle parental. Apenas após a estratégia de persuasão gentil as crianças apresentaram mais justificativas de domínio pessoal, para as outras estratégias, as justificativas mais utilizadas para escolha da ação, foram as de domínio convencional. Com relação à justificativa de domínio moral estiveram mais presentes na estratégia parental de chantagem emocional, quando comparadas umas às outras.

No terceiro conjunto de análises, nós comparamos as respostas relativas às histórias de domínio moral e pessoal comparando os julgamentos e justificativas. Os resultados da ANOVA para o julgamento da escolha da ação, demonstraram que havia diferenças entre as histórias de domínio pessoal e domínio moral (controle) com e sem estratégia de controle proibição [Welch's $F(3, 64,918) = 44,597, p < 0,000$]. Teste *post-hoc* de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre os julgamentos de escolha da ação apresentados para as diferentes histórias. Os julgamentos de escolha do domínio pessoal apareceram quando a história de domínio pessoal foi contada sem estratégia (se a mãe do protagonista não dissesse nada o que ele deveria fazer?). Para o caso da história de domínio moral os participantes legitimaram a estratégia de controle e quando a história foi contada sem estratégia, a maioria dos participantes manteve a escolha de domínio moral.

Os resultados da ANOVA para as justificativas demonstraram que havia diferenças significativas para elas: justificativas pessoais [Welch's $F(3, 3,173) = 4825, p < 0,028$]; justificativas convencionais [Welch's $F(3, 27,251) = 20,269, p < 0,000$]. Teste *post-hoc* de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de *bootstrapping*, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre os usos de justificativas de diferentes domínios que variaram em relação aos diferentes tipos de histórias. As justificativas morais só foram encontradas na história de domínio moral (com e sem estratégia de controle). Com relação às justificativas de domínio pessoal, apesar de bem pouco presentes, foram apresentadas principalmente na história de domínio pessoal sem estratégia. Com relação às justificativas de domínio convencional, foram as mais presentes nos quatro tipos de histórias, mas a diferença de médias foi significativa.

Desse modo, os primeiros resultados dessa pesquisa revelaram que:

- As diferentes estratégias de controle parental tiveram realmente um impacto no julgamento e nas justificações das crianças.
- Como mostraram os resultados de estudos anteriores, as crianças dessa amostra também revelaram a dificuldade em resistir às estratégias de controle parental, especialmente àquelas de controle externo.
- A autoridade parental e a regra imposta por essa autoridade foram amplamente legitimadas pelas crianças, mesmo em situações de domínio pessoal.
- as principais justificativas dadas pelas crianças foram as convencionais, mostrando uma tendência já identificada em estudos anteriores de tendência à obediência cega em crianças brasileiras.
- As respostas dos participantes à história de controle do domínio moral demonstraram que, no caso desse tipo de evento, encontraram-se mais justificativas de domínio moral, porém quando a história foi contada sem a intervenção da mãe, algumas crianças desistiram desse tipo de raciocínio, afirmando que como a mãe não tinha falado nada, eles poderiam tomar o brinquedo da mão do irmão.

7.5 Diálogo

No caso da teoria do domínio social, um conjunto expressivo de pesquisas defende a ideia de que existem tipos de interação entre pais e filhos que favorecem o desenvolvimento moral (Smetana, 2006, 2011, 2013; Smetana, Jambon et al., 2014). Para tais autores, dois princípios são básicos e de extrema importância para a intervenção parental: a observação e adequação das respostas parentais à natureza da transgressão e ao conteúdo da intervenção e a habilidade em providenciar tipos de interações que podem ou não ser facilitadoras desse tipo de desenvolvimento (Killen & Smetana, 1999).

O que nossos estudos sobre parentalidade mostraram diverge bastante dos apontamentos anteriores elencados sobre a intervenção parental favorecedora do desenvolvimento moral.

O Brasil é uma nação jovem que carrega na sua história pregressa elementos como escravidão e racismo, mandonismo, patrimonialismo, corrupção, desigualdade social, violência e intolerância; e esses elementos formaram e consolidaram práticas e ideias autoritárias no Brasil, que ainda reverberam na atualidade (Schwarcz, 2019). A história da criança no Brasil é marcada pela violência do adulto, pelo despreparo

e descaso do mesmo em relação a ela, pela cisão social, pelas condições do contexto socioeconômico, pelo trabalho infantil, pelo abuso e exploração (Dell Priory, 2015).

A conjugação desse contexto às escolas de péssima qualidade, ao trabalho mal remunerado e não valorizado dos professores, à saga das mulheres que trabalham mais de dezesseis horas por dia e são arrimo de família, cuidando sozinhas de seus filhos, são outros elementos que conduzem às explicações plausíveis dos resultados que encontramos na presente pesquisa.

A possibilidade de escolher garante às crianças a oportunidade de compreender a noção de direito e de edificar a própria autonomia, o que é condição também para o desenvolvimento moral das crianças (Nucci, 2001). Todavia, quando o direito de escolha é retirado da criança, a única coisa que resta a ela é obedecer.

Apesar de o efeito deteriorante da disciplina coercitiva no julgamento moral ter sido pouco investigado (Smetana, Jambon et al., 2014), crianças que foram duramente disciplinadas pelas mães tiveram maiores dificuldades de identificar as transgressões morais como erradas e independentes da punição e da contingência à autoridade (Smetana, Wong, et al., 2014).

Desse modo, aponta-se a importância de trabalhos de intervenção e orientação parental e de professores que promovam a oportunidade desses adultos compreenderem as necessidades de espaços de escolha para seus filhos, ou seja, que possam entender melhor o desenvolvimento moral dos seus filhos, percebendo que o modo como interagem com eles é fundamental para o sucesso ou não desse desenvolvimento (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Porém, não menos importante, em uma país de terceiro mundo como é o caso do Brasil, o combate à desigualdade social, o aprimoramento do sistema de educação formal, a extinção da violência, intolerância, racismo e corrupção são desafios anteriores e que precisam ser enfrentados, afinal, “andamos precisados de menos líderes carismáticos e de mais cidadania consciente e ativa” (Schwarcz, 2019, p. 237).

REFERÊNCIAS

- Ardila-Rey, A., & Killen, M. (2001). Middle class Colombian children's evaluations of personal, moral, and social-conventional interactions in the classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 25(3), 246-255.
- Ball, C. L., Smetana, J. G., & Sturge-Apple, M. L. (2017). Following my head and my heart: integrating preschoolers' empathy, theory of mind, and moral judgments. *Child Development*, 88(2), 597-611.

- Camino, C., Camino, L., & Moraes, R. (2003). Moralização e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(1), 41-61.
- Caetano, L. M. (2009). *Pais, adolescentes e autonomia moral: escala de concepções educativas* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.
- Caetano, L. M., Souza, J. M. D., Silva, C. O. D., & Choi, P. Y. C. (2019). 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, 45*, e193129.
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo, 8*(SPE), 45-54.
- Del Priore, M. (2015). *História das crianças no Brasil*. Editora Contexto.
- Gershoff, E. T., Grogan-Kaylor, A., Lansford, J. E., Chang, L., Zelli, A., Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (2010). Parent discipline practices in an international sample: associations with child behaviors and moderation by perceived normativeness. *Child Development, 81*(2), 487-502.
- Hoffman, M. L. (1970). Moral development. *Carmichael's manual of child psychology, 2*, 261-359.
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2017). Parenting, morality and social development: new views on old questions. In C. C Helwing, *New Perspectives on Moral Development*. pp. 131-150. Routledge.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development, 70*(2), 486-501.
- Killen, M. & Smetana, J. (Eds.) (2006). *Handbook of moral development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Killen, M. & Smetana, J. (Eds.) (2013). *Handbook of moral development*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Killen, M. & Smetana, J. (2014). Origins and development of morality. In Zelazo, T. *Handbook of child develop psychology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lagattuta, K. H., Nucci, L., & Bosacki, S. L. (2010). Bridging theory of mind and the personal domain: children's reasoning about resistance to parental control. *Child Development, 81*(2), 616-635.
- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. *Developmental Psychology, 27*(2), 321-329.
- Nucci, L. P. (1996). Morality and the personal sphere of actions. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge*. pp. 41-60. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development, 52*(1), 114-121.

- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 6(2), 71-89.
- Nucci, L. (2001). *Education in moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L., & Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children’s conceptions of the personal. *Child Development*, 66(5), 1438-1452.
- Nucci, L., & Smetana, J. G. (1996). Mothers’ concepts of young children’s areas of personal freedom. *Child Development*, 67(4), 1870-1886.
- Nucci, L., Camino, C., & Sapiro, C. M. (1996). Social class effects on northeastern Brazilian children’s conceptions of areas of personal choice and social regulation. *Child development*, 67(3), 1223-1242.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (2000). The moral and the personal: sources of social conflicts. In L. P. Nucci, G. B. Saxe, & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development*. pp. 115-137. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children’s moral and social judgments. In Killen, M. & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families, and social development: how teens construct their worlds*. John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: the social domain theory view. In Zelazo, P. D. (Ed.). *The Oxford handbook of development psychology*, vol. 1 – Body and Mind. pp. 832-863. Oxford University.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994). Adolescents’ and parents’ conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J. G., Jambon, M., Ball, Courtney. (2014). The social domain approach to children’s moral and social judgments. In Killen, M. & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smetana, J. G., Wong, M., Ball, C., & Yau, J. (2014). American and Chinese children’s evaluations of personal domain events and resistance to parental authority. *Child Development*, 85(2), 626-642.
- Schwarcz, L. M. (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. Editora Companhia das Letras.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.

- Turiel, E. (2013). Morality: epistemology, development, and social opposition. In Killen, M. & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wainryb, C., & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65(6), 1701-1722.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Wu, P., Robinson, C. C., Yang, C., Hart, C. H., Olsen, S. F., Porter, C. L., Jin, S., Wo, J., & Wu, X. (2002). Similarities and differences in mothers' parenting of preschoolers in China and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 26(6), 481-491.
- Zeyrek, F. B., & Smetana, J. (2023). Why do children comply with parental restrictions in the personal domain? *Journal of Experimental Child Psychology*, 235, 105737.

CAPÍTULO 8

Conflitos interpessoais dos jovens do ensino médio na perspectiva de domínios sociais

Lara Cucolicchio Lucatto

Raul Aragão Martins

8.1 Introdução

Um colega meu, negro, começou a ser chamado de “Fúria da noite” pelos alunos e muitos professores nem conseguiam dar aula. Ele foi zoadado um tempo até que foi diminuindo, até parar de acontecer... Ele não fez nada, não correu atrás, ficava quieto, mas seu olhar ficou distante depois disso.

Roberto, 17 anos, aluno do ensino médio.

Alguns questionamentos, a partir do relato desse jovem, tornam-se efervescentes: como esse aluno se sentiu durante todo esse tempo em que foi agredido? Como esses alunos se sentiam observando a situação? Os alunos que presenciaram isso tiveram alguma atitude em relação a isso? Qual era o posicionamento dos docentes diante da situação? E se o aluno não tivesse ficado calado? Por que ele ficou calado? Como são as relações interpessoais nesse ambiente escolar? O que se espera de um professor? O que pensam os alunos sobre estas situações? O olhar de Roberto ficará distante para sempre. Resumindo: qual o impacto das minhas ações no outro e deste, em minha vida? Como ajo frente a essas ações? Essas indagações fazem parte do

universo moral, que numa perspectiva kantiana tem como definição que a ação moral é um agir pelo sentimento de dever. Tal sentimento não está subordinado a nenhum fim, apenas na própria necessidade de fazer o certo, tornando-se esta vontade, um valor superior a tudo (Kant, 2002).

A psicologia moral procura respostas para as questões levantadas, pois a moral é concebida como aspecto central na vida social. Compreender como o indivíduo se relaciona com as regras, o que é considerado justiça, os seus julgamentos frente aos conflitos, as concepções sobre direitos, estão entre os temas centrais do estudo científico nessa área. E quando nos remetemos à vida social, nos reportamos não só à convivência familiar, mas também ao âmbito escolar, que é o local onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo e convivem com outras pessoas, que não os seus familiares, ocorrendo a passagem das questões privadas, para as públicas.

No âmbito escolar, a psicologia moral, com o aporte piagetiano, desenvolve pesquisas com o objetivo de investigar a realidade escolar, caracterizada por uma convivência muitas vezes turbulenta, repleta de conflitos interpessoais e contradições (Santos *et al.*, 2014; Vinha, Nunes *et al.*, 2017; Aviles, 2005). Essa linha de pesquisa procura contribuir para um clima escolar em que os conflitos não sejam deixados de lado ou ignorados, mas sim discutidos, procurando construir relações interpessoais respeitadas entre todos os integrantes da comunidade escolar (Aviles, 2005; López *et al.* 2014; Vinha, Morais *et al.*, 2017). Além da abordagem citada temos a teoria de domínio social, de Turiel (1983), inspirada na proposta piagetiana de desenvolvimento moral, que oferece subsídios para a compreensão das relações sociais que ocorrem dentro das escolas e, também, nas famílias. Em relação ao âmbito familiar, as pesquisas na teoria de domínios sociais têm trazido grande contribuição na compreensão desse contexto (Smetana, 2013). Nas relações escolares Nucci (2000, p.71), propõe que se vá “além de crianças boazinhas”, trabalhando a educação moral de acordo com o domínio social que a criança e o adolescente estão vivenciando neste ambiente

Turiel (1983), precursor da teoria de domínios, teve grande influência do aporte teórico de Piaget (1932/1994), assim como do de Kohlberg (1981), e, como eles, trouxe grandes contribuições para o campo da moral. Um primeiro aspecto que poderemos pontuar é que, diferentemente de Piaget, que teve como motivação inicial responder à pergunta sobre “como o ser humano pode alcançar o conhecimento”, ele se debruçou desde os primórdios de seu trabalho a compreender como as pessoas raciocinam acerca da moralidade e das convenções, que entende como partes do conhecimento social. Kohlberg (1981), por outro lado, foi motivado exclusivamente a compreender o raciocínio moral. Segundo Turiel (1983), os tipos de acontecimentos

com os quais as crianças têm que lidar se diferem enormemente, e isso contribui para a construção de distintos domínios de conhecimento social

Turiel (1983) apresenta em sua pesquisa a concepção de que, a partir de interações de reciprocidade que a criança estabelece com o meio social, são estruturados três grandes domínios de pensamento: a) conceitos de pessoas ou sistemas psicológicos (o domínio psicológico); b) conceitos ou sistemas de relações e organizações sociais (o domínio social); c) juízos prescritos pela justiça, direitos e bem-estar (o domínio moral). O estudioso se ateve à pesquisa empírica de apenas dois domínios: o das convenções e o da moralidade; “[t]ais domínios se estruturam a partir da maneira com que o indivíduo organiza sua forma de ver e interpretar o mundo a sua volta” (Cruz, 2006, p. 36).

Vários estudos realizados por Turiel e colaboradores nos Estados Unidos e outros países (Nucci, 2001; Turiel, 1983; Smetana, 2013) mostram que indivíduos pertencentes a uma variedade de culturas, julgam de forma diferenciada assuntos de moralidade e convenção. Segundo Nucci (2001), as pesquisas desenvolvidas desde 1975 mostram que as crianças já conseguem distinguir regras das convenções sociais e regras morais.

Para todos os domínios há um processo de conceitualização, e os argumentos que determinam se um evento ou ação pertence ao domínio moral, convencional ou psicológico são denominados critérios de julgamento. Tais critérios fornecem uma maneira de demonstrar os limites de um dado domínio e são concebidos a partir das ações sobre os objetos sociais e pelas reflexões sobre eles. É relevante pontuar que a perspectiva da teoria de domínios propõe uma análise racional do julgamento moral, mas também considera a influência do afeto no julgamento e descreve o comportamento em termos de interpretações individuais das situações (Smetana, 2013).

Os critérios de julgamento com os quais essa teoria trabalha são os seguintes: obrigatoriedade, impessoalidade, alterabilidade, gravidade do ato, universalismo, relativismo, consenso social e status institucional (por exemplo, contingência da regra e jurisdição de autoridade) (Nucci, 2000; Turiel, 1983). Alguns desses critérios, de acordo com Martins (1991), são explicados da seguinte forma:

- a) *Contingência do ato: se a atitude depende de leis escritas, do consenso da população para ter validade, ou é correto por suas características intrínsecas.*
- b) *Relatividade do ato: se a atitude depende de local ou tempo para ser aplicada, como por exemplo, ter validade num país e não em outro.*
- c) *Avaliação da gravidade da atitude: como a criança avaliará a gravidade da transgressão social.*

- d) *Quantidade de punição a ser dada ao ator da ação: caso a criança considere errada a atitude avaliada em questão, quanto de punição o ator mereceria.*
- e) *Jurisdição de autoridade: avaliação de que indivíduos, por exemplo, pais, professores, diretores, prefeito têm autoridade para permitir que uma criança cometa uma transgressão. (Martins, 1991, p. 155).*

Outro aspecto importante para a classificação nos domínios são as categorias de justificação, que são argumentações ou explicações que se formulam para as interações próprias de cada domínio. “As formas de pensamento são as categorias utilizadas na justificação de um modo de atuar” (Turiel, 1983, p. 70).

No estudo científico da moralidade, estão presentes perguntas sobre como as necessidades psicológicas individuais de autonomia e apego aos grupos e à sociedade podem ser atendidas, garantindo a integridade, dignidade e igualdade, além de tratamento justo dos outros (Killen & Smetana, 2015). De acordo com Smetana (2013),

Conceitos morais são hipotetizados para serem obrigatórios, aplicáveis universalmente, impessoais e determinados por critérios diferentes do acordo, consenso ou convenção social. Assim, o erro de transgressão moral é visto como decorrente de suas características intrínsecas, como suas consequências para outros direitos e bem-estar. Além disso, a moral é vista como normativamente vinculativa e, portanto, as regras morais são hipotetizadas inalteráveis. (Smetana, 2013, p. 834).

A moral é concebida como não suscetível de ser modificada mediante consenso, não sendo relativa ao contexto, e, mesmo sendo parte da organização social, não é definida por ela. Em suma, para Turiel, essas prescrições morais são “obrigatórias, universalmente aplicáveis, pois servem a qualquer pessoa em circunstâncias similares, e impessoais, pois não se baseiam em preferências individuais” (Turiel, 1983, p. 51).

Diante desses aspectos, cabe dizer que, no desenvolvimento dos julgamentos sociais – e isso inclui os morais –, os tipos de experiência podem contribuir de forma qualitativamente diferente, ou seja, algumas experiências contribuem para a formação de conceitos morais em detrimento dos convencionais. Para o autor, são as interpretações acerca do vivido e também aquelas entre as pessoas que influenciarão no desenvolvimento de domínio moral; o sujeito imerso no mundo social observará as reações das pessoas diante dos eventos morais, assim como suas próprias ações (Turiel, 1983).

Diante da situação caracterizada sobre as escolas e os conflitos interpessoais que acometem os jovens que nelas estudam (Avilés & Alonso, 2014; Cunha & Costa, 2009), nossa pesquisa considerou como objeto de estudo investigar alguns aspectos

do relacionamento entre os jovens no âmbito escolar com o aporte teórico da teoria dos domínios.

8.2 Pesquisa

Como relatado na seção anterior, investigamos como os adolescentes de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos presentes nas relações interpessoais que ocorrem na escola. Tivemos como objetivos específicos:

- Analisar quais são os critérios de julgamentos usados pelos jovens de primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre as situações de conflitos entre pares.
- Analisar as categorias de justificação utilizadas pelos jovens de primeiro e terceiro ano do ensino médio sobre as situações de conflitos entre pares.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, que atende apenas ao ensino médio (do primeiro ao terceiro ano), com escola por caráter de conveniência, desde que fosse uma escola que atendesse ao ensino médio e nos recebesse para a realização do estudo. No ano em que foi realizada a coleta de dados, a instituição atendeu 1188 alunos. Os participantes desta pesquisa foram cento e trinta e sete adolescentes de ambos os gêneros, do primeiro e do terceiro ano do ensino médio. A média de idade dos(as) alunos(as) do primeiro ano é de 15,10 anos (DP = 0,82) e, do terceiro ano, de 16,97 (DP = 0,70).

Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, investigar os critérios e as categorias de justificação utilizadas pelos adolescentes em relação a dois conflitos que foram observados no cotidiano escolar, transformados em histórias, apresentadas a seguir, sendo uma com tema convencional, e outra, com tema moral:

8.2.1 História 1 – “cópia trabalho” – tema moral - dano indireto

Em uma escola em (cidade), uma (um) garota (garoto), Beth (Beto), esqueceu seu trabalho que deveria ser entregue em casa. Ela vê o trabalho de uma (um) garota (garoto), que é sua (seu) colega, em cima da mesa no intervalo e resolve copiá-lo.

8.2.2 História 2 – “cumprimento” – tema convencional

Em uma escola em (cidade), duas (dois) garotas(os), Maura(o) e Paula(o), que são apenas colegas de classe, chegam à escola e não se cumprimentam.

As histórias são seguidas de questões sobre os critérios de julgamento e as categorias de justificação que aparecem ao realizarem os julgamentos delas, seguindo a seguinte sequência:

1. Questão nº 1: medida de correção da atitude relatada nas histórias-estímulo, em termos de certo ou errado.
2. Questão nº 2: tipo de justificativa dada a classificação (certa ou errada) da questão 1.
3. Questão nº 3:
 - Medida de gravidade da atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de sem gravidade (1), para gravidade máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada errada.
 - Medida de concordância com a atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de concordância mínima (1), para concordância máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada correta.
4. Questão nº 4: medida de punição, que consiste em avaliar se a atitude do/a aluno/a merece punição.
5. Questão nº 5: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a atitude mereceria punição ou por que não mereceria.
6. Questão nº 6: investigar a existência ou não de alguma regra que legisle sobre a atitude da personagem principal da história.
7. Questão nº 7: medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude se não fosse considerada errada. A resposta é dada em termos de sim ou não.
8. Questão nº 8: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a atitude seria considerada errada, mesmo não existindo regra.
9. Questão nº 9: medida de relatividade da regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar.
10. Questão nº 10: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar ou não.
11. Questão nº 11: medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar aos adolescentes se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude.
12. Questão nº 12: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a personagem da história considera que o professor/diretor permitiria ou não que ela continuasse com a mesma atitude.
13. Questão nº 13: medida de onde ou como o entrevistado aprendeu a regra, seu posicionamento a respeito da história estímulo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada adolescente e duraram em torno de trinta minutos. No início da sessão, a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa. Foi explicado que eles ouviram histórias e, a partir delas, seriam realizadas perguntas sobre se consideravam correto ou não a atitude da personagem principal, além de outras perguntas e também que explicassem o que compreenderam e quem era a personagem principal da história que teria suas atitudes avaliadas. Após a constatação do entendimento do entrevistado sobre a situação descrita na história, foram feitas as perguntas. O projeto de pesquisa que resultou neste capítulo foi submetido ao Comitê de Ética (CAAE nº 56 327 816.0.0000.5406).

8.3 Resultados

Essa primeira questão sobre as histórias pergunta se o adolescente considera “certa” ou “errada” a atitude do protagonista descrita nela. Predominaram as respostas como “errada” para a história do domínio moral (cópia do trabalho), de 90% a 94%, e na história do domínio convencional (cumprimento), diferentemente da anteriormente citada, dividem-se mais entre consideradas erradas (46,5% a 51,5%), corretas (22,4% a 30,0%) e dependentes do contexto (21,2% a 28,2%) (Tabela 8.1). Esses achados corroboram com o que a literatura dos domínios sociais aponta (Turiel, 1983; Weston & Turiel, 1980) sobre a capacidade dos sujeitos com ano escolar, que, possibilita diagnosticar eventos de diferentes naturezas (moral e convencional) e avaliá-los como errados.

Tabela 8.1 *Frequência absoluta e relativa das respostas “certo” ou “errado” por história, sexo e ano escolar*

	Certo		Errado		Depende	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cópia trabalho						
Sexo						
Feminino	3	4,5	62	93,9	1	1,5
Masculino	2	2,8	64	90,1	5	7,0
Ano escolar						
1°	3	4,3	63	90,0	4	5,7
3°	2	3,0	63	94,0	2	33,3
Cumprimento						
Sexo						
Feminino	18	27,3	34	51,5	14	21,2
Masculino	18	25,4	33	46,5	20	28,2
Ano escolar						
1°	21	30,0	33	47,1	16	22,9
3°	15	22,4	34	50,7	18	26,9

Fonte: dados da pesquisa.

Para Turiel (1983), o mundo social inclui outras pessoas, relações e sistemas institucionalizados de interação, propondo que as relações do sujeito com o meio ambiente social são recíprocas, e, que tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados são também avaliados de forma diferente pelos sujeitos. As justificativas para a reprovação dos eventos, no primeiro caso se dá em razão de causarem dano ao outro, já no segundo, por romper com expectativas ou costumes sociais. Enquanto os conceitos de convenção são estruturados por noções de organização social, os conceitos de moralidade são estruturados pelo conceito de justiça.

Na segunda questão, a justificativa utilizada pelos adolescentes para avaliarem o evento como certo ou errado, é o ponto central na teoria de domínios sociais. Para começar, classificamos todos os tipos de justificativas utilizadas pelos adolescentes. Ao analisarmos a “história da cópia do trabalho” observamos que foi a avaliação com mais categorias de justificativas: costume/expectativa social, dano, justiça e prudência. Então percebemos que as justificativas pertencem também a domínios sociais distintos: costume/expectativa social – domínio convencional; dano – domínio moral; justiça - domínio moral; prudência. Com maior incidência tivemos a categoria justiça com variação de porcentagem de 56,9% a 69,6%, não apresentando diferenças quanto a gênero e idade.

Apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas:

Ela fez e esqueceu em casa, agora ela quer copiar e tirar uma nota que não é dela. (Participante nº 67, gênero feminino, com 16 anos de idade)

Errado isso. Ele não fez e agora quer copiar. (Participante nº 51, gênero masculino, com 15 anos de idade)

Podemos perceber no relato desses adolescentes que eles conseguem perceber o esforço do outro e de que não seria justo com o colega que tanto se esforçou, outro chegar e copiar, mostrando senso de justiça. De acordo com Smetana (2013) o conceito de justiça vai se modificando no início da adolescência, de um enfoque da igualdade para a coordenação com a equidade, ou seja, que um tratamento justo implica levar em conta as necessidades individuais dos outros. Consideramos que nessa situação moral, o que se torna evidente é a questão da defesa da justiça.

Na questão três, os jovens julgaram a gravidade das atitudes dos protagonistas das histórias-estímulo numa escala de 1 a 10 (sem gravidade) para 11 a 20 (com gravidade) (Tabela 8.2). Os dados foram avaliados por meio da análise de variância de 2 (gênero) x 2 (ano escolar) em cada história, não havendo diferença significativa para estas variáveis.

Tabela 8.2 Média do julgamento da gravidade da história por sexo e ano escolar.

Cópia do trabalho		
	Feminino	Masculino
1º ano	16,25	16,45
3º ano	17,53	16,55
Cumprimento		
	Feminino	Masculino
1º ano	12,22	11,29
3º ano	13,00	12,21

Fonte: dados da pesquisa.

A história com maior gravidade foi a da cópia do trabalho, como prototípica moral e a do cumprimento, uma história prototípica convencional avaliada com pouca gravidade.

A questão quatro consistiu em avaliar se o protagonista das histórias mereceria punição pela atitude que teve, e a questão cinco a justificativa da resposta. Em relação a atitude ser merecedora de punição, temos a da *história da cópia do trabalho* (62,1% a 64,8%) e ao *não cumprimento entre os colegas* foi tida, em sua maioria, como não passível de punição (4,5% a 10,0%).

Em relação às justificativas sobre a atitude de copiar o trabalho do colega, percebemos a presença de uma concepção de justiça retributiva (Piaget, 1932/1994), mais evoluída que a imanente, mas menos desenvolvida do que a que ocorre por equidade, a qual pela idade seria a esperada. Podemos perceber no relato do último participante a necessidade de uma punição, ou seja, o aluno deveria refazer o trabalho não como uma forma justa de cumprir com suas responsabilidades, mas com o intuito de “pagar” pelo erro:

Ficar sem nota e o professor deveria orientá-lo a pedir permissão antes. (Participante nº 5, gênero feminino, com 14 anos de idade)

Já na justificativa para o *não cumprimento*, como não é considerada uma transgressão moral, não foi considerada passível de punição.

A questão seis consistiu em investigar a existência ou não de regra que legisle sobre a atitude do protagonista da história. Não houve diferenças significativas entre gênero e ano escolar em cada história. No entanto, o que consideramos relevante é que a maioria dos participantes da nossa pesquisa responderam que não havia regra em relação à cópia do trabalho e outras relacionadas à convivência. Isso nos remete à discussão de como as regras estão sendo trabalhadas no ambiente

escolar. Será que há um espaço de discussão para elas? (Parra, 2019). São apenas transmitidas pelos docentes ou construídas coletivamente?

A questão sete se refere à medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude, mesmo não existindo uma regra legislando sobre essa atitude, e a questão oito, a justificativa. A resposta é dada em termos de sim ou não. Não foram observadas diferenças significativas por gênero e ano escolar em cada história. Em relação à contingência, todas as atitudes foram consideradas erradas pela maioria dos sujeitos, mesmo na inexistência de uma regra legislando sobre o comportamento.

No entanto, pelo relato dos adolescentes, mais que uma mera convenção, cumprimentar um colega quando este chega na sala de aula, foi avaliada como um aspecto que pode interferir na qualidade das relações interpessoais entre os alunos, esta é uma situação típica de *second order* na teoria de domínios sociais, isso quer dizer que o ato de cumprimentar ou não é inicialmente convencional, no entanto, seus desdobramentos incidem sobre uma questão moral, como bem mostram os adolescentes: interfere nas relações, o adolescente se sente preterido.

Excerto de entrevista:

Um oi para a pessoa talvez faça diferença no dia dela. Tem pessoas que acham que ninguém liga para elas, e com um oi, ela pensa: me notou. (Participante nº 74, gênero feminino, com 16 anos de idade).

As questões nove e dez se referem à medida de alterabilidade da regra, que consistiu em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar e a justificativa. Não foram observadas diferenças estatísticas significativas quanto ao gênero e ao ano escolar. Na maioria das histórias, a atitude do protagonista seria considerada errada, mesmo que ocorresse em outro contexto.

A partir dos dados, observamos que em relação ao critério de alterabilidade, a maioria dos sujeitos entrevistados, em relação ao julgamento de todas as histórias considerou que a atitude continuaria sendo errada, mesmo em outro local, demonstrando que percebem a situação como não suscetível à modificação, não sendo, portanto, relativa a normas locais. Isso demonstra que percebem que as consequências dessas ações afetam a qualidade do convívio entre as pessoas, independentemente do lugar em que ocorram.

As questões onze e doze se referem à medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar ao adolescente se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude. Pode-se perceber pelos índices que é na do trabalho (85,1% a 95,7%), segundo os alunos, o professor não deveria permitir que essa atitude continuasse; já na do cumprimento (68,2% a 82,1%), uma

grande parcela disse que os professores não deveriam intervir. Não houve diferenças significativas por gênero e ano escolar em cada história.

A partir da análise dos dados, fica evidente que os jovens julgam legítima a intervenção da autoridade nas atitudes dos protagonistas relativas ao domínio moral, e consideram que não seria necessária uma intervenção na situação de falta de cumprimento entre colegas, por considerarem um assunto pessoal, e não convencional. A questão da jurisdição de autoridade, na teoria dos domínios sociais, foi investigada em contextos familiares (Smetana, 1988), demonstrando que os adolescentes julgam que os pais devem manter a autoridade sobre temas morais, convencionais e prudenciais. E com o avanço da idade, na adolescência, as concepções sobre a autoridade paterna acabam sofrendo algumas modificações (Smetana, 1988; Smetana & Asquith, 1994), os adolescentes veem as questões pessoais, multifacetadas e de amizade, como pessoais e além dos limites da autoridade legal dos pais. Essas mudanças refletem o desejo de autonomia na adolescência (Smetana, 1988; Smetana & Bitz 1996).

A última questão, treze, teve o objetivo de investigar a origem do conhecimento social dos adolescentes, onde, ou, como aprenderam os valores e as informações sobre o certo ou errado diante da atitude dos protagonistas das histórias-estímulo. Por meio das reações manifestadas, pudemos classificar as respostas em seis categorias: família, escola, família e escola, sozinho, religião, outros; foi perceptível que em todas as histórias, a fonte de aprendizagem dos valores foi a família.

A partir dos dados, consideramos como um primeiro aspecto a discutir, a categoria família ter sido apontada como a maior fonte de aprendizagem de valores para os alunos adolescentes. Em inúmeras pesquisas sobre o olhar dos professores quanto à participação das famílias na vida das crianças e adolescentes, percebemos uma queixa por parte dos docentes, ao mencioná-las como ausente (Patto, 1992, 1997; Campos, 1995; Gomes, 1994; Perez, 2000). No entanto, essa queixa muitas vezes se mostra infundada diante de pesquisas realizadas sobre a participação da família na vida do adolescente, tanto pelo olhar dos próprios adolescentes, quanto no relato dos pais.

8.4 Diálogo

Nossa pesquisa, apoiada na teoria de domínios sociais, teve como objetivos analisar quais são os critérios e as categorias de julgamentos usados pelos jovens do primeiro e do terceiro ano do ensino médio sobre situações de conflitos entre pares, bem como se houve diferenças e similaridades por ano escolar, assim como por gênero.

Pudemos constatar que em relação à avaliação sobre a atitude dos protagonistas das histórias utilizadas para a investigação, tanto os jovens das diferentes séries escolares pesquisadas, como os moços e as moças apresentaram o mesmo padrão de julgamento.

Ressaltamos que, em relação à história do cumprimento, não foi a totalidade dos jovens que a avaliaram como errada, pois mesmo que a história tenha sido inicialmente considerada como prototípica convencional, pela justificativa dos sujeitos, pôde-se perceber que alguns consideraram-na como de domínio pessoal, dando indícios de desenvolvimento moral, por uma busca de autonomia. Este dado é importante, pois confirma o que os pesquisadores dessa teoria afirmam, que com as interações e o desenvolvimento, na adolescência, muitas questões pertencentes a outros domínios passam a ser concebidas por eles, como de escolha pessoal (Nucci, 2000; Smetana, 2011). Verificando que alguns jovens não se cumprimentam e que compreendem que essa atitude não se trata necessariamente de uma intenção de ser mal-educado, ou antipático ou não sociável, mas porque entendem o ato como uma escolha, é possível que tal informação auxilie os educadores a reconhecerem o universo do adolescente, contribuindo para atitudes mais coerentes e menos autoritárias. No entanto, tal constatação não exclui a organização de um trabalho por parte do professor, no sentido de uma valorização de atitudes de aproximação e empatia, pois como justificado por grande parte dos entrevistados, eles se sentem excluídos, o que causa distanciamento progressivo em razão dessa ausência de cumprimento.

Quanto à questão da parentalidade na origem do conhecimento social nos valores dos jovens, ficou evidente que a maior influência é da família. Esse dado de maneira alguma invalida o insubstituível papel da escola, pois é nela que os alunos podem vivenciar relações cooperativas com seus pares, é nela que o conhecimento é trabalhado cientificamente. Traz a discussão de como família e escola tem se relacionado, é uma relação de culpabilização de uma pela outra pelas dificuldades apresentadas pelos jovens ou há uma relação de parceria? Os dados de pesquisas atuais demonstram que os pais desejam contribuir para o desenvolvimento moral de seus filhos, mas empregam estratégias incoerentes para isto.

No ambiente educacional, pode-se constatar também a predominância de mecanismos de controle, punitivos e de coerção, mesmo que o objetivo seja promover desenvolvimento moral. Para contribuir para o desenvolvimento dos alunos, é necessário que o docente esteja melhor preparado, o indica a necessidade de programas e políticas de formação no campo da psicologia moral.

REFERÊNCIAS

- Avilés, J.M (2005). *La convivencia em las aulas: problemas e soluciones*. Vol. 1, 1ª. ed. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Avilés, J. M. & Alonso, M. N. (2014) Esses adolescentes de hoje... podem ser protagonistas de uma mudança? Sistemas de apoyo en la escuela para el desarrollo del protagonismo del alumnado en la convivencia escolar. In: Tognetta, L. R. P. & Vicentin, V. F. (Org.). *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*, pp. 235-253, vol.1, 1ª ed., Adonis.
- Campos, N. (1995). *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola*, [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Campinas.
- Cruz, L. N. (2006) Uso de álcool e julgamento sociomoral de estudantes do ensino médio [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Cunha, M. B. & Costa, M. (2009) *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. In Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 32. Anais. Anped.
- Gomes, H.S. (1994). Educação para a família: uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(1), 34-39.
- Kant. E. (2002) *Crítica da razão prática*. Martins Fontes.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. Essays on moral development*, v.1. Harper & How.
- López, V., Bilao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La escala de clima escolar: adaptación al Español y validación um estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- Martins, R. A. (1991) *A construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento* [Tese de Doutorado]. Pós-graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças” boazinhas”. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.
- Parra, A. C. S. A. (2019) *Percepção das regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista.
- Patto, M. H. S (Org.). (1997). *Introdução à psicologia escolar*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121
- Perez, M. C. A. (2000). *Família e escola na educação à criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de São Paulo.

- Piaget, J. (1994) *O julgamento moral da criança*. Sunnus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Santos, D. L., Prestes, A. C. & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicol. Esc. Educ.*, 18(2):247-254.
- Smetana, J. G. (1988) Adolescents' and parents' conceptions of parental authority. *Child Development*, 59(2),321-335.
- Smetana, J. G. & Asquith, P. (1994) Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, v. 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J. G & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, v. 67(3),1153-1172.
- Smetana, J. G. (2013). Moral development: the social domain theory view. In Zelazo, P. D. (Ed.). *The Oxford handbook of development psychology*, vol. 1 – Body and Mind. pp. 832-863. Oxford University.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge U. Press.
- Vinha, T. P., Morais, A. & Moro, A. (Org.). (2017) *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/Unicamp.
- Vinha, T., Nunes, C., Silva, L. D., Vivaldi, F., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.
- Weston, D & Turiel, E. (1980). Act-rule relations: children's concepts of social rules. *Development Psychology*, 16(5), 417-24.

CAPÍTULO 9

Resolução de conflito moral por adolescentes no contexto familiar

Livia Braga de Sá Costa

Cleonice Pereira dos Santos Camino

Washington Allysson Dantas Silva

9.1 Introdução

O conflito ocupa um papel importante no desenvolvimento humano. Em sua visão psicogenética, Piaget (1975) discorre sobre os conflitos internos que ocorrem durante todo o desenvolvimento: o autor afirma que o desenvolvimento intelectual corresponde a um processo de mudanças que leva o indivíduo de estruturas cognitivas simples a estruturas cada vez mais complexas, passando por vários desequilíbrios e reequilibrações. O conflito cognitivo é um dos principais impulsionadores que levam o indivíduo a buscar comportamentos mais adaptativos, fazendo-o avançar em seu conhecimento. Piaget afirma que, sem o conflito, não haveria o avanço ontogenético do conhecimento.

Inerentes à natureza humana, os conflitos não ocorrem apenas no nível intrapessoal, eles se constituem, sobretudo, num elemento onipresente nas relações interpessoais. De acordo com Killen e Nucci (1995), os conflitos interpessoais têm sido analisados como agentes da promoção de mudanças, tendo em vista que, para manter o equilíbrio social, os indivíduos são forçados a assumir diferentes pontos de vista.

A comunidade científica tem dado atenção às situações de conflito que ocorrem no ambiente familiar, especialmente nas relações entre pais e seus filhos adolescentes (Choi, 2020; Heinze, 2020; Missotten *et al.*, 2018; Staats *et al.*, 2018). O que tem sido documentado (para uma metanálise, ver Laursen *et al.*, 1998) é que, na medida em que os filhos entram na adolescência, os conflitos com os pais aumentam e que nesses conflitos, predominam temas relacionados à autoridade, autonomia, responsabilidades e comportamento apropriado (Smetana, 2010).

Mais do que a frequência de conflitos, a forma como eles são resolvidos no ambiente familiar parece estar relacionada a algumas consequências para o desenvolvimento do adolescente (Adams & Laursen, 2007), indicando se eles serão funcionais ou disfuncionais. Resoluções negativas de conflito na adolescência estão associadas à baixa autoestima, ansiedade, depressão, delinquência e comportamentos agressivos (Branje *et al.*, 2009; Choi, 2020; García-Ruiz *et al.*, 2013; Tucker *et al.* 2003; Van Doorn *et al.*, 2008), enquanto resoluções positivas estão associadas a altos níveis de desempenho acadêmico, alta autoestima e baixos níveis de depressão e de comportamento de risco (Tucker *et al.*, 2003).

A literatura tem apontado quatro comportamentos diferentes que adolescentes e pais tendem a utilizar em situações de conflito (Branje *et al.*, 2009): (a) *resolução positiva*, que envolve a tentativa de entender a perspectiva do outro e utilizar táticas de raciocínio sociocognitivo para resolver a situação; (b) *resolução agressiva*, que diz respeito a comportamentos abusivos, irritados, defensivos ou ainda de perda de autocontrole; (c) *afastamento*, que se refere aos comportamentos relativos à evitação do problema como, por exemplo, quando o indivíduo recusa-se a discutir o assunto e distancia-se do outro parceiro; (d) *conformidade*, que se refere à aceitação da resolução do outro sem afirmar a própria posição.

Dada a relevância das estratégias de resolução de conflitos para o desenvolvimento saudável dos adolescentes, considera-se importante examinar qual delas os adolescentes usam mais frequentemente e se há mudanças no uso dessas estratégias com o avanço da idade.

Uma lente que tem sido utilizada para a análise dos conflitos entre pais e filhos é a perspectiva da teoria dos domínios sociais (TDS), proposta inicialmente por Turiel (1983). Essa teoria descreve o desenvolvimento do pensamento sobre os eventos sociais como sendo estruturado dentro de domínios conceituais distintos, que surgem a partir das interações sociais. Os domínios descritos por Turiel e seus colaboradores foram o domínio moral, domínio convencional e domínio psicológico. O domínio moral está relacionado a ações que podem prejudicar o outro, ou causar uma injustiça. Segundo Turiel (1983), as experiências morais são responsáveis pela construção das noções de certo e errado, justo e injusto, e não variam em função

dos contextos sociais nem apresentam relação com regras arbitrárias; são prescritivas, ou seja, dizem como nós devemos nos comportar; são obrigatórias, universais, impessoais (não se baseiam em experiências individuais) e são inalteráveis. O domínio convencional, por sua vez, é aquele que abrange regras sociais arbitrárias, que variam conforme o contexto e a cultura como, por exemplo, modos de se vestir, maneiras de realizar uma saudação, uso dos pronomes de tratamento, etc. As regras são arbitrárias porque uma uniformidade convencional em um determinado contexto social pode desempenhar a mesma função que uma outra uniformidade convencional em outro contexto social. Finalmente, o domínio psicológico compreende dois outros domínios: o domínio pessoal e o domínio da prudência. O primeiro diz respeito a comportamentos que afetam apenas o self, como controle sobre o próprio corpo, privacidade e preferências; o segundo, diz respeito à prevenção de ações negativas que o indivíduo pode causar a si mesmo (Smetana, 2010), abrangendo ações que estão relacionadas a comportamentos de risco, como fumar, beber álcool e usar substâncias ilegais. Os teóricos dos domínios (Smetana, 2018) distinguiram ainda as questões multifacetadas, que se referem a conteúdos que não correspondem a um domínio específico, mas se encontram na interseção entre dois ou três domínios.

No presente estudo, pretende-se focar nos conflitos do domínio moral, por considerar a elevada importância que tem a resolução de conflitos morais para o ajustamento do jovem à sociedade. Em relação a esse domínio, além das ideias propostas por Turiel (1983) em relação à moral, tem-se as ideias propostas por Kohlberg (1976) que, por sua vez, baseiam-se nas ideias de Piaget (1932) sobre o desenvolvimento moral.

Pesquisas realizadas com crianças e adolescentes sobre o seu pensamento em relação ao mundo social deram origem a formas de julgamentos morais, que foram descritas e sistematizadas, inicialmente, por Piaget (1932/1994). No livro *O juízo moral na criança*, Piaget considera que existem dois grandes estágios do desenvolvimento moral: a moral heterônoma, no início do desenvolvimento, e a moral autônoma, que sucede a moral heterônoma, apesar de que ambas podem se sobrepor. Para o autor, a moral heterônoma se caracteriza pela submissão do indivíduo às regras, que são consideradas sagradas, intangíveis e imutáveis. Nesse período, o bom comportamento é aquele que está em conformidade com as regras estabelecidas, e agir de forma diferente não corresponderia, portanto, a uma atitude correta. A moralidade de um comportamento é definida a partir de suas consequências materiais, sem levar em conta as intenções ou as circunstâncias de uma situação. Dessa forma, a moral heterônoma se constitui a partir de uma relação que tem como base o respeito unilateral, que vai da criança para o adulto. Com o avanço no desenvolvimento cognitivo e com as relações que o indivíduo estabelece com o mundo, com

os pais, com o outro, mas principalmente com os pares, é possível a criança avançar para o estágio da moral autônoma. Essa moral se caracteriza pelas relações que o indivíduo estabelece com os seus iguais, sendo marcada pela cooperação e pelo respeito mútuo. Nessa etapa, a moralidade de um ato é avaliada em função dos motivos, das intenções e das circunstâncias. Para Piaget (1932/1994), a moral autônoma só aparece com a reversibilidade do pensamento e a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Fundamentando-se na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e tendo como elemento central a justiça, Kohlberg (1976) elaborou uma teoria do desenvolvimento moral que contempla a infância e a adolescência. Kohlberg explica o desenvolvimento moral a partir de uma sequência sucessiva de seis estágios que se agrupam, dois a dois, em três níveis: o nível pré-convencional, o nível convencional e o nível pós-convencional. Assim, para cada nível, existem dois estágios. Em cada nível, o primeiro estágio é sempre menos organizado do que o segundo. Já a passagem de um nível para o outro exige mudanças estruturais na cognição e na perspectiva social do sujeito. No nível pré-convencional, o indivíduo não internaliza os valores morais, e as ações são avaliadas a partir de suas consequências: as normas são obedecidas para evitar o castigo, para satisfazer interesses do self ou ainda para promover uma recompensa. O estágio um se caracteriza, sobretudo, pelo pensamento de que o correto é agir de modo a evitar punições. No estágio dois, o pensamento moral predominante é agradar o outro para obter recompensas. No nível convencional, o indivíduo preocupa-se, majoritariamente, em atender às expectativas dos outros e em manter a ordem social. O estágio três se caracteriza pelo fato de o indivíduo agir para ser bem-visto pelos membros dos grupos sociais. O estágio quatro é caracterizado por uma subordinação às leis com a crença de que estas protegem a sociedade do caos. Por fim, no estágio cinco, no nível pós-convencional, a moralidade do indivíduo se baseia em princípios éticos e universais, como o direito à vida, à liberdade e à justiça. O estágio cinco é definido pelo exame das funções das leis e por uma reflexão sobre a necessidade do respeito a todos os indivíduos, de forma a gerar um bem-estar social. No último estágio, os indivíduos possuem uma consciência ética que envolve um pensamento de que a justiça deve ser aplicada para todos e que eles próprios devem agir pela sua consciência. Na teoria de Kohlberg, o avanço da moral somente ocorre após ter havido avanço na cognição, seguido do avanço na perspectiva social. Para ele, os avanços da cognição e da perspectiva social (isto é, a capacidade do indivíduo de se colocar no lugar do outro), são condições necessárias para que ocorra o desenvolvimento moral.

Levando em consideração as ideias de Turiel (1983) sobre o domínio moral, as de Piaget (1932) e Kohlberg (1976) sobre o desenvolvimento moral, e considerando a importância que a resolução de conflito com os pais desempenha no desenvolvimento do adolescente (REF), buscou-se, neste capítulo, verificar o uso das estratégias de resolução de conflitos por parte dos adolescentes numa situação do domínio moral envolvendo pais e filhos.

9.2 Pesquisa

9.2.1 Participantes

Participaram desse estudo cento e trinta e nove adolescentes, de faixa etária entre 11 e 19 anos ($M = 14,10$; $DP = 2,28$), sendo a maioria do sexo feminino (54%), vinculados ao oitavo (15,8%), sétimo (12,2%) e sextos anos do ensino fundamental (11,5%), com aproximadamente dois irmãos ($M = 2,12$; $DP = 1,31$), majoritariamente brancos (46,0%) e pardos (39,6%), participantes das religiões católica (41,0%) e evangélica (36,7%), com pais casados/vivendo juntos (69,1%).

9.2.2 Instrumento

Foi construído um dilema fictício que envolvia uma situação de conflito entre um adolescente e seus pais, decorrente de uma transgressão do filho no campo do domínio moral. Abaixo, encontra-se o dilema na íntegra:

“João é um adolescente e gostaria de comprar um tênis novo que ele tinha achado bonito. Porém, ele não tinha dinheiro para comprar o tênis e seus pais haviam dito que naquele mês não teriam condições de pagar por esse item. Ele, então, resolveu tirar um dinheiro escondido da carteira da sua mãe. Os pais de João descobriram o que ele fez, acharam sua atitude muito errada, brigaram com ele e o proibiram de pegar dinheiro escondido novamente”.

Após a leitura do cenário, além dos dados sociodemográficos, os participantes responderam a itens envolvendo a seguinte medida:

Resolução de conflitos – a resolução de conflitos com os pais foi avaliada pela escala validada por Braga *et al.* (2021), que mede quatro estilos de resolução de conflito: *resolução positiva* (exemplos de itens: “sento e discuto as diferenças de forma construtiva”, “encontro alternativas que são aceitáveis para ambos”, “procuro uma solução que seja boa para ambos”), *resolução agressiva* (exemplos de itens: “digo ofensas contra ele(a)”, “explodo e saio do controle”, “me deixo levar e digo coisas que não queria”), *afastamento* (exemplos de itens: “chego no limite, ‘me fecho’ e me recuso

a continuar falando”, “ignoro-o(a)”, “Me afasto e ajo de forma distante e desinteressada”) e *conformidade* (exemplos de itens: “não tenho ânimo para me defender”, “aceito a vontade dele(a)”, “não defendo minha posição”). Os participantes responderam aos dezessete itens da escala, indicando o quanto cada um refletiria o seu comportamento com seus pais. A escala de resposta variou de 1 = Nunca a 5 = Sempre. Os itens foram submetidos a uma análise fatorial que mostrou uma estrutura tetrafatorial explicando 55,73% da variância, com consistência interna adequada, como indicam os coeficientes alfa de Cronbach e ômega de McDonald: *resolução positiva* (eigenvalue = 4,03; loadings: de 0,68 a 0,30; $\alpha = 0,82$; $\omega = 0,82$), *resolução agressiva* (eigenvalue = 2,62; loadings: de 0,65 a 0,37; $\alpha = 0,74$; $\omega = 0,75$), *afastamento* (eigenvalue = 1,69; loadings: de 0,50 a 0,32; $\alpha = 0,71$; $\omega = 0,73$) e *conformidade* (eigenvalue = 1,13; loadings: de 0,36 a 0,32; $\alpha = 0,62$; $\omega = 0,63$).

9.2.3 Procedimentos de coleta e de análise de dados

A pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de João Pessoa – PB. Após entrarem em contato com a direção da instituição de ensino e da aprovação do projeto pesquisa, os pesquisadores esclareceram aos estudantes, em sala de aula, os objetivos da pesquisa, solicitando a colaboração deles. Foi enviado aos pais dos adolescentes, via e-mail, um termo de consentimento livre e esclarecido, o qual apresentou os objetivos do estudo e solicitou a autorização dos responsáveis para que seu(sua) filha participasse da pesquisa. Após o consentimento dos pais, os estudantes assinaram um termo de assentimento e, posteriormente, responderam ao instrumento, individualmente. Todos os documentos foram enviados por meio de um questionário online, por meio da plataforma *Google Forms*. Todos os procedimentos utilizados foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Paraíba (CAAE: 34353320.8.0000.5188).

Utilizou-se o *software* SPSS, versão vinte e um, para a análise dos dados.

9.2.4 Resultados

Buscamos analisar se haveria diferenças estatisticamente significativas no uso de diferentes estratégias de resolução de conflitos por parte dos adolescentes. Para isso, estabelecemos um modelo de ANOVA de medidas repetidas, utilizando como variável critério as estratégias de resolução (e.g., *resolução positiva*, *resolução agressiva*, *afastamento* e *conformidade*). A Tabela 9.1 apresenta as médias e os desvios-padrão de cada uma das variáveis.

Tabela 9.1 Estatística descritiva das estratégias de resolução de conflitos

Variáveis	M	DP
Resolução positiva	3,17a	0,99
Resolução agressiva	1,63b	0,66
Afastamento	2,10c	0,86
Conformidade	3,10a	0,75

Os resultados demonstraram a existência de um efeito estatisticamente significativo [Traço de Pillai = 0,68; $F(1,136) = 99,76$; $p < 0,001$]. De modo geral, os participantes tendem a utilizar, em maior grau, a medida de *resolução positiva* ($M = 3,17$; $DP = 0,99$) do que as demais estratégias de resolução de conflitos. Em contrapartida, os adolescentes tendem a utilizar menos a estratégia de *resolução agressiva* ($M = 1,63$; $DP = 0,66$) do que os demais tipos de resolução. A Tabela 9.2 apresenta as comparações múltiplas entre as variáveis.

Tabela 9.2 Comparações múltiplas entre as estratégias de resolução de conflitos

(I) Estratégia	(J) Estratégia	Diferença entre médias (I-J)	EP	Sig
1	2	1,54*	0,10	0,000
	3	1,07*	0,12	0,000
	4	0,06	0,11	0,994
2	1	-1,54*	0,10	0,000
	3	-0,46*	0,07	0,000
	4	-1,47*	0,09	0,000
3	1	-1,07*	0,12	0,000
	2	0,46*	0,07	0,000
	4	-1,00*	0,08	0,000
4	1	-0,06	0,11	0,994
	2	1,47*	0,09	0,000
	3	1,00*	0,08	0,000

Nota: 1 = resolução positiva; 2 = resolução agressiva; 3 = afastamento; 4 = conformidade. *diferença estatisticamente significativa sob $p < 0,05$.

Ao analisarmos as comparações múltiplas (Tabela 9.2), verificamos que houve diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias de *resolução positiva* e *agressiva* ($b = 1,54$; $EP = 0,10$; $p < 0,001$), *positiva* e *afastamento* ($b = 1,04$; $EP = 0,12$; $p < 0,001$), e *agressiva* e *conformidade* ($b = -1,47$; $EP = 0,09$; $p < 0,001$), mas não entre *positiva* e *conformidade* ($b = 0,06$; $EP = 0,11$; $p = 0,994$).

Em seguida, estabelecemos um modelo multivariado para observar a relação entre idade e as estratégias de resolução de conflito [Pillai's Trace = 0,45; $F(36,516) = 1,85$; $p = 0,002$]. A análise das ANOVAS univariadas demonstrou um efeito significativo da idade apenas na *resolução positiva* [$F(9,129) = 2,35$; $p = 0,017$; $\eta^2p = 0,141$], indicando que quanto maior a idade, maior a probabilidade de o adolescente usar a estratégia de *resolução positiva*. Não foram observados efeitos significativos da idade sobre as demais estratégias, especificamente sobre a *agressiva* [$F(9,129) = 1,28$; $p = 0,249$; $\eta^2p = 0,083$], *afastamento* [$F(9,129) = 1,53$; $p = 0,142$; $\eta^2p = 0,097$] e *conformidade* [$F(9,129) = 1,33$; $p = 0,225$; $\eta^2p = 0,085$].

9.3 Diálogo

A adolescência é um período específico de desenvolvimento marcado por uma transição no relacionamento entre pais e filhos, em que há um realinhamento do poder e das expectativas mútuas em ambas as partes. Ao mesmo tempo em que os filhos se esforçam para conquistar uma maior autonomia, há uma diminuição nas concepções deles sobre a legitimidade da autoridade parental (Pérez *et al.*, 2016), o que parece ser um terreno propício ao surgimento de conflitos. Neste capítulo, investigamos o julgamento de adolescentes sobre as formas de resolução de conflitos com os pais em uma situação de domínio moral.

Os resultados apontaram para a *resolução positiva* como a estratégia mais utilizada pelos adolescentes na resolução do dilema moral e a *resolução agressiva*, a estratégia menos utilizada. Esse resultado se contrapõe aos estereótipos da adolescência, que a consideram como um período do desenvolvimento caracterizado por grandes conflitos entre o adolescente e a sua família e por uma rejeição dos valores parentais (Papalia & Feldman, 2013). No presente estudo, os participantes buscaram, majoritariamente, resolver a situação ouvindo o ponto-de-vista dos pais, discutindo as diferenças de forma construtiva e buscando alternativas aceitáveis para ambos os lados.

Também, foi encontrado um aumento do uso da *resolução positiva* com o avanço da idade dos adolescentes. Essa relação já havia sido encontrada em outros estudos (Branje *et al.*, 2009; Missotten *et al.*, 2011; Van Doorn *et al.*, 2011), o que oferece suporte adicional aos resultados desta pesquisa. Acredita-se que esse resultado se deva, em grande parte, ao fato de os adolescentes mais velhos apresentarem uma maior capacidade de tomar a perspectiva do outro e de poder utilizar níveis de raciocínio mais elevados para resolver a situação de conflito (Kohlberg, 1976; Selman, 1976).

Um outro resultado que chama a atenção na presente pesquisa é que a resolução de conflito por *conformidade* foi tão elevada quanto a *resolução positiva*. Esse resultado é coerente com estudos que mostram que os conteúdos referentes ao domínio moral

são comumente vistos pelos adolescentes como passíveis de serem regulados pelos pais (Smetana & Asquith, 1994; Smetana *et al.*, 2005). Julga-se que essa semelhança provenha do fato de que os adolescentes, ao mesmo tempo em que são capazes de alcançarem uma perspectiva social mais abrangente, que envolva a sociedade como um todo, estão ainda muito ligados à família e possuem uma perspectiva social voltada à manutenção das relações afetivas (Kohlberg, 1976). As ações morais envolvem a intencionalidade e a consideração das consequências negativas que seu ato poderia desencadear para o outro (Piaget, 1932). O desenvolvimento dessas dimensões se inicia ainda na infância, por meio das interações que a criança tem com seus pais, com seus pares e com outros agentes de socialização. Acredita-se que, ao reconhecerem o papel dos pais de os prepararem para a vida em sociedade, possivelmente, os adolescentes aceitam a orientação dos pais nesse domínio e utilizam a *conformidade* com seu ponto-de-vista como forma de resolução de conflito.

Sendo assim, defende-se que o uso tanto da *resolução positiva* como da *conformidade* pelos adolescentes pode ser compreendido como um marcador do sucesso no papel dos pais enquanto agentes socializadores. Na medida em que se espera dos pais que preparem seus filhos para a vida em sociedade (Smetana, 2010), considera-se um efeito positivo de sua função que os adolescentes concordem com o estabelecimento de regras que regulam as interações sociais de forma a não prejudicar o outro ou causar uma injustiça, com o intuito de se ter uma sociedade mais justa, como é o caso dos conteúdos morais. No estudo de Dost-Gözkan (2019), o uso da *conformidade* pelos adolescentes como estratégia de resolução de conflito com a mãe foi associado positivamente com a satisfação com a vida, e a *conformidade* foi referida como uma estratégia construtiva, sobretudo na adolescência, quando muitas decisões importantes são tomadas longe da supervisão de um adulto.

Entretanto, fica em aberto para pesquisas futuras responderem se essa *conformidade* está relacionada com uma moral heterônoma, caracterizada pela submissão do indivíduo às regras, ou se pertence ao campo da moral autônoma, caracterizada pelo respeito mútuo e cujos atos são avaliados em função de seus motivos, suas intenções e consequências (Piaget, 1932). O comportamento pode ser o mesmo, mas a experiência interna é fundamentalmente diferente. Como não houve diferenças estatisticamente significativas entre o uso da *conformidade* e da *resolução positiva*, pode-se inferir que essa *conformidade* esteja próxima de um nível elevado de desenvolvimento moral e revele um nível de amadurecimento do indivíduo. Contudo, a existência dessa diferenciação deve ser explorada, uma vez que representa uma valiosa fonte de informação sobre as cognições e o desenvolvimento do adolescente.

Uma outra exploração que merece ser investigada é a relação entre as estratégias *resolução positiva* e *conformidade* com os estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg (1976). O uso da *resolução positiva* parece estar relacionado ao nível pós-convencional de desenvolvimento moral, em que predomina uma verdadeira consideração com o outro, que está ancorada a princípios éticos. Já a *conformidade* parece estar relacionada a um nível menos elevado de raciocínio moral, que Kohlberg (1976) definiu como nível convencional. Nesse tipo de raciocínio, prevalece ou uma moral ligada à manutenção de laços afetivos, isto é, da busca pela aprovação dos pais, pares e demais grupos sociais, ou uma moral da legalidade, isto é, uma moral em que o indivíduo se preocupa, em princípio, em seguir as regras e obedecer às leis, pois elas mantêm a sociedade organizada. Considerando os argumentos do enfoque kohlberguiano, defende-se que a *resolução positiva* tem a vantagem de favorecer uma compreensão mais abrangente da sociedade e dos valores universais em comparação com a *conformidade*.

Acredita-se que o presente estudo contribui para o avanço científico evidenciando, em parte, a maneira como os adolescentes raciocinam e resolvem conflitos com os pais em uma situação moral. Uma limitação dos estudos dos conflitos familiares é a de concentrar-se, em grande parte, nas consequências das estratégias de resolução para o ajustamento do adolescente sem aprofundar o tipo de mecanismo psicológico que está em jogo na adoção de uma determinada estratégia. Os resultados aqui encontrados dão um primeiro passo neste sentido e abrem caminho para que novas pesquisas sejam realizadas, no intuito de compreender o que influencia as resoluções de conflitos morais por parte dos adolescentes dentro das relações com seus pais.

REFERÊNCIAS

- Adams, R. E., & Laursen, B. (2007). The correlates of conflict: disagreement is not necessarily detrimental. *Journal of Family Psychology, 21*(3), 445-458.
- Braga, L., Camino, C., & Pereira, C. R. (2021). *Escala de estratégias de resolução de conflitos familiares: adaptação e validação para o contexto brasileiro* [Manuscrito não publicado]. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba.
- Branje, S. J. T., Van Doorn, M., Van der Valk, I., & Meeus, W. (2009). Parent-adolescent conflicts, conflict resolution types, and adolescent adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 195-204.
- Choi, D. W., Han, K. T., Jeon, J., Ju, Y. J., & Park, E. C. (2020). Association between family conflict resolution methods and depressive symptoms in South Korea: a longitudinal study. *Archives of Women's Mental Health, 23*(1), 123-129.
- Dost-Gözkan, A. (2019). Adolescents' conflict resolution with their parents and best friends: links to life satisfaction. *Journal of Child and Family Studies, 28*(10), 2854-2866.

- García-Ruiz, M., Rodrigo, M. J., Hernández-Cabrera, J. A., & Máiquez, M. L. (2013). Contribution of parents' adult attachment and separation attitudes to parent-adolescent conflict resolution. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 459-467.
- Heinze, J. E., Hsieh, H. F., Aiyer, S. M., Buu, A., & Zimmerman, M. A. (2020). Adolescent family conflict as a predictor of relationship quality in emerging adulthood. *Family Relations*, 69(5), 996-1011.
- Killen, M., & Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: developmental perspectives*. pp. 52-86. Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. pp. 31-53. Holt, Rinehart & Winston.
- Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832.
- Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2011). Identity styles and conflict resolution styles: associations in mother-adolescent dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(8), 972-982.
- Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S., & Van Petegem, S. (2018). Adolescents' conflict management styles with mothers: longitudinal associations with parenting and reactance. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(2), 260-274.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª ed.). AMGH.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. Summus.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Jahar Editores.
- Pérez, J. C., Cumsille, P., & Martínez, M. L. (2016). Brief report: agreement between parent and adolescent autonomy expectations and its relationship to adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, 53, 10-15.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. pp. 299-316. Holt, Rinehart & Winston.
- Smetana, J. G. (2010). *Adolescents, families, and social development: how teens construct their worlds*. John Wiley & Sons.
- Smetana, J. G. (2018). The development of autonomy during adolescence: a social-cognitive domain theory view. In *Autonomy in adolescent development*. pp. 53-73. Psychology Press.
- Smetana, J., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child Development*, 65(4), 1147-1162.
- Smetana, J., Crean, H. F., & Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 31-46.

- Staats, S., Van der Valk, I. E., Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2018). Longitudinal transmission of conflict management styles across inter-parental and adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 169-185.
- Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2003). Conflict resolution: links with adolescents' family relationships and individual well-being. *Journal of Family Issues*, 24(6), 715-736.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.
- Van Doorn, M. D., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2008). Conflict resolution in parent-adolescent relationships and adolescent delinquency. *Journal of Early Adolescence*, 28(4), 503-525.
- Van Doorn, M. D., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2011). Developmental changes in conflict resolution styles in parent-adolescent relationships: a four-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 97-107.

PARTE III

Emoções e valores morais

CAPÍTULO 10

Emoções morais: algumas perspectivas, definições e funções

Letícia Helena Canela
Ana Vergínia Mangussi da Costa Fabiano
Carolina de Freitas Zanotello
Betânia Alves Veiga Dell'Agli

10.1 Introdução

As emoções morais, como culpa, vergonha, orgulho, simpatia, empatia e desprezo,¹ auxiliam as pessoas a diferenciar características morais em contextos específicos, motivam o comportamento moral e revelam os valores morais e a preocupação consigo mesmo e com os outros (Eisenberg, 2000). Essas emoções ajudam na antecipação dos resultados de eventos sociomorais e no ajustamento de suas tendências de ação moral (Arsenio *et al.*, 2006). Desse modo, quando experienciadas ou antecipadas, podem contribuir para que indivíduos cumpram regras e evitem cometer

1 Aqui, selecionamos algumas das emoções morais que consideramos possuir maior discussão e pesquisas disponíveis na literatura. A lista de possíveis emoções morais, no entanto, pode ser consideravelmente longa e depende da perspectiva adotada por cada pesquisador. É também em razão disso que podemos encontrar uma considerável dificuldade de definição de conceitos ao trabalharmos com a temática das emoções morais.

transgressões morais, aumenta e motiva comportamentos desejáveis e reparadores, promovendo ações morais (Tangney *et al.*, 2007). Portanto, as emoções morais são importantes reguladores dos nossos comportamentos, e, na literatura, também são conhecidas como emoções autoconscientes, uma vez que requerem a autorreflexão e autoavaliação de si (Eisenberg, 2000; Tangney *et al.*, 2007) para que venham à tona.

Na perspectiva neurocientífica, as emoções morais são consideradas emoções secundárias e se diferem, assim, das emoções básicas, como alegria, tristeza, raiva, medo e nojo, que são compreendidas como emoções primárias. António Damásio (1994) evidencia que as emoções primárias são consideradas emoções inatas, pré-organizadas e evocadas por uma categoria mais abrangente de eventos, à medida que as emoções secundárias surgem associadas a um objeto que as evoca, exigindo, dessa forma, a capacidade de o indivíduo avaliar a ligação entre o objeto e as consequências emocionais típicas que decorrem dessa conexão. Damásio (1994, 2003) ainda acrescenta que essas emoções desempenham um papel crucial no funcionamento adaptativo humano e que, ao se tornar consciente das emoções, as pessoas se tornam aptas a desconstruir as ligações evento-emoções, permitindo uma maior flexibilidade do comportamento. Em outros termos, ao adquirem progressivamente consciência das ligações entre emoções e certo tipo de situações, os indivíduos desenvolvem a capacidade de compreender determinados eventos emocionais automáticos, possibilitando uma flexibilidade cognitiva e comportamental mais elevada (Damásio, 1994, 2003).

De modo geral, discussões sobre emoções morais estão presentes em diversas áreas e subáreas do conhecimento.² Desse modo, o objetivo deste capítulo não é tratar de todas as possíveis perspectivas existentes sobre o tema, e tampouco de todas as possíveis emoções morais inclusas na literatura disponível, uma vez que nos estenderíamos além do escopo que nos cabe. Pretendemos, ao invés disso, abordar algumas das principais perspectivas, das evidências e das discussões que

2 No interior da área de psicologia, temos, por exemplo, estudos em psicologia do desenvolvimento que tomam as emoções morais como entrelaçadas e inseparáveis do raciocínio moral, ao passo que avaliações emocionais e reações emocionais são compreendidas como parte integrante dos julgamentos morais (Turiel & Killen, 2010). Em psicologia social e psicologia evolucionista, temos concepções que propõem a primazia das intuições morais, com a formulação de teorias que defendem que os raciocínios morais aparecem apenas em um segundo momento, como tentativa de justificar os juízos e ações advindas das intuições (Haidt, 2012). De modo semelhante, outros estudiosos fazem conexão com as neurociências ao se debruçarem sobre a importância das emoções morais no julgamento de dilemas morais, com experimentos evidenciando que no momento dos julgamentos morais se ativam áreas cerebrais majoritariamente relacionadas às emoções (Greene *et al.*, 2001).

pudemos encontrar acerca do tópico, fornecendo, ao final, uma conexão entre essa temática e o desenvolvimento moral.

Ao realizar uma investigação integradora desses estudos, percebe-se que o funcionamento moral humano resulta de uma sofisticada junção de mecanismos emocionais, cognitivos e motivacionais que corroboram para o pensar e agir moralmente, sendo essa uma área em constante crescimento e aprimoramento. Assim, a seguir, analisaremos as emoções morais de culpa e vergonha, destacando as diferenças básicas propostas na literatura; depois, trataremos do orgulho, para, então, nos debruçarmos sobre a empatia e a simpatia e, por fim, sobre o desprezo e a possibilidade de inclusão da raiva e do nojo nessa ampla gama de estudos.

10.2 Pesquisa

10.2.1 *Vergonha versus culpa*

A forma mais dominante para a diferenciação entre vergonha e culpa foi proposta por Lewis (1971), a qual integra proposições da teoria psicanalítica, da psicologia do self e teorias cognitivas, cuja abordagem se centra no papel do self na experiência dessas emoções. De acordo com a autora, a vergonha envolve uma avaliação negativa do self global, enquanto a culpa envolve uma avaliação negativa de um comportamento específico.

De modo geral, os sentimentos de vergonha são tipicamente relatados acompanhados de sensações de inferioridade, inutilidade e impotência; as pessoas envergonhadas se sentem expostas, mesmo que não haja necessariamente um público observador real presente para testemunhar suas falhas. Assim, a vergonha também corresponde às tentativas de os sujeitos negarem, esconderem ou escaparem da situação que lhes causam vergonha (Tangney *et al.*, 2007). La Taille (2002, 2006) enfatiza também que o sentimento de culpa incide sobre a ação, enquanto a vergonha incide sobre o ser, entendendo a vergonha como um “desconforto psíquico, às vezes até insuportável, decorrente de dois tipos de situação – a exposição e o juízo negativo” (La Taille, 2007, p. 24).

Apesar de não discorrermos sobre esses termos, gostaríamos de destacar que La Taille (2007), enfatiza a vergonha como uma das emoções mais importantes, elegendo-a como a “ferida moral” e destacando-a por ser um sentimento eficaz para deter ação contrária à moral, ou seja, por poder exercer um papel regulador entre a ação e o juízo. Nesse estudo, evidenciamos a principal contradição dentre essas teorias, isto é, o foco de cada abordagem está relacionado ao seu funcionamento adaptativo ou desadaptativo da vergonha. Lewis (1971), por exemplo, acentua a vergonha a partir de sua função desadaptativa, considerando-a uma emoção mais

dolorosa, justamente por envolver uma autoavaliação negativa global de si.³ Em contrapartida, La Taille (2007) salienta o valor adaptativo da vergonha, a qual desempenha esse papel regulador entre a ação e o juízo, entre outras diferenças e termos importantes que não aprofundaremos aqui.

Vários autores têm mostrado a vergonha relacionada com uma variedade de comportamentos problemáticos, ilegais, arriscados e menos adequados a desajustes psicológicos, como depressão, ansiedade, psicoticismo e raiva, enquanto a culpa foi apenas parcialmente correlacionada com as mesmas variáveis (Tangney *et al.*, 1992; Ferguson *et al.*, 1999; Stuewig *et al.*, 2015). Contudo, os autores destacam que resultados negativos, como comportamentos destrutivos e atividade criminosa, também podem surgir quando uma pessoa não sente níveis adequados de vergonha (Ferguson *et al.*, 1999; Tangney *et al.*, 1996).

A emoção moral de culpa, por sua vez, se refere a um estado de mal-estar e arrependimento que ocorre quando o sujeito está ciente de que sua ação ou omissão de ação causou o sofrimento de outra pessoa, gerando um desejo de reparação (Tangney *et al.*, 2007), seja por meio de pedir desculpas, desfazer ou de alguma forma reparar o dano que foi feito, promovendo uma resposta empática e motivando as pessoas a corrigirem o erro (Tangney *et al.*, 1996; Roos *et al.*, 2014). Dessa forma, essa emoção moral seria mais eficiente para motivar as pessoas a agir de modo moral e proativo, engajando os indivíduos a aceitar a responsabilidade e a adotar medidas reparadoras para os danos causados (Tangney, 2002).

De acordo com Tangney & Dearing (2002), ao considerarmos a natureza adaptativa da culpa, é importante discernir a tendência disposicional ou propensão para experimentar culpa e sentir culpa. A tendência para sentir culpa é adaptativa, ao passo em que motiva os indivíduos a aderir a comportamentos de aproximação após uma violação moral. Nessa perspectiva, indivíduos propensos à vergonha seriam mais suscetíveis a experiências antecipatórias e conseqüentes de vergonha, em relação aos seus pares menos propensos à vergonha (Tangney, 1990). Entretanto, se uma pessoa sente uma culpa generalizada, ou, em outros termos, uma culpa que não é precedida de um evento específico, isso pode assumir funções desadaptativas ou ruminativas (Tangney, 1991). Portanto, apesar do sentimento de culpa ser geral-

3 Contudo, as dimensões adaptativas de propensão à vergonha não são desconsideradas por Lewis (1971) e seus seguidores. Pelo contrário, enfatizam que os sentimentos de vergonha também podem apoiar o funcionamento social e de saúde mental, caso existam em níveis moderados, em especial quando essa emoção é antecipada. No entanto, quando se trata de suas dimensões desadaptativas, estas são relacionadas com autoavaliações negativas e comportamentos sociais inadequados, os quais prejudicam o funcionamento e a saúde mental do sujeito.

mente descrito como tendo um valor adaptativo, vários estudos apontaram para uma relação entre culpa e uma série de transtornos psicológicos, caso seja experienciada de forma inadequada, como, por exemplo, de maneira obsessiva ou por meio de um valor penoso ao envolver remorso ou arrependimento.

Conclui-se, assim, que as emoções morais de vergonha e culpa se manifestam de modos diferentes em relação à funcionalidade, uma vez que a culpa motiva o comportamento reparador enquanto a vergonha impulsiona uma forma mais defensiva, evitativa e submissa do comportamento (Tracy & Robins, 2004). Tanto o sentimento de culpa como o sentimento de vergonha podem apresentar inferências para a psicopatologia ou para resultados saudáveis, por isso a importância de se entender como ela é vivenciada e interpretada na vida do sujeito. Posto isso, passamos a apresentar outra emoção importante para o nosso aparato moral: o orgulho.

10.2.2 Orgulho

Quando se trata de motivar o comportamento social, o orgulho pode ser a emoção humana mais importante, destacam Tracy e Robins (2007b). Essa emoção moral sucede como resultado de uma avaliação positiva de suas próprias ações, e os autores acrescentam que, após os sucessos, os indivíduos sentem orgulho e que, com o tempo, esses sentimentos podem promover sentimentos e pensamentos positivos sobre o eu global, como uma boa autoestima, que informa os indivíduos de seu valor social. No entanto, é oportuno distinguirmos as duas facetas de orgulho que a literatura tem apresentado e que podem gerar resultados tanto desadaptativos quanto adaptativos para os sujeitos: o orgulho hubrístico e o orgulho autêntico.

O termo grego *húbris* significa excesso de orgulho; excesso de confiança; comportamento arrogante, insolente. No contexto em estudo, ele é aplicado para se referir aos sentimentos de orgulho positivo sobre si mesmo – sobre o eu global, e não sobre a ação moral realizada. O excesso desse tipo de orgulho é associado ao narcisismo, egoísmo, baixo bem-estar, comportamento interpessoal desajustado (Morf & Rhodewalt, 2001; Paulhus *et al.*, 2004; Tracy & Robins, 2007a; Tracy *et al.*, 2009) e traços de personalidade antissociais, como raiva e agressão. Além disso, alguns estudos o apontam negativamente associado a traços de personalidade pró-social, como amabilidade, conscienciosidade e autocontrole (Carver *et al.*, 2010).

Por outro lado, o orgulho autêntico está relacionado a sentimentos positivos sobre as ações individuais, ou seja, o foco está na ação realizada e não em si próprio. Esse tipo de orgulho é associado ao bem-estar e ao comportamento moral e pró-social (Paulhus *et al.*, 2004; Tangney *et al.*, 2007; Tracy & Robins, 2007a, 2007b; Tracy *et al.*, 2009), assim como com a tendência a sentir empatia, a tendência a sentir culpa

ao prejudicar os outros e ao comportamento pró-social (Etxebarria *et al.*, 2015; Hart & Matsuba, 2007; Krettenauer & Casey, 2015).

À vista disso, as pesquisas sustentam o importante valor motivacional dessa emoção, devido ao seu papel de reforçador intrínseco do comportamento moral (Hardy & Van Vugt, 2006; Hart & Matsuba, 2007; Tangney *et al.*, 2007; Tracy, & Robin, 2007a; 2007b; Etxebarria *et al.*, 2015; Ortiz *et al.*, 2018), sendo, assim, considerados como reforçadores e motivadores para os comportamentos socialmente valorizados, levando as pessoas a agirem de maneira altruísta e serem recompensadas com status social e aceitação.

Sendo assim, destacamos mais duas emoções que são indispensáveis para que ocorra a nossa regulação comportamental: a empatia e a simpatia.

10.2.3 *Empatia versus simpatia*

O termo “empatia” causa uma considerável dificuldade de definição, uma vez que se trata de uma palavra que engloba grande variedade de fenômenos psicológicos distintos. Martin Hoffman, importante estudioso de empatia, afirma que uma resposta empática é aquela em que os afetos sentidos pelo indivíduo são mais apropriados para a situação de uma outra pessoa que para sua própria, e, ainda, que as atribuições que o sujeito faz das causas do sofrimento alheio podem fazer com que sintam um sofrimento simpático, culpa ou raiva empática (Hoffman, 2014). Além deste, outros pesquisadores de empatia enfatizaram a importância da tomada de perspectiva e definiram empatia como “uma resposta emocional que decorre do estado ou condição emocional do outro e é congruente com o estado ou condição emocional do outro”⁴ (Eisenberg *et al.*, 1991, p.65).

Com o desenvolvimento das neurociências, mais ferramentas foram sendo utilizadas nos estudos sobre empatia, abrindo novas possibilidades para investigar aspectos já investigados pela psicologia. De fato, a variedade de fenômenos que podemos englobar na palavra “empatia” não é apenas analisada por psicólogos, mas também por neurocientistas que observaram que os distintos componentes da empatia – afetivos, cognitivos e comportamentais – não estão localizados nas mesmas regiões cerebrais, e que, portanto, é necessário que pensemos em empatia como um fenômeno de distintas dimensões. Em *The functional architecture of human empathy*, John Decety, neurocientista voltado às áreas da neurociência social e neurociência afetiva, afirma que “dada a complexidade desse construto, nós acreditamos que apenas uma abordagem multidisciplinar pode ajudar a melhor entender o mecanismo

4 As traduções de trechos retirados de artigos ou livros escritos originalmente em inglês foram feitas pelas autoras deste capítulo.

de processamento de informações que dão origem a esse fenômeno psicológico subjetivo.” (Decety, 2004, p.71).

A perspectiva dos componentes funcionais da empatia, como apresentada por Decety, pensa tanto em componentes afetivos quanto cognitivos, motivacionais e de regulação, propondo que três principais componentes interagem de forma dinâmica para produzir a empatia, a saber:

compartilhamento afetivo entre o eu e o outro, baseado no acoplamento percepção-ação que leva a representações compartilhadas; consciência eu-outro. Mesmo quando há alguma identificação temporária, não há confusão entre o eu e o outro; flexibilidade mental para adotar a perspectiva subjetiva do outro e também processos regulatórios.
(Decety, 2004, p.75).

Pensando nos componentes funcionais da empatia, o autor aborda, entre outros aspectos, a fadiga por compaixão: uma exaustão física e emocional experimentada por indivíduos que ficam em intenso contato com pessoas em sofrimento, como, por exemplo, ao cuidar de pessoas doentes. De modo distinto, chamamos de empatia cognitiva a capacidade de adotar ou imaginar intencionalmente a perspectiva de outra pessoa, visando obter uma melhor compreensão de sua experiência por meio do ato de imaginar como ela se sente. A empatia cognitiva se distingue consideravelmente do chamado contágio emocional, entendido como um fenômeno em que os indivíduos tendem a expressar e sentir emoções semelhantes às dos outros, sem que necessariamente o façam intencionalmente. É importante ressaltar, no entanto, que a palavra “empatia” se refere ao conjunto dessas dimensões, e não a várias dimensões separadas.

De especial importância é a compreensão de que a empatia não necessariamente suscita comportamentos pró-sociais. Bloom (2017) argumenta que boa parte de nossas decisões morais e nossas ações são moldadas pela empatia, mas que essa não é necessariamente uma boa notícia: a empatia pode fazer com que as pessoas ajam de modos danosos para a sociedade, suscitando, por exemplo, uma espécie de paroquialismo, pois ao nos tornarmos mais sensíveis às pessoas próximas a nós, podemos negligenciar ou ser menos sensíveis às necessidades daqueles que estão distantes de nós. Além disso, como dito acima, a compaixão causada pela empatia pode gerar uma exaustão extrema, causando danos às relações sociais.

Diante disso, alguns autores propuseram que o termo “simpatia” pode ser mais pertinente para determinados contextos, como evidenciado por Malti *et al.* (2012), que descrevem a simpatia como uma emoção que envolve sentimentos de preocupação pela outra pessoa com base na compreensão das circunstâncias dessa pessoa.

Os pesquisadores enfatizam, também, que a simpatia envolve principalmente a preocupação voltada para o outro e não a experiência da mesma emoção ou de uma emoção semelhante à do outro, sendo abordada na literatura como um importante motivo de comportamento pró-social moralmente relevante e um antecedente do compartilhamento de recursos com pessoas desconhecidas (Malti *et al.*, 2012).

A empatia, por sua vez, pode levar tanto à simpatia por outra pessoa quanto à angústia pessoal, e a superexcitação empática pode levar a sentimentos de sobrecarga emocional, impossibilitando que nos preocupamos com as necessidades dos outros (Malti *et al.*, 2012). Infere-se, assim, que devemos levar em consideração as situações específicas em que ocorrem as emoções de empatia e simpatia, para que possamos diferenciá-las e, também, no caso da empatia, entender se está sendo expressa de maneira saudável ou não pelo sujeito.

Por fim, para finalizar esta seção, apresentamos as emoções de desprezo, raiva e nojo, que têm promovido grandes discussões na literatura.

10.2.4 *Desprezo, raiva e nojo*

Normalmente, raiva e nojo são apresentados como pertencentes ao grupo das emoções primárias – emoções inatas que, tendo uma utilidade adaptativa, permitiram e permitem a sobrevivência do indivíduo e da espécie. Longe de discordar disso, nos parece relevante, contudo, destacar aqui a existência de um corpo de estudos investigando raiva e nojo em contextos morais, quando suscitados por eventos sociais que causam indignação e/ou repulsa, e que, junto ao desprezo, se caracterizariam como emoções voltadas à condenação de atitudes alheias compreendidas pelo sujeito como indesejáveis.

Raiva, nojo e desprezo são comumente trabalhados como uma tríade nos estudos de emoções morais (Hutcherson & Gross, 2011; Rozin *et al.*, 1999), seja para afirmar sua inseparabilidade, seja para diferenciá-las. Ao abordar o desprezo, no entanto, “alguns estudiosos das emoções morais argumentam que o desprezo é, na realidade, uma mistura de raiva e desgosto. Como resultado, o desprezo não costuma figurar em pesquisas sobre emoções morais” (Russell, 2013, p. 329). Consequentemente, encontramos mais discussões voltadas aos elementos morais da raiva e do nojo que ao desprezo em específico. Aqui, nos interessa em particular apresentar as relações entre essas emoções, tanto de semelhança quanto de dessemelhança.

Como dissemos, a raiva pode ser, e muitas vezes é, suscitada por eventos não-morais, em relação aos quais a pessoa sente algum tipo de frustração. No entanto, também é possível encontrar estudos (Baumeister *et al.*, 1990; Shaver *et al.*, 1987) em que pessoas relatam ter sentido raiva em eventos com maiores preocupações morais, ao se sentirem injustiçadas, traídas ou insultadas (Haidt, 2003). É possível,

ainda, que pessoas sintam raiva observando injustiças, traições e/ou insultos ocorridos com terceiros e nos quais, portanto, não estão envolvidas; nesses casos, não é incomum que, mesmo sem terem sido diretamente afetadas, as pessoas sintam necessidade de que o perpetrador sofra alguma retaliação, como vingança ou punição (Haidt & Sabini, 2000).

O nojo moral suscita algo semelhante: geralmente, as pessoas também esperam que o perpetrador sofra algum tipo de retaliação, ainda que via ostracismo. Sendo assim, “a tendência de ação do desgosto é muitas vezes pró-social. Ao ostracizar aqueles que desencadeiam nojo moral, as pessoas em uma sociedade estabelecem uma estrutura de recompensa e punição que atua como um forte impedimento a comportamentos culturalmente inapropriados.” (Haidt, 2003, p. 858). Assim como a raiva, o nojo, tendo raízes extremamente antigas na evolução da espécie humana (Curtis *et al.*, 2004), frequentemente não é considerado uma emoção moral. Não podemos descartar, contudo, as evidências de que esse mecanismo tenha se expandido para outros domínios, permitindo que eventos moralmente relevantes suscitem reações de nojo semelhantes às provocadas por cheiros e sabores desagradáveis (Chapman & Anderson, 2013).

Apesar de suas semelhanças, raiva moral e nojo moral se distinguem tanto em relação ao que os provoca como em relação a fatores como a percepção de intencionalidade: “Raiva, mas não desgosto, responde às pistas contextuais de dano e intenção.” (Russell, 2011, p. 236). Não obstante isso, frequentemente ocorrem de maneira concomitante, dado que determinados eventos moralmente relevantes possuem elementos disparadores de ambas as emoções.

10.3 Diálogo

As emoções morais apresentadas são elementos fundamentais para pensarmos desenvolvimento moral. A psicologia do desenvolvimento moral é um ramo em constante crescimento da área de psicologia do desenvolvimento, caracterizada como um campo de estudos dedicado, principalmente, ao estudo das mudanças psicológicas que ocorrem desde o nascimento até a morte de cada indivíduo, e que possuem, em cada etapa, determinada relação com a idade (ou faixas etárias). Além disso, essas mudanças podem ser consideradas normativas ou seminormativas, significando que podem ser observadas em todos, ou quase todos, os seres humanos (Coll *et al.*, 2004). A psicologia do desenvolvimento moral, portanto, se dedica ao estudo da gênese⁵ e dos processos de mudança relativos à moral que ocorrem no desenvolvimento

5 A palavra “gênese”, nesse contexto, é usada significando origem; início.

dos indivíduos. No caso dos estudos das emoções morais, uma perspectiva desenvolvimental é aquela que:

Coloca ênfase explícita em um entendimento dos processos de mudança, tanto entre os indivíduos quanto ao longo do tempo. Eles fornecem respostas para perguntas como que tipo de continuidades e descontinuidades podem ser observadas ao longo do tempo na ocorrência e intensidade das emoções em contextos da moralidade cotidiana, por que essas mudanças ou estabilidades ocorrem e como elas predizem outras dimensões do desenvolvimento socioemocional. Normalmente, isso envolve o estudo nomotético da mudança normativa nas emoções morais, por exemplo, através de uma comparação entre grupos etários [como primeira infância vs. meia infância] (Malti & Dys, 2015, p.1).

Por mais que pesquisadores divirjam consideravelmente quanto a questões teóricas específicas, como a centralidade (ou não) das emoções morais nos juízos e raciocínios morais, podemos, atualmente, compreender como sendo de comum acordo o entendimento de que desempenham um importante papel nos processos de desenvolvimento moral. O pioneiro dos estudos de desenvolvimento moral, Jeane Piaget – cujo principal objetivo “foi definir, a partir da perspectiva da biologia, como o sujeito passaria de um conhecimento menor anterior para um nível de maior conhecimento” (Caetano, 2010, p.1), dedicando-se, portanto, à cognição humana –, afirmou a relevância dos afetos ao escrever que “existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual (...). Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (Piaget, 1999, p. 22).

Enquanto a importância das emoções é uma questão razoavelmente bem resolvida, muitas outras questões ainda intrigam pesquisadores de desenvolvimento: “Algumas das questões mais intrigantes em torno das emoções morais humanas são sobre seu surgimento, desenvolvimento e sua integração e crescente coordenação com avanços no desenvolvimento sociocognitivo.” (Malti & Dys, 2015, p. 1). Sendo uma temática relativamente nova no interior da psicologia do desenvolvimento, muitos dos estudos foram (e estão sendo) desenvolvidos nas últimas décadas e, em especial, nos últimos anos. Dentre eles, boa parte foram focados em empatia e/ou simpatia (Eisenberg, 2013), sendo os estudos sobre o desenvolvimento de outras emoções morais, como culpa e orgulho, consideravelmente mais recentes (Malti *et al.*, 2009; Malti *et al.*, 2013; Kochanska *et al.*, 2009; Oser 2006; Malti *et al.*, 2012).

Em *A developmental perspective on moral emotions*, Tina Malti e Sebastian Dys propõem uma perspectiva desenvolvimental para o estudo das emoções morais, integrando afetos e cognição ao investigar o aparecimento e o desenvolvimento de

emoções morais complexas (Malti & Dys, 2013). A base para esse modelo é o entendimento de que as emoções e os raciocínios morais se tornam cada vez mais integrados no curso do desenvolvimento, e que as crianças participam ativamente desse processo por meio da interação com o ambiente físico e, principalmente, e por intermédio de um ambiente social que as auxiliem na construção de conhecimentos morais. Os possíveis delineamentos para pesquisas que tratam desses assuntos são vários, podendo-se ressaltar, dentre eles, estudos que investiguem as relações entre diferentes emoções morais e as mudanças nessas relações durante o desenvolvimento, e, também, pesquisas com metodologias inovadoras para o estudo das emoções morais (Malti & Dys, 2015).

Conclui-se, portanto, que a temática das emoções morais é uma temática extremamente rica e atual, que, não obstante nova, já conta com ampla gama de estudos e com ótimas perspectivas para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 581-609. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baumeister, R. F., Stillwell, A., & Wotman, S. R. (1990). Victim and perpetrator accounts of interpersonal conflict: autobiographical narratives about anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 994-1005.
- Bloom, P. (2017). *Against empathy: the case for rational compassion*. Random House.
- Caetano, L. M. (2010). A epistemologia genética de Jean Piaget. *ComCiência*, 120, 0-0.
- Carver, C. S., Scheier, M.F., & Segerstrom, S.C. (2010). Optimism. *Clin Psychol Rev*. 30(7), 879-89.
- Chapman, H. A., & Anderson, A. K. (2013). Things rank and gross in nature: a review and synthesis of moral disgust. *Psychological Bulletin*, 139(2), 300-327.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Artes Médicas.
- Curtis, V., Aunger, R., & Rabie, T. (2004). Evidence that disgust evolved to protect from risk of disease. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 271(suppl_4), S131-S133.
- Damásio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. Harper Collins.
- Damásio, A. R. (2003). *Looking for Spinoza: joy, sorrow, and the feeling brain*. Harcourt, Inc.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.

- Eisenberg, N., Spinrad TL, Morris A. (2013) Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp 184-207. Taylor & Francis.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (1991). Empathy-related responding and cognition: a “chicken and the egg” dilemma. In N. Eisenberg, C. Shea; G. Carlo & G. P. Knigh, *Handbook of moral behavior and development*, vol. 1. pp. 63-88. Psychology Press.
- Ettxebarria, I., Ortiz, M.-J., Apodaca, P., Pascual, A., & Conejero, S. (2015). Pride as moral motive: Moral pride and prosocial behaviour. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 746-774.
- Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology*, 35(2), 347-357.
- Haidt, J., & Sabini, J. (2000). What exactly makes revenge sweet? Unpublished manuscript. University of Virginia.
- Haidt, J. (2003). Moral emotions. In: R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.) *Handbook of affective sciences*. pp. 852-870. Oxford University Press.
- Hardy, C. L., & Van Vugt, M. (2006). Nice guys finish first: the competitive altruism hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(10), 1402-1413.
- Hart, D., & Matsuba, M. K. (2007). The development of pride and moral life. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: theory and research*, 114-133. Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (2014). Empathy, social cognition, and moral action. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. pp. 299-326. Psychology Press.
- Hutcherson, C. A., & Gross, J. J. (2011). The moral emotions: a social-functionalist account of anger, disgust, and contempt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 719.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Jimenez, N. B., Hollatz, A. L., & Woodard, J. (2009) Guilt and effortful control: two mechanisms that prevent disruptive developmental trajectories. *J Pers Soc Psychol*, 97(2):322-333.
- Krettenauer, T., & Casey, V. (2015). Moral identity development and positive moral emotions: Differences involving authentic and hubristic pride. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15(3), 173-187.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Vozes.
- La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento Humano: contribuições da psicologia moral. *Psicologia USP*, 18(1), 11-36.
- Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. International Universities Press.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children’s moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Dev*, 80(2), 442-460.

- Malti, T., Eisenberg, N., Kim H., & Buchmann M. (2013) Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: the role of parental support. *Social Development*, 22(4), 773-793.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., Chaparro, M. P., & Buchmann, M. (2012). Early sympathy and social acceptance predict the development of sharing in children. *PLoS ONE*, 7(12), e52017.
- Malti, T., & Dys, S. P. (2015). A developmental perspective on moral emotions. *Topoi*, 34(2), 453-459.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: a dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177-196.
- Ortiz, M. J. B., Etxebarria I., Apodaca, P., Conejero S. L., & Pascual A. J. (2018). Moral emotions associated with prosocial and antisocial behavior in school-aged children. *Psicothema*, 30(1), 82-88.
- Oser, F. (2006). The “unhappy moralist” effect: emotional conflicts between being good and being successful. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.), *Instructional psychology: past, present and future trends* (pp 149-166). Elsevier.
- Paulhus, D. L., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., & Tracy, J. L. (2004). Two replicable suppressor situations in personality research. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 303-328.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. 24ª ed. Forense-Universitária.
- Roos, S., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2014). Does guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? *Developmental Psychology*, 50(3), 941-946.
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: a mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061-1086.
- Stuewig, J., Tangney, J.P., Kendall, S. (2015). Children's proneness to shame and guilt predict risky and illegal behaviors in young adulthood. *Child Psychiatry Hum Dev* 46(2), 217-227.
- Russell, P. S., & Giner-Sorolla, R. (2011). Moral anger, but not moral disgust, responds to intentionality. *Emotion*, 11(2), 233.
- Russell, P. S., & Giner-Sorolla, R. (2013). Bodily moral disgust: What it is, how it is different from anger, and why it is an unreasoned emotion. *Psychological bulletin*, 139(2), 328-351.
- Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 102-111.

- Tangney, J. P. (1991). Moral affect: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598-607.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: theory, research, and treatment*, (pp. 199–215). American Psychological Association.
- Tangney, J.P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology* 58(1), 345-372.
- Tangney, J. P., Wagner, P., & Gramzow, R. (1992). Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3), 469-478.
- Tangney, J. P., Wagner P.E., Hill-Barlow, D., Marschall, D. E., & Gramzow, R. (1996). Relation of shame and guilt to constructive versus destructive responses to anger across the lifespan. *J. Personal. Soc. Psychol.* 70(4), 797-809.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: a theoretical model. *Psychological Inquiry*, 15, 103-125.
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007a). The nature of pride. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: theory and research*. pp. 263-282. Guilford.
- Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2007b). The psychological structure of pride: a tale of two facets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 506-525.
- Tracy, J. L., Cheng, J. T., Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2009). Authentic and hubristic pride: the affective core of self-esteem and narcissism. *Self and Identity*, 8(2-3), 196-213.

CAPÍTULO 11

Concepções de perdão em crianças: análise de conteúdo de entrevistas

Edizângela de Fátima Cruz de Souza

Gabrielle Sanches Cabral

Rayanne Carvalho de Lima

Eloá Losano de Abreu

11.1 Introdução

Nas relações interpessoais, há uma grande incidência de conflitos, os quais fazem com que as pessoas precisem elaborar estratégias para lidar com sentimentos negativos, como a mágoa e a raiva. Nesse sentido, o perdão pode ser visto como uma dessas estratégias. Considerando que situações de conflito podem ocorrer em todas as idades, este capítulo irá abordar o perdão em crianças.

Jean Piaget foi o primeiro autor a considerar o perdão numa perspectiva moral, a partir de seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, retratados na obra *O Juízo Moral da Criança* (1932/1994). Nesta obra, o autor analisa o surgimento dos sentimentos de respeito e de justiça nas crianças, identificando como elas progridem de uma fase de heteronomia, quando suas decisões são orientadas pela coação da figura de autoridade adulta para a fase de autonomia moral, sendo capazes de decidir sobre situações morais a partir de princípios internalizados construídos pela experiência e na interação com pares em relações de cooperação e respeito

mútuo. Ao identificar o surgimento da moralidade a partir do respeito mútuo e da justiça por igualdade, Piaget apresenta uma compreensão que insere o perdão dentro da perspectiva do desenvolvimento moral, surgindo com o pensamento por equidade (Abreu, 2013).

A equidade consiste na habilidade de julgar as ações na devida proporção, o que envolve considerar as particularidades e analisar cada situação do ponto de vista das outras pessoas envolvidas (tomada de perspectiva social). De acordo com Piaget, o perdão se encaixa no contexto das atitudes generosas, pois implica numa compreensão de que a igualdade nas relações consiste justamente em tratar as coisas e as pessoas da maneira que parecer mais adequada dentro de cada ponto de vista social. Nesse sentido, as crianças passam a considerar a regra de ouro: “Faça e trate os outros da maneira que você gostaria que lhe tratassem ou que fizessem com você”. O julgamento, dessa forma, vai além de uma reciprocidade concreta e passa a se orientar por uma reciprocidade ideal:

A elite das consciências adultas reclama mais do que uma simples reciprocidade, na prática da vida. A caridade e o perdão das injúrias ultrapassam, aos olhos de muitos, a simples igualdade. (. . .) A preocupação pela reciprocidade leva precisamente a ultrapassar esta justiça um pouco curta das crianças, que revidam, matematicamente, tantos socos quantos receberam. Como todas as realidades espirituais que não resultam de uma coação exterior, mas de um desenvolvimento autônomo, a reciprocidade comporta dois aspectos; uma reciprocidade de fato e uma reciprocidade de direito ou ideal. (. . .) Sem sair da reciprocidade, a generosidade – esta característica de nosso terceiro estágio – alia-se à simples justiça: deste modo, entre as formas refinadas da justiça, tais como equidade, e o amor propriamente dito, não há mais oposição real (Piaget, 1932/1994, p. 242).

Apesar de ser considerado um elemento importante no desenvolvimento moral das crianças, o perdão não recebeu tanta atenção da psicologia até meados dos anos 1980, sendo Robert D. Enright um dos principais precursores e estudiosos sobre o perdão na psicologia. Nesse sentido, o perdão é definido, a partir da perspectiva desenvolvimentista, como: “uma atitude moral na qual uma pessoa considera abdicar do direito ao ressentimento, julgamentos, afetos e comportamentos negativos para com uma pessoa que a ofendeu injustamente. E, ao mesmo tempo, nutrir a compaixão, a misericórdia e possivelmente o amor para com o outro que ofendeu” (Enright *et al.*, 1998, pp. 46-47). Dessa forma, percebe-se que perdoar envolve uma série de mudanças internas e externas nas pessoas, e conseqüentemente se relaciona com diversos elementos, como por exemplo, a maneira que as pessoas pensam sobre seus conflitos e sobre o que significa perdoar.

Uma das perspectivas elaboradas pelo grupo de estudos liderado por Enright foi o modelo cognitivo-social do perdão, em que pressupõe seis raciocínios do perdão relacionados à idade e julgamento moral de adolescentes e adultos diante de um contexto de injustiça: perdão como vingança; perdão por restituição ou compensação; perdão por expectativas sociais; perdão por expectativa institucional; perdão pela harmonia social; e o perdão pela compaixão ou por amor incondicional (Enright *et al.*, 1989). Nesse modelo, a decisão de perdoar se relaciona ao nível de julgamento moral das pessoas e a como elas acreditam que a justiça pode ser recuperada. Nos primeiros raciocínios, mais frequentes em crianças, o perdão é concedido numa perspectiva individualista, pautada na satisfação de algum tipo de interesse. Comumente, as crianças indicam perdoar mediante o recebimento de algum presente ou algum tipo de restituição para a ofensa, para progredirem gradativamente em seu raciocínio e considerar outras possibilidades e influências na decisão de perdoar. Ao chegar na adolescência, a perspectiva passa a ser mais coletiva e direcionada a satisfazer expectativas sociais.

Além dos estudos sobre como as pessoas raciocinam para decidir perdoar, um dos interesses nos estudos sobre o perdão está em compreender como as pessoas concebem o perdão e que elementos elas incluem na decisão de perdoar (Mullet *et al.*, 2004). Nesse sentido, o perdão tem sido frequentemente associado à reconciliação (Freedman & Chang, 2010; Van der Wal *et al.*, 2017), ao pedido de desculpas (Darby & Schlenker, 1982; Ma *et al.*, 2018) e ao cancelamento das consequências da ofensa sofrida (Witvliet *et al.*, 2020).

No que se refere ao perdão em crianças, a primeira edição do *Handbook of forgiveness* (Worthington, 2005) apontava a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as especificidades dessa faixa etária. Num capítulo dessa edição, Denham *et al.* (2005) argumentam que as crianças conseguem tomar decisões cognitivas diante do perdão, entretanto, ainda não realizam uma reflexão abstrata de análise simultânea da situação, pois isso requer um raciocínio de operações formais, ainda não desenvolvido por elas. Por essa razão, é necessário estudar qual o raciocínio, os argumentos e as concepções que crianças possuem acerca do perdão.

Mais de uma década depois, a segunda edição do *Handbook of forgiveness* (Worthington & Wade, 2020), aponta o estudo sobre o perdão em crianças como relevante, porém ainda escasso. Garthe e Guz (2020) indicam que os estudos sobre o perdão em crianças analisam três fatores relacionados a essa atitude: (1) as habilidades de autorregulação, ou seja, a capacidade de administrar as emoções, pensamentos e comportamentos, para monitorar, reavaliar ou redirecionar as emoções de maneira saudável e positiva; (2) as estratégias de enfrentamento (*coping*), que são definidas como as ações conscientes realizadas pelo indivíduo para se autorregular; e (3) os

processos de socialização que influenciam ou não o perdão em crianças. Entretanto, os autores apontam a necessidade de pesquisas que busquem compreender o desenvolvimento do perdão nas crianças ou os benefícios de intervenções para a promoção do perdão.

Entre os poucos estudos existentes sobre o perdão em crianças, alguns merecem destaque. Taysi e Orcan (2017), por exemplo, analisaram as concepções de perdão de crianças e adolescentes e identificaram definições voltadas para o pedido de desculpas, para a reconciliação e para a reparação do erro, além de outras definições. Os autores verificaram, ainda, que crianças e adolescentes não concebem o perdão da mesma maneira. Enquanto os adolescentes do estudo reportaram definições de perdão categorizadas como “ignorar a ofensa sofrida”, as crianças relataram concepções de perdão mais voltadas tanto para o perdão condicional – que envolve o pedido de desculpas e a restituição – como para a reconciliação. Esses achados indicam que as crianças parecem precisar de comportamentos e atitudes do ofensor para considerar o perdão.

Assim, o pedido de desculpas parece ser central para o perdão em crianças, seja esse elemento tido como uma condição que facilita o perdão (Taysi & Orcan, 2017), seja revelando que o pedido de desculpas pode diminuir as repercussões negativas da ofensa, fazendo com que a criança avalie o seu ofensor de forma mais positiva (Yendork *et al.*, 2022), ou estabelecendo a diferenciação entre pedido de desculpas espontâneo, que pode demonstrar arrependimento, e automático, emitido apenas para evitar punição (Darby & Schlenker, 1989; Wainryb *et al.*, 2020).

Comumente, o pedido de desculpas pode ser visto apenas como uma regra social depois de ofender outra pessoa, especialmente quando as crianças são ensinadas a pedir desculpas sempre que cometem uma injustiça, mesmo que não compreendam bem as consequências das suas ações. Nesses casos, o pedido de desculpas se torna quase que automático, para evitar uma punição, por exemplo. Num estudo clássico, Darby e Schlenker (1982) identificaram que os pedidos de desculpas mais elaborados, ou seja, compostos por atitudes como admitir a responsabilidade e demonstração explícita de remorso do ofensor, foram avaliados mais positivamente pelas crianças do que os mais superficiais, que são mais simples, como apenas dizer que sente muito. Contudo, as crianças ainda preferiam o pedido de desculpas superficial em comparação a não receber nenhum pedido, e as mais velhas indicaram maior desconforto com a ausência do pedido de desculpas após sofrer a ofensa. Nesse sentido, estudos apontaram uma notória preferência das crianças pelo pedido de desculpas espontâneo, uma vez que evidenciaria uma genuína preocupação com os sentimentos da vítima e arrependimento por parte do ofensor (Banerjee *et al.*, 2010; Drell & Jaswal, 2016), enquanto o pedido de desculpas “automático” é avaliado

negativamente, pois indica que há pouco ou nenhum remorso por parte do ofensor (Darby & Schlenker, 1989).

Ainda, Smith *et al.* (2010) revelaram que o pedido de desculpas pode ser retratado pelas crianças como uma expressão da emoção do ofensor, em que ele estaria manifestando seus sentimentos de culpa e remorso ao se desculpar, o que faria com que a avaliação da vítima fosse mais positiva do que quando não há nenhum pedido de desculpas, sugerindo que as crianças podem compreender, de certa forma, algumas funções emocionais do pedido de desculpas.

Além do pedido de desculpas, a restituição ou reparação material da injustiça tem sido um dos elementos presentes nas concepções de perdão, especialmente em crianças. Estudos recentes têm indicado que a restituição pode tornar as vítimas mais propensas ao ato de perdoar (Witvliet *et al.*, 2020), especialmente quando associada ao pedido de desculpas (Difonzo *et al.*, 2020). Ainda, a remoção da ofensa cometida parece diminuir as chances de retaliação por parte da vítima (Zechmeister *et al.*, 2004). Para as crianças, a restituição representa uma tentativa do ofensor de demonstrar arrependimento, de maneira semelhante ao pedido de desculpas. Drell e Jaswal (2016), ao comparar os impactos do pedido de desculpas e da reparação do erro para o perdão, submeteram crianças a um experimento no qual cada participante sofreu a mesma ofensa. Após a ofensa, as crianças poderiam receber um pedido de desculpas, espontâneo ou induzido, uma restituição ou nenhum pedido de desculpas. Os autores perceberam que as crianças se sentiram melhor quando receberam uma restituição e um pedido de desculpas espontâneo.

A reconciliação, embora não seja considerada pelos modelos teóricos sobre o perdão como um elemento necessário ou obrigatório, também se apresenta de forma recorrente nas concepções de perdão de crianças (Toussaint *et al.*, 2008). Em uma pesquisa realizada por Abreu *et al.*, (2011), crianças entrevistadas também apresentaram definições de perdão focadas na reconciliação e na renovação das relações com o ofensor, por meio de respostas como “voltar a brincar”, “dar um abraço”, “ser amigos de novo”. Taysi e Orcan (2017) encontraram resultados semelhantes em seu estudo com crianças turcas, que definiram o perdão como uma forma de reconciliação por meio dos itens: “voltar a ser amigos” e “dar uma segunda chance ao ofensor”. Já Ahmed e Braithwaite (2006), analisando a relação entre perdão, reconciliação, vergonha e bullying escolar, evidenciaram que perdão e reconciliação estão diretamente relacionados com a diminuição da frequência do bullying.

Diante da importância do tema, e considerando a escassez de estudos sobre o perdão em crianças, especialmente no Brasil, realizamos um estudo entrevistando crianças a respeito de suas concepções de perdão. Na análise das respostas, buscamos: (1) identificar os elementos condicionantes na decisão de perdoar; (2) verificar se

o pedido de desculpas se apresenta como um elemento essencial para o perdão; (3) analisar se a intencionalidade da ofensa interfere na decisão de perdoar; e (4) verificar como as crianças definem o perdão.

11.2 Pesquisa

A pesquisa contou com cento e sessenta e nove crianças, com idades entre 7 e 12 anos ($M=9,78$; $DP=1,75$), sendo cento e dois estudantes de escola privada e sessenta e sete estudantes de escola pública da cidade de João Pessoa. As crianças foram divididas em dois grupos de idade: Grupo 1: 68 crianças de 7 a 9 anos ($M=7,85$; $DP=0,71$) e Grupo 2: cento e uma crianças de 10 a 12 anos ($M= 11,07$; $DP=0,78$). Aqui cabe fazer um destaque: o objetivo inicial da pesquisa era coletar dados de duzentas crianças, de modo que os grupos de idade ficassem relativamente homogêneos para comparações. No entanto, a coleta de dados foi interrompida pelo advento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) e, por essa razão, os grupos de crianças tiveram quantidades diferentes.

Para a realização da pesquisa, elaboramos a *entrevista sobre concepções de perdão em crianças*, composta por três histórias com cenários hipotéticos, solicitando que a criança se imaginasse em circunstâncias de injustiça em relação a um ofensor: (1) um segredo da criança é revelado por um(a) amigo(a); (2) a criança sofre uma agressão física; e (3) outra criança a engana por meio de uma mentira. Após a apresentação das histórias, as crianças responderam algumas perguntas, que se referiam a: sentimentos gerados pela ofensa (raiva, tristeza...), que atitudes a criança teria para diminuir esses sentimentos (se vingaria, buscaria que a criança fosse punida...), e características da ofensa ou atitudes do ofensor que podem influenciar a decisão de perdoar dessas crianças (o ofensor teve ou não intenção, pedir desculpas, oferecer algum presente em compensação...). Ainda, as crianças deveriam definir o que elas entendiam como sendo o perdão.

As crianças foram entrevistadas individualmente, as suas respostas foram transcritas na íntegra, e analisadas a partir dos procedimentos de análise de conteúdo indicados por Bardin (2011). A partir desse processo de análise, as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: sentimentos gerados pela ofensa; possibilidade da vingança como alternativa para perdoar; a importância do pedido de desculpas; condições para perdoar; e definições de perdão.

Como resultados, de maneira geral, não foi identificada uma influência dos grupos de idade nas respostas das crianças, apenas em algumas categorias que serão descritas mais adiante. Ainda assim, foi possível perceber que o grupo de crianças mais velhas apresentou respostas mais elaboradas e mais diversificadas do que o das crianças mais novas. Deve-se destacar, no entanto, que a comparação entre grupos de idade foi

prejudicada por conta da diferença na quantidade de crianças nos dois grupos. A seguir, serão apresentados os resultados por categoria de análise de conteúdo.

Com relação aos sentimentos gerados por cada ofensa, nas histórias da revelação do segredo e da descoberta da mentira, as crianças relataram com maior frequência o sentimento de tristeza (85,20% e 86,39%, respectivamente) e menor frequência o sentimento de raiva (74,55% e 62,13%, respectivamente). Já na história da agressão, as crianças apresentaram mais raiva (57,98%) do que tristeza (44,97%). Também foram mencionados outros sentimentos no cenário da revelação do segredo, como traição (2,36%) e decepção (1,77%).

O cenário de revelação do segredo foi o que apresentou a maior frequência geral de sentimentos negativos (39,77%), seguido do cenário da descoberta da mentira (35,88%) e da história da agressão (24,33%). São exemplos de respostas dessa categoria:

- “Ficaria triste com ela, tentaria conversar, daí eu perdoou ela” (participante BS2Cm – grupo 1 – 8 anos).
- “Não sei, eu ficaria muito... como é que eu posso dizer? Triste com ela porque eu pedi pra ela não contar o segredo que eu tinha confiado nela e ela contou e pra mim não ficou muito legal” (participante AC6Cip – grupo 2 – 12 anos)

A vingança consiste em um elemento importante para analisar os contextos de injustiça nas crianças. Sobre esse aspecto, foi observado que as crianças do grupo 1 (67,64%) aceitaram mais alternativas em que se vingariam do ofensor (como contar para um adulto para que ele ou ela ficasse de castigo) do que as do grupo 2 (42,57%). A seguir, exemplos de resposta dessa categoria:

- “Se ela me contasse um segredo, eu ia contar pra outra pessoa. Aí ela ia se sentir triste e eu ia fazer a mesma coisa que ela fez comigo” (participante AJ2Am – grupo 1 – 7 anos).
- “Bem, tenho meus amigos, mas eu não conto meu segredo a ninguém, por isso, tenho muitos segredos. Eu não contaria (o segredo dele para outras pessoas), porque eu não gosto de traição” (participante PD6A – grupo 2 – 11 anos).

No que se refere ao pedido de desculpas, de maneira geral, a maioria das crianças (94,08%) concordou de alguma forma que ele facilita a atitude de perdoar, mas ainda é preciso destacar que algumas crianças (5,91%) diferenciaram os contextos de injustiça para analisar essa questão. Inclusive, em alguns contextos, esse elemento não tornou o perdão mais fácil: seis crianças (3,55%) indicaram que o pedido de

desculpas não ajuda a perdoar no cenário da mentira, por exemplo. Fazendo uma relação com outras respostas dessas mesmas crianças, foi possível perceber que esses contextos de injustiça, para essas crianças, também foram considerados os mais graves. Ou seja, parece que quando a injustiça gera muitos sentimentos negativos, fica mais difícil perdoar apenas com o pedido de desculpas.

- “É melhor pedir desculpa e perdão pelo que ele fez” (participante HM01 – grupo 1 – 7 anos).
- “Ah, eu acho que eu ia lembrar disso por muito tempo, mas ia ficar tudo bem. Acho que ele tinha que pedir desculpas, só isso” (participante VA7Gm – grupo 2 – 12 anos).

No que se refere às condições necessárias para perdoar, o pedido de desculpas (84,61%) e não repetir o erro (43,58%) foram as condições mais citadas em todos os grupos. A ausência de intencionalidade foi indicada como sendo importante para dezenove crianças (11,24%), especialmente no cenário de injustiça da agressão. A reparação material foi apontada como importante por trinta e três crianças (19,52%), a maioria delas no cenário da descoberta da mentira. Ainda, algumas crianças (4,14%) indicaram que não precisam de condições para perdoar, ou seja, perdoariam de qualquer forma. No grupo de crianças mais velhas, também houve menção de condições relacionadas ao diálogo para perdoar e resolver os conflitos com o ofensor (18,34%), a importância de saber a explicação dos motivos do ofensor (11,24%) e conversar com o ofensor (7,10%). Destaca-se, também, a importância atribuída pelas crianças na reconciliação após o perdão, por meio de ações concretas como voltar a brincar, por exemplo:

- “Ele poderia nunca mais mentir pra mim e dizer toda a vez a verdade, que já tinha confirmado alguma coisa, não mentir mais pra mim” (participante ME2Cm – grupo 1 – 7 anos).
- “Me pedir desculpa e fazer amizade de novo” (participante AB2Cm – grupo 1 – 7 anos).
- “Pedir desculpas, vir falar comigo, dizer que não foi de propósito, enfim, falar...” (participante GC6Cip – grupo 2 – 12 anos).
- “Tentar conversar comigo pra eu perdoar ele” (participante PL7Bip – grupo 2 – 12 anos).

Por fim, com relação às definições de perdão, oito crianças (4,73%) não conseguiram ou não souberam responder o que significa perdoar. Das demais, 28,40%

consideraram o perdão como sinônimo ou equivalente ao pedido de desculpas, correspondendo à definição mais citada nos dois grupos. Também se observou que, ao definir o perdão, muitas crianças ainda se mantiveram com foco no que o ofensor deveria fazer para conseguir o perdão, por exemplo, conceituar o perdão como não repetir o erro (8,87%) e demonstrar arrependimento (5,32%). É possível perceber, ainda, que o grupo 2 apresentou uma maior variedade de definições, o que significa uma compreensão mais elaborada do perdão, com processos reflexivos e cognitivos mais elaborados ao definir o perdão, como entender o outro (2,36%) e ponderar sobre as ações do outro (0,59%).

- “Perdão é tipo desculpa. Não contar nenhum segredo, fazer nada de errado...” (participante JL2Am – grupo 1 – 8 anos).
- “Significa se desculpar com alguém porque você fez alguma coisa errada ou o seu amigo fez alguma coisa errada e você vai se desculpar com ele pra voltar a ser amigo normal dele” (participante MG4Bm – grupo 1 – 9 anos).
- “Significa dar uma segunda chance, independe do que a pessoa fez você poder começar uma nova história com ela, é um sentimento de... onde você fica triste no começo mas quando você perdoa a pessoa, começa a conversar com ela e entende o lado dela você fica feliz” (participante RS6Cip – grupo 2 – 11 anos).
- “Quando a pessoa perdoa a outra eu acho que ela tá muito arrependida e acha que ela consegue ser melhor que... como se ela fosse uma nova versão dela que não queria mais repetir aquele erro” (participante MC7Gm – grupo 2 – 12 anos).
- “Perdoar é saber o erro do outro, mas aceitá-lo e seguir em frente” (participante GP7Gm – grupo 2 – 12 anos).

Diante dos resultados descritos, pode-se perceber que o pedido de desculpas foi um elemento importante nas concepções de perdão das crianças, o que condiz com a literatura, a qual aponta que, para as crianças, o pedido de desculpas geralmente funciona como um facilitador na decisão de perdoar (Darby & Schlenker, 1982; Ma *et al.*, 2018). Ademais, esse elemento também pode diminuir os sentimentos negativos em relação ao ofensor e fazer com que o indivíduo se sinta melhor (Taysi & Orcan, 2017). Acompanhado do pedido de desculpas, muitas crianças também indicaram ações concretas relacionadas à reconciliação, como voltar a brincar. Esse resultado foi semelhante ao obtido no estudo de Abreu *et al.* (2011), por exemplo, que identificou que essas ações são essenciais para as crianças, pois representam o perdão sendo posto em prática.

A ausência de intencionalidade também se mostrou como um critério importante, tanto para analisar a gravidade da ofensa como para decidir perdoar ou não (Darby & Schlenker, 1982). Isso pode ser observado, por exemplo, nas respostas relacionadas ao cenário da agressão, que foi a história que teve menos indicações de sentimentos negativos, provavelmente pelo fato de as crianças terem inferido uma ausência de intencionalidade e, por isso, seria o tipo de ofensa menos grave para elas.

Outro ponto a se destacar é a predominância do grupo 1 em relação ao grupo 2 na concordância em relação à opção de vingança, corroborando com resultados de estudos anteriores da área, como o de Enright *et al.* (1989), em que demonstraram que crianças mais novas apresentam mais disposição para utilizar a punição após uma situação de injustiça. Ainda em relação aos grupos de idade, o fato encontrado que as crianças do grupo 2 terem mencionado condições associadas com o diálogo na resolução de conflitos também é condizente com a literatura, visto que crianças mais velhas, por estarem em estágios de descentração, tomada de perspectiva e de empatia mais elevados, procuram compreender mais seus ofensores e as motivações que os levaram a cometer a transgressão.

Um último resultado que merece ser discutido é o fato de as crianças, ao definirem o que significa perdoar para elas, terem concentrado as respostas em descrever ações do ofensor tomadas quando estão na posição de ofensores, ao invés de vítimas. Ou seja, quando a criança define perdoar como “pedir desculpas”, “prometer não fazer de novo”, por exemplo, ela está citando ações que são adotadas para ser perdoado, quando se comete um erro. Pode-se inferir uma dificuldade de as crianças pensarem o perdão na perspectiva de vítimas, ou um possível efeito da socialização nessas respostas. Considerando que é muito frequente que os adultos ensinem as crianças a pedir desculpas sempre que fazem algo errado, e estão menos propensos a ensiná-las a lidar com situações quando são vítimas, aparentemente essas crianças não costumam refletir sobre seus sentimentos após sofrerem uma ofensa. Assim, as crianças aprendem a executar um pedido de desculpas automático: “você fez alguma coisa errada, pede desculpa, não faz de novo”, sem refletir sobre o erro e sobre a importância do perdão. Como consequência, a criança não é ensinada ao que fazer quando ela é a vítima. Em razão disso, as crianças são mais orientadas a aceitar aspectos concretos, como o pedido de desculpas e a reparação, apenas na perspectiva do ofensor.

11.3 Diálogo

Os resultados dessa pesquisa mostraram uma organização das respostas em categorias relacionadas aos sentimentos diante da ofensa, vingança, pedido de desculpas,

condições para perdoar e definições para perdoar. Percebe-se que esses elementos são importantes para compreender como as crianças concebem e praticam o perdão em suas relações.

Destacamos que a gravidade e intensidade dos sentimentos gerados quando sofrem uma injustiça parece influenciar na decisão de perdoar ou não, o que reflete a relevância de estudos os quais mostrem como a capacidade de regulação emocional pode estar relacionada ao perdão em crianças, além de considerar estratégias que ajudem na regulação emocional em propostas de intervenção para a promoção do perdão. Ainda, as condições que as crianças apresentam para perdoar denotam a importância de identificar os comportamentos do ofensor e como ele se comporta durante e após a injustiça, o que também evidencia a relevância de estimular nas crianças habilidades como a tomada de perspectiva social e a empatia, que ajudam a analisar a situação numa perspectiva mais ampla e, assim, compreender melhor os comportamentos do ofensor. A literatura já mostra que essas capacidades cognitivas e afetivas se relacionam com o perdão em adultos, mas há pouco sobre como esse processo ocorre em crianças.

Nesta pesquisa, definimos o perdão como uma atitude moral, e por essa razão as respostas das crianças a respeito da possibilidade de vingança e de restituição são importantes para compreendermos o papel da noção de justiça na decisão de perdoar. Para crianças que consideraram se vingar ou aceitar restituições materiais, ou que apresentaram o pedido de desculpas como uma espécie de “reparação moral”, acreditamos que estejam sendo influenciadas pelo seu julgamento moral que, nessa idade, tende a estar em níveis pré-convencionais. Ainda é preciso compreender melhor como o avanço no julgamento moral para estágios convencionais irá repercutir nas concepções de perdão em crianças, por meio de estudos longitudinais, por exemplo.

Além disso, observou-se que as crianças mais velhas apresentaram respostas mais elaboradas e com processos mais reflexivos, enquanto as crianças mais novas demonstraram ainda estarem voltadas a processos mais primitivos, a exemplo de uma maior concordância com a opção de vingança após uma situação de injustiça. Mais uma vez, acreditamos que há aqui uma relação com capacidades cognitivas e afetivas da criança, decorrentes do avanço da descentração. A menção da importância do diálogo e da compreensão das razões do ofensor, por exemplo, indica um nível mais elevado de empatia e de tomada de perspectiva social, além de uma abertura maior para a restauração das relações sociais com o ofensor após o perdão. Aqui é importante destacar que, apesar de a literatura sobre o perdão não colocar a reconciliação como um elemento obrigatório para o perdão em adultos, até o momento as pesquisas apontam ser um fator crucial para as crianças.

Por fim, considerando a importância de compreender que as crianças são socializadas sobre o perdão, e têm apresentado concepções voltadas para aspectos práticos e com uma concepção ainda voltada para noções retributivas, destacamos a importância de estudos futuros que possam analisar os efeitos dessa educação vinda dos adultos, além de elaborar estratégias que ajudem as crianças a identificarem as diferenças nas situações a partir da perspectiva do ofensor ou da vítima, e possam considerar esses elementos em suas decisões.

REFERÊNCIAS

- Abreu, E. L. (2013). *A relação entre o pensamento moral da justiça e o pensamento moral do perdão* [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal da Paraíba.
- Abreu, E. L., Moreira, P. L., & Rique, J. (2011). O pensamento moral do perdão em crianças. *Psicol. Argum*, 29(65), 249-258.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370.
- Banerjee, R., Bennett, M., & Luke, N. (2010). Children's reasoning about the self presentational consequences of apologies and excuses following rule violations. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 799-815.
- Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(4), 742-753.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1989). Children's reactions to transgressions: effects of the actor's apology, reputation and remorse. *British Journal of Social Psychology*, 28(4), 353-364.
- Denham, S., Neal, K., Wilson, B., Pickering, S., & Boyatziws, C. (2005). Emotional development and forgiveness in children: emerging evidence. In E.L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness*. pp 127-142. Routledge.
- DiFonzo, N., Alongi, A., & Wiele, P. (2020). Apology, restitution, and forgiveness after psychological contract breach. *Journal of Business Ethics*, 161(1), 53-69.
- Drell, M. B., & Jaswal, V. K. (2016). Making amends: children's expectations about and responses to apologies. *Social Development*, 25(4), 742-758.
- Enright, R. D., Freedman, S., & Rique, J. (1998). The psychology of interpersonal forgiveness. In R. D. Enright & J. North (Eds.), *Exploring forgiveness*. pp. 46-62. University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., Santos, M. J., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12(1), 95-110.

- Freedman, S., & Chang, W. C. (2010). An analysis of a sample of the general population's understanding of forgiveness: implications for mental health counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 5-34.
- Garthe, R.C., & Guz, S. (2020). The development of forgiving in children, adolescents, and emerging adults. In. Worthington Jr, E.L. & Wade, N. (Eds.), *Handbook of forgiveness*. pp. 87-96. Routledge.
- Ma, F., Wylie, B. E., Luo, X., He, Z., Xu, F., & Evans, A. D. (2018). Apologies repair children's trust: the mediating role of emotions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 176, 1-12.
- Mullet, E., Girard, M., & Bakhshi, P. (2004). Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, 9(2), 78-86.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. E. Leonardon, Trad. (2ª ed.). Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Smith, C. E., Chen, D., & Harris, P. L. (2010). When the happy victimize er says sorry: children's understanding of apology and emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 727-746.
- Taysi, E., & Orcan, F. (2017). The conceptualisation of forgiveness among turkish children and adolescents. *International Journal of Psychology*, 52(6), 473-481.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A., & Everson-Rose, S. A. (2008). Why forgiveness may protect against depression: hopelessness as an explanatory mechanism. *Personality and Mental Health*, 2(2), 89-103.
- Van der Wal, R.C., Karremans, J.C., & Cillessen, A.H.N. (2017). Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, 11(2), 97-101.
- Wainryb, C., Recchia, H., Faulconbridge, O., & Pasupathi, M. (2020). To err is human: forgiveness across childhood and adolescence. *Social Development*, 29(2), 509-525.
- Witvliet, C. V., Luna, L. R., Worthington Jr, E. L., & Tsang, J. A. (2020). Apology and restitution: the psychophysiology of forgiveness after accountable relational repair responses. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Worthington Jr, E. L. (2005). *Handbook of forgiveness*. Routledge.
- Worthington Jr, E. L., & Wade, N. (Eds.). (2020). *Handbook of forgiveness* (2nd ed.). Routledge.
- Yendork, J. S., Boadu, S. O., Amankwah-Poku, M., & Osei-Tutu, A. (2022). Forgiveness in children placed in children's homes: understanding, process and motivation for forgiveness. *Child Care in Practice*, 28(1), 20-42. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1681362>
- Zechmeister, J. S., Garcia, S., Romero, C., & Vas, S. N. (2004). Don't apologize unless you mean it: A laboratory investigation of forgiveness and retaliation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 532-564. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.4.532.40309>

CAPÍTULO 12

Empatia e emoções morais pró-sociais: diálogos entre psicologia moral e neurociência

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
Gabrielle Beatriz Pelisser Viana

12.1 Introdução

Diante do panorama da sociedade atual, de grandes tensões sociais e mudanças climáticas alarmantes que impactam diretamente os valores sociais, vemos o crescente uso da palavra empatia, tida como uma necessidade moral e um valor social para reconstrução de nossas relações familiares, comunitárias e ecológicas. A recente *onda empática* é evidenciada em diferentes discursos veiculados socialmente no Brasil, chegando, inclusive, à educação. Autores como Rikfin (2009) argumentam que vivemos em uma era da empatia, entendendo-a como uma base fundante da vida moral (Oxley, 2011).

A origem do termo empatia está na palavra grega *empathia*, que deriva de *pathos* “paixão, emoção”, precedido pelo prefixo *en-*, significando a participação afetiva da pessoa no que a outra sente. Ao longo da história, diversas definições foram sendo construídas, frutos do interesse e de estudos de diversos campos do conhecimento, como a estética, a psicologia e a sociologia (Sampaio *et al.*, 2009).

Segundo Lanzoni (2018), o interesse da psicologia pela empatia produziu, a partir da tradução do termo em alemão *emfühlung*, em 1908, grande diversidade de abordagens. Duan e Hill (1996 como citado em Sampaio *et al.*, 2009), em revisão bibliográfica, apontam que há três principais correntes de pensamento em relação ao estudo da empatia no campo da psicologia. A primeira considera que a empatia é um construto constitucional, referindo-se a um traço de personalidade, biológico e/ou desenvolvido, para conhecer os estados mentais e sentir as emoções de outras pessoas. A segunda corrente entende a empatia como um construto mais disposicional, que se manifesta por meio de respostas afetivo-cognitivas de acordo com situações específicas vivenciadas. A terceira perspectiva se volta ao estudo sobre como a empatia é vivenciada por terapeutas e pacientes durante as sessões de terapia, em clara continuidade ao trabalho de Rogers (1985/2017). Nessa última, a empatia é vista como um processo experiencial com três fases: tomada de perspectiva do paciente, tentando compreendê-lo cognitivamente; consideração empática pelo aprofundamento emocional, o que leva o terapeuta a se sensibilizar pelo relato do outro; aprofundamento, produz um sentimento de unicidade com o paciente, que caracterizaria a empatia propriamente dita (Davis, 2004).

Embora sejam correntes distintas, as suas fronteiras se mostram tênues em favor da interdisciplinaridade necessária à complexidade do construto. Assim, pode-se afirmar que existe, na atualidade, um consenso que perpassa as diversas perspectivas teóricas de que a empatia envolve três componentes integrados: o afetivo, o cognitivo e o comportamental (Rodrigues & Silva, 2012). Segundo Falcone *et al.* (2008), o componente cognitivo corresponde à tomada de perspectiva, ou seja, é a capacidade de inferir os sentimentos e pensamentos do outro, de forma neutra e imparcial. O componente afetivo diz respeito à mobilização emocional mediante as emoções de outrem, não significando a experiência dos mesmos sentimentos da outra pessoa, mas a vivência de emoções geradas pelo entendimento do que é sentido por ela. Já o componente comportamental se refere à expressão empática, com a manifestação da compreensão da situação vivenciada pelo outro, que pode ser feita por meio da comunicação verbal ou não-verbal.

Afeita ao campo da psicologia do desenvolvimento moral, a compreensão da empatia de nosso estudo almeja estar na fronteira com o campo da neurociência, direcionando-se para a sua dimensão moral. Considerando as diferentes vertentes do estudo da empatia, nossa compreensão terá por base um construto multidimensional e complexo, contemplando e integrando os componentes afetivo, cognitivo e social (Eisenberg & Strayer, 1987), envolvendo disposições e habilidades construídas ao longo da vida (Falcone *et al.*, 2008), por meio das experiências afetivas vicárias,

que mobilizam emoções, sentimentos e compreensões na relação com o outro, podendo ou não direcionar o sujeito para a tomada de atitude moral, seja passiva ou ativa (Bloom, 2014). Para aprofundar essa conceitualização, recorrendo às intersecções entre a psicologia do desenvolvimento moral e a neurociência, nosso olhar recai para a empatia como um construto psicológico sociocognitivo-emocional vinculado ao desenvolvimento moral, como abordaremos a seguir.

12.2 Desenvolvimento moral e empatia

O percurso da psicologia do desenvolvimento moral se encontra nos estudos de Piaget (1932/1994, 1954/2014), que versam sobre as dimensões morais, afetivas e cognitivas do desenvolvimento humano, indícios fundantes para a compreensão da empatia. A teoria piagetiana estuda o sujeito epistêmico, compreendendo o desenvolvimento em um marco evolutivo e universal. Para Piaget, afetividade e cognição não existem separadamente, mas assumem papéis diferentes, sendo a afetividade uma fonte energética para o funcionamento cognitivo. Dessa forma, a afetividade intervém no funcionamento da inteligência, mas não interfere nas suas estruturas, como “o combustível que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina” (Piaget, 1954/2014, p. 43).

Piaget (1954/2014) estabelece um paralelismo entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo, marcado por estádios sucessivos em direção ao pensamento operatório. Assim, estabelece que, no percurso do desenvolvimento afetivo, o sujeito elabora, no plano da inteligência sensório-motora, sentimentos intraindividuais – passando pelas formações hereditárias, como emoções e tendências instintivas, pelos afetos perceptivos por meio de sentimentos positivos e negativos diante das situações e pelas regulações elementares, primeiras frenagens de comportamento diante do sucesso e do fracasso das ações nos contextos. Concomitantemente à inteligência verbal (das representações pré-operatórias às operações formais), o sujeito constrói os sentimentos interindividuais, voltados para trocas afetivas entre as pessoas. Esses vão dos afetos instintivos, os primeiros sentimentos sociais e morais, perpassam os afetos normativos, os sentimentos morais autônomos, chegando aos sentimentos ideológicos, voltados à coletividade e à elaboração de papéis e objetivos que definem a personalidade.

O percurso moral, estreitamente conectado ao afetivo, volta-se ao princípio de justiça, em relação à prática e à consciência das regras em três fases (Piaget, 1932/1994): a anomia, enquanto estágio pré-moral, caracterizada pela ausência de regras e pela exploração egocêntrica e pelos hábitos; a heteronomia, em que a criança passa a identificar as regras como externas a ela, gerando relações de obediência restrita; e,

por fim, a autonomia, na qual o sujeito é capaz de entender que a fonte de regras está nele próprio, em sua capacidade de lidar com elas, sempre com referência ao outro.

As relações entre cognição, moralidade e afetividade podem ser mais bem compreendidas nas palavras do autor, evidenciando uma moral deontológica:

Todos notaram o parentesco que existe entre normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação. (...) A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto de regras de controle que a inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. (Piaget, 1932/ 1994, p. 296).

Na teoria piagetiana, os sentimentos vão se direcionando à moralidade, na medida que o sujeito passa a superar o egocentrismo para se compreender como uma pessoa em relação com as outras e com o mundo. Piaget menciona os sentimentos de simpatia e de antipatia como bases para os sentimentos morais. De acordo com La Taille (2006), a simpatia, consiste, para Piaget, em uma “capacidade de sentir o que o outro sente (. . .) um tipo de sensibilidade para com as outras pessoas, a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos destas”, advertindo, entre parênteses, no texto original que: “alguns preferem chamar de empatia” (La Taille, 2006, p. 114-115). Essa capacidade de se colocar no lugar do outro e de reconhecer suas necessidades vai se tornando um sistema de valor mais permanente, que, por sua vez, é quem permite o altruísmo, a verdadeira cooperação e o verdadeiro respeito mútuo (Piaget, 1932/1994).

Seguindo a perspectiva psicogenética e evolutiva, Hoffman (1989) se destaca no estudo da empatia pelo viés da psicologia moral. Para o autor, a empatia se desenvolve especialmente pelo desenvolvimento da diferenciação do eu em relação a outro, pelo reconhecimento de sua existência e pelo desenvolvimento da capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra, em inglês *role-taking* (Hoffman, 1989). A associação entre os sentimentos produzidos durante os episódios empáticos e o estágio cognitivo correspondente produz mudanças progressivas na forma como as pessoas manifestam a empatia, passando de respostas inatas e isomórficas pela “angústia empática” até o desenvolvimento gradual da habilidade de *role-taking*, pela “angústia simpática”, quando o sujeito experiencia um sentimento de piedade ou compaixão pelo outro, demandando o desejo de ajudá-lo. A “angústia simpática” se direciona prioritariamente ao outro, tendo um papel importante para os comportamentos pró-sociais, chegando, em estágios mais avançados, a sentir a empatia pela condição social ou emocional do outro. O posicionamento de Hoffman (2000) em relação à empatia é de que ela antecede e tem um caráter de determinação sobre os princípios

morais, uma vez que, durante o desenvolvimento, os aspectos empáticos se tornam parte de muitas estruturas motivacionais e afetivas (Camino *et al.*, 1996).

Eisenberg e colaboradores (2013) contribuíram para essa vertente, ao tecer uma análise relacionando empatia ao altruísmo, ao comportamento pró-social e à motivação do cuidado. Para os autores, empatia é uma resposta afetiva que resulta da compreensão ou apreensão do estado ou condição emocional de outra pessoa (Eisenberg *et al.*, 2006), sendo uma base para o direcionamento da tomada de atitude pró-social (Eisenberg & Strayer, 1987). Seguindo nessa linha, Batson (2017) buscou testar a hipótese *empatia-altruísmo*, entendendo que “a preocupação empática sentida por uma pessoa necessitada produz motivação altruísta para aliviar essa necessidade” (Batson, 2017, p. 9). Para tanto, o autor passa a pesquisar a motivação oriunda da empatia, tendo a hipótese de que o que leva a pessoa a empatizar está na motivação de finalizar o sofrimento, seja o dela própria, ao presenciar o sofrimento alheio, seja da pessoa que sofre. Os estudos promovidos por esse autor levaram à distinção conceitual de dois tipos de reações afetivas vicárias, qualitativamente diferentes e com consequências motivacionais distintas: a empatia, que produz a motivação altruísta; e a angústia pessoal, que levaria a um comportamento mais egoísta que poderia servir como base para a empatia, a depender das circunstâncias (Batson Fultz & Schoenrade, 1987).

O entendimento de Batson (2017) e Eisenberg e colaboradores (1987, 2006, 2013) é de que a empatia pode ser considerada uma emoção moral, logo que tem como possível consequência a motivação pró-social. Haidt (2003) defende que as emoções morais atuam de forma basilar no desenvolvimento da moralidade, sendo elas respondidas às violações morais ou motivadoras do comportamento moral. Emoções morais são, destarte, aquelas relacionadas aos interesses ou ao bem-estar das pessoas com que se convive e da sociedade como um todo. Ainda segundo o autor, elas podem ser divididas em algumas famílias e, dentre essas divisões, destaca-se a “família do sofrimento do outro”. Nesse nicho de emoções morais, o autor distingue dois grandes construtos: o sofrimento perante o sofrimento do outro e a simpatia/compaixão. A empatia corresponde, segundo o autor, ao primeiro construto, significando uma resposta afetiva que se origina da compreensão do estado emocional do outro, o que o leva a não compreendê-la propriamente como uma emoção, mas como uma tendência emocional precursora da simpatia/compaixão. Em relação ao segundo construto, o autor coloca a simpatia, como uma resposta afetiva que gera motivação para agir diante do sofrimento alheio, contudo prefere o conceito de compaixão por ser, em seu entendimento, uma emoção que articula um profundo sentimento de compreensão do sofrimento alheio e o desejo concomitante de promover seu alívio (Haidt, 2003). Assim, a empatia não tem, necessariamente, um

caráter moral e pró-social, mas funciona como uma manifestação emocional que pode levar a outras emoções e sentimentos, sendo morais ou não, tal como sinalizaram alguns estudos (Bloom, 2014; Almeida & Toledo, 2019).

Em vista da complexidade da moralidade humana, estudos passam a se dedicar à análise de sua integração à identidade (Blasi, 2004; Colby & Damon, 1992; Moshman, 2005), o que pode nos apoiar na análise da empatia como emoção moral. Em linhas gerais, passa-se a compreender a importância que a moralidade vai assumindo na identidade de cada pessoa, levando-a ao comprometimento de seus valores e princípios morais nas ações cotidianas. Nessa perspectiva, as pessoas constituem um sistema de valores morais ao longo da vida, tendo valores mais centrais do que outros em sua identidade moral (Damon, 1995). Os valores centrais recebem maior carga afetiva e podem ser considerados menos propensos a mudanças de acordo com cada situação, muito embora possam passar a ocupar espaço menos central no sistema moral de acordo com as experiências significativas vivenciadas pelo sujeito (Araújo, 2007).

Nessa perspectiva, na construção de valores morais, as emoções e os sentimentos exercem um papel central e, integrados ao raciocínio humano, assumem um caráter regulatório para a ação moral (Lewis, 2004) e para a constituição da identidade moral, que se compõe de um caráter que congrega a deliberação e a reflexão por um lado (Colby & Damon, 1992; Blasi, 2004) e as intuições e reações automáticas por outro (Narvaez *et al.*, 2006). Entende-se, dessa forma, que a empatia é um fenômeno altamente complexo e integrado à constituição da identidade moral, por meio das interações significativas que o sujeito experiencia ao longo da vida. Ela apresenta uma manifestação emocional vicária, que possui desdobramentos emocionais e morais, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais, que podem favorecer ações morais pró-sociais. Pode, outrossim, tornar-se um valor moral, se integrada a valores como compaixão e altruísmo e se significada positivamente no sistema moral, levando o sujeito a decidir por ter um olhar empático, de escuta ativa ao outro e às demandas sociais e naturais, com mobilização para o bem-estar do outro e da sociedade.

12.3 Empatia no campo da neurociência

O mapeamento sobre como o cérebro humano funciona na manifestação empática tem oportunizado aportes relevantes para os estudos sobre a empatia, que podem contribuir para o campo de pesquisas sobre esse construto na psicologia moral. Segundo McDonald e Messinger (2011), existem várias áreas do cérebro implicadas no comportamento empático e no desenvolvimento da empatia, revelando a complexidade desse construto.

Os estudos do primatólogo De Waal (2010) contribuem para a compreensão das bases evolucionárias do cérebro humano. Segundo o autor, o cérebro humano foi moldado, em sua evolução, para estar conectado aos outros, o que não é uma exclusividade da nossa espécie. Assim, o contágio emocional, na captura de emoções sem qualquer inferência, trata-se de uma característica de nossa sobrevivência, um processo automático que nos permite mimetizar as emoções alheias sem filtros cognitivos. Nesse sentido, a descoberta dos neurônios-espelho (Di Pellegrino *et al.*, 1992), em estudo com macacos, revela uma classe especial de neurônios motores, chamados de neurônios-espelho, que respondem de forma semelhante à percepção de ações em outros e à produção de ações em si mesmos. Há evidências, embora menos diretas, de que o cérebro humano contém um sistema de neurônios-espelho semelhante, que se encontra nas áreas pré-motoras e circunvizinhas dos lobos frontal e parietal (Iacoboni 2008).

Por si só, os neurônios-espelho não são responsáveis pelas emoções empáticas. Em vez disso, acredita-se que forneçam uma base neural para conectar nossas próprias experiências e as dos outros. O modelo teórico chamado *perception-action model* (PAM) (Preston & De Waal, 2002) apoia a compreensão sobre os mecanismos neurológicos que possibilitam aos seres humanos o compartilhamento de representações e sentimentos dos seus semelhantes por meio da percepção. De acordo com essa teoria, a partir de neuroimagens funcionais, ver o estado emocional de outra pessoa ativa automaticamente e inconscientemente circuitos neuronais do córtex pré-motor, do lóbulo parietal e da área motora suplementar, fazendo com que, na ausência de inibição, a pessoa reaja à experiência do outro como reagiria à sua própria (Preston & De Waal, 2002).

De acordo com De Waal (2008), a correspondência automática realizada pelo modelo PAM constitui a base para níveis mais altos de empatia, como a tomada de perspectiva e o comportamento pró-social. Para tanto, os neurônios-espelho devem se comunicar com muitas outras áreas do cérebro, o que torna a experiência da empatia unicamente humana (Decety & Jackson, 2004). Demonstrou-se que o córtex insular conecta neurônios-espelho pré-motores ao sistema límbico, que processa os aspectos emocionais de situações indutoras de empatia (Preston & De Waal 2002). O sistema límbico é uma área evolutivamente mais antiga do cérebro envolvida na experiência de emoções. Diferentes áreas do sistema límbico podem processar diferentes tipos de estímulos emocionais associados à empatia. Por exemplo, a ínsula anterior e o córtex cingulado anterior são ativados ao visualizar expressões de nojo, enquanto a amígdala é ativada ao observar rostos exibindo medo ou angústia (Decety & Jackson, 2004).

Para experimentar empatia e não ficar sobrecarregado com angústia pessoal, os mecanismos neurais envolvidos na regulação emocional devem ser ativados (Decety & Jackson, 2004), envolvendo aspectos cognitivos (tomada de perspectiva, auto-consciência, etc.) e afetivos. O córtex pré-frontal se torna importante nesse processo (Damasio, 1994), uma vez que é responsável por processar a tomada de decisões, que integra componentes afetivos e cognitivos. Nessa região, para reduzir o sofrimento pessoal que é ativado em resposta ao sofrimento do outro, o sujeito pode conectar-se em um nível mais cognitivo com a experiência do outro e se mobilizar para o comportamento de ajuda (Decety & Jackson, 2006). Também envolvidas na distinção entre sofrimento pessoal e empatia estão as áreas do cérebro responsáveis pela diferenciação do eu, ou seja, a junção temporo-parietal direita, o cíngulo posterior e o precuneus (Decety & Jackson, 2006).

Para se engajar na tomada de perspectiva, que é parte integrante da empatia, as áreas dos lobos frontal e parietal envolvidas no funcionamento executivo precisam ser ativadas, incluindo o córtex frontopolar, o córtex pré-frontal ventromedial, o córtex pré-frontal medial e o córtex inferior direito do lobo parietal (Decety & Jackson, 2006). Durante esse processo, áreas do lobo temporal também são ativadas, dando acesso a memórias de longo prazo que podem ser relevantes para a situação (Preston & De Waal, 2002). Assim, é possível afirmar que a empatia é uma manifestação aprendida nas diversas situações, carregando um componente social das diversas interações que o sujeito faz com o mundo. Weisz e Cikara (2021) destacam que a empatia é um fenômeno altamente dependente do contexto e sensível a motivações e objetivos do sujeito. Assim, cada situação mobiliza uma rede neural e neuroquímica, ativando áreas cerebrais cognitivas, afetivas e comportamentais, e corporais por meio dos neurotransmissores, especialmente a ocitocina, a dopamina e a encefalina, o que leva a diferentes resoluções para a situação vivenciada (VanCleave, 2016).

Blair e Blair (2009), ao analisarem as relações entre empatia e moralidade, informam que essa associação é complexa, uma vez que há diferentes modos de mobilizar a empatia em múltiplos contextos morais. Analisando as conexões neurais ao longo da vida, esses estudos sugerem a importância dos primeiros anos de vida, das interações com os cuidadores, para a experiência emocional vicária que pode servir como a constituição de esquemas cognitivo-afetivos empáticos levando às ações pró-sociais acionadas automaticamente diante das situações morais (Narvaez, 2010).

Os estudos no campo da neurociência trazem apontamentos importantes que, na intersecção com a psicologia moral, podem apoiar a compreensão sobre a empatia e de que forma se articula com as emoções e os comportamentos morais pró-sociais. Sendo assim, nosso objetivo está em aprofundar tal perspectiva por meio de uma

análise bibliográfica quali-quantitativa de artigos nos dois campos do conhecimento, de forma a tecer um diálogo que corrobora o aprofundamento no estudo da temática.

12.4 Empatia, psicologia moral e neurociência: uma análise bibliográfica
Seguindo a proposta de Lima e Mioto (2007), a análise bibliográfica dos artigos se pautou na seleção das bases de dados Scielo, Redalyc, Pubmed, CAPES e SIBi, sendo levantados por meio de pesquisa online e selecionados de acordo com os parâmetros: temático, elegendo os temas empatia no campo da neurociência e no campo da psicologia moral; linguístico, pela busca de artigos em português, inglês e espanhol; e cronológico, pela busca de artigos entre 2000 e 2022. Os descritores utilizados nos sites de busca foram os seguintes:

Tabela 12.1 *Descritores utilizados nos sites de busca*

	Português	Inglês	Espanhol
Psicologia Moral	"empatia" (título) AND "psicologia moral" (todos os índices)	"empathy" (título) AND "moral psychology" (todos os índices)	"empatía" (título) AND "psicología moral" (todos os índices)
Neurociência	"empatia" (título) AND "neurociência" (todos os índices)	"empathy" AND "neuroscience" (todos os índices)	"empatía" (título) AND "neurociencias" (todos os índices)

A busca por artigos sobre a empatia nesses dois campos de estudos foi determinada pelo local em que essas palavras apareciam no texto. A palavra empatia foi selecionada para aparecer nos títulos dos artigos e as palavras psicologia moral e neurociência foram escritas entre aspas e poderiam aparecer em qualquer local do texto. Além disso, a palavra AND foi utilizada como operador booleano para facilitar a visualização da busca nessas plataformas de pesquisa. Outro fator importante sobre a busca de artigos foi a opção de selecionar apenas aqueles que estavam disponíveis gratuitamente e sem necessidade de requisitar permissão de acesso, com exceção da plataforma de dados SIBi que não apresenta essa opção de filtro.

Apesar desse cuidado em filtrar apenas os artigos que estavam disponíveis nessas plataformas, foi possível notar que, em algumas delas, mesmo quando selecionadas as opções de artigos gratuitos e com acesso aberto, os artigos filtrados não se enquadraram nas especificações feitas nas buscas avançadas, sendo utilizados apenas para a análise quantitativa, a partir das informações que apareceram na plataforma.

12.4.1 Análise quantitativa

Para a análise quantitativa, foram considerados os dados do levantamento bibliográfico, de acordo com as tabelas a seguir.

Tabela 12.2 Quantidade de artigos por descritores na psicologia moral e bases de dados

Descritores (Psicologia Moral)	Scielo	Redalyc	Pubmed	CAPES	SIBi	Total
“empatia” (título) AND “psicologia moral” (todos os campos)	0	1	0	0	5	6
“empatia” (título) AND “psicologia moral” (todos os campos)	0	9	0	0	5	14
“empathy” (título) AND “moral psychology” (todos os campos)	0	2	1	6	87	96

Tabela 12.3 Quantidade de artigos por descritores na neurociência e bases de dados

Descritores (Neurociência)	Scielo	Redalyc	Pubmed	CAPES	SIBi	Total
“empatia”(título) AND “neurociência” (todos os campos)	0	8	0	19	59	86
“empatía”(título) AND “neurociencias” (todos os campos)	2	25	0	19	58	104
“empathy”(título) AND “neuroscience” (todos os campos)	4	16	270	835	2.586	3.711

A frequência de artigos sobre empatia, encontrados nas áreas da psicologia moral e neurociência, nos seguintes idiomas, português, espanhol e inglês, será apresentada na tabela a seguir. Alguns artigos, que foram filtrados a partir dos descritores citados nas Tabelas 12.1, 12.2 e 12.3, não correspondem ao idioma da busca, por exemplo, ao inserir na plataforma “empathy” AND “neuroscience”, em algumas dessas bases de dados, artigos em português e espanhol também apareceram. Por isso, tornou-se necessário averiguar a relação entre idioma e quantidade de artigos por campo de estudos.

Tabela 12.4 Quantidade de artigos da psicologia moral e da neurociência por idioma

Idioma	Psicologia moral	Neurociência	Total por idioma
Português	1	21	22
Espanhol	14	49	63
Inglês	96	3.717	3.813
Total por segmento	111	3.787	

De acordo com a tabela, é possível observar que, entre as bases de dados pesquisadas, há um destaque nas produções do campo da neurociência, correspondendo a 97,15% dos artigos encontrados. Em relação ao idioma, 97,81% dos artigos foram escritos em inglês; 1,61% foram escrito em espanhol e, apenas 0,56% foi escrito em português.

Os dados apresentados acima são importantes para a compreensão da representatividade das pesquisas sobre empatia ao redor do mundo. A partir desta análise, nota-se uma escassez de artigos, nas cinco bases de dados pesquisadas, sobre empatia, em português e espanhol, indicando uma necessidade de mobilização para que essa lacuna seja preenchida.

12.5 Análise qualitativa

A primeira etapa da análise qualitativa foi realizada a partir de uma leitura seletiva dos resumos dos artigos, com o objetivo de identificar quais são as principais contribuições da psicologia moral e da neurociência para o estudo da empatia. Destacamos, na tabela abaixo, as principais contribuições, que são recorrentes como citações em outros artigos.

Tabela 12.5 Contribuições dos artigos das áreas de psicologia moral e neurociência para o estudo da empatia

Campo teórico	Autores	Contribuições para o estudo da empatia
Psicologia moral	Eisenberg <i>et al.</i> , (1983, 1987, 2000, 2013)	Empatia como resposta afetiva que resulta da compreensão do estado de outro; Compreensão da empatia como algo que pode ser adquirido e modificado, com base em fatores genéticos e ambientais; Experiências empáticas como um componente muito importante para a vida em sociedade.
	Hoffman (1977, 1981, 1989, 2000)	Definição da empatia como sendo a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra, <i>role taking</i> ; Empatia como agente responsável por muitas estruturas motivacionais e afetivas; Impacto da empatia sobre o julgamento e ações morais; Empatia como um importante fator de inibição de comportamentos antissociais e agressivos.
	Eisenberg (1986), Batson (1990) e Hoffman (1992).	Ênfase do afeto para o desenvolvimento moral e o entendimento da empatia e da simpatia como importantes motivadores do altruísmo.

Campo teórico	Autores	Contribuições para o estudo da empatia
Neurociência	Ugazio <i>et al.</i> , (2014)	Meta-análises de estudos de neuroimagem funcional demonstram inequivocamente que testemunhar o sofrimento de outros envolve uma rede neural indicando que o observador está em um estado emocional.
	Tassinari & Durange (2014)	Teoria da capacidade neurológica que permite simular no cérebro aquilo que se passa na mente de outra pessoa, e se colocar no lugar do outro; Base neurofisiológica da empatia; Relação da empatia com as atividades neuronais.
	Passos-Ferreira (2011); Di Pellegrino <i>et al.</i> (1992); Tia <i>et al.</i> , (2011); Shamay-Tsoory (2011); Manera <i>et al.</i> , (2012); Pfister <i>et al.</i> , (2013)	Empatia como base dos sentimentos morais e da compreensão do outro. Neurônios-espelho.
	Singer & Klimecki (2014)	Investigação da neuroplasticidade ligada à capacidade empática e compassiva.
	Zaki & Ochsner (2012)	Empatia afetiva - atividade nas regiões fronto parietal, temporal e subcortical classicamente associadas ao movimento, sensação e emoção; Sistemas neurais envolvidos no controle cognitivo e na tomada de decisões – como as áreas cingulada, pré-frontal e temporal – costumam ser ativados durante tarefas que exigem empatia cognitiva.
	Decety & Jackson (2004); Decety & Svetlova, (2012); Decety (2014)	Conceito de empatia como uma construção multidimensional que compreende componentes dissociáveis (compartilhamento emocional, preocupação empática e tomada de perspectiva) que interagem e operam de maneira paralela, incluindo componentes afetivos, motivacionais e cognitivos. Neurotransmissores (dopamina, oxitocina e encefalina) apoiam o estabelecimento e manutenção da empatia.
	Panksepp (1998)	De acordo com pesquisas em animais, os sistemas neurais, autônomos e neuroendócrinos básicos relacionados ao processo de apego, são implementados no tronco cerebral, área pré-óptica do tálamo, gânglios da base, áreas paralímbicas e sistema nervoso autônomo.
	Preston (2013)	Pesquisas demonstram que o cuidar do outro emprega uma grande variedade de mecanismos de sistemas neurais, estendendo-se além do córtex, incluindo a amígdala, tronco cerebral, hipotálamo, ínsula, ACC e córtex orbitofrontal.
	Wu & Han (2021)	Numerosos estudos mostraram evidências de modulações de empatia por contextos sociais.

Campo teórico	Autores	Contribuições para o estudo da empatia
	De Waal (2008)	A correspondência automática realizada pelo modelo PAM (<i>Perception Action Model</i>) constitui a base para níveis mais altos de empatia, como a tomada de perspectiva e o comportamento pró-social.
	Decety & Jackson (2004)	Empatia como uma experiência unicamente humana.
	Preston & De Waal (2002)	O córtex insular conecta neurônios-espelho pré-motores ao sistema límbico, que processa os aspectos emocionais de situações indutoras de empatia.
	Decety & Jackson (2006)	Córtex frontopolar, o córtex pré-frontal ventromedial, o córtex pré-frontal medial e o córtex inferior direito do lobo parietal são ativados para a tomada de perspectiva, parte integrante da empatia.

A leitura da Tabela 12.5 evidencia que os artigos no campo da psicologia moral, bem como da neurociência, trouxeram contribuições significativas para o estudo e compreensão da empatia, apresentando algumas lacunas importantes na possível integração entre os dois campos, o que será discutido mais adiante neste capítulo. A psicologia moral fundamenta a empatia como sendo a capacidade de alguém se colocar no lugar do outro e contribui para o entendimento da relação entre empatia, pró-sociabilidade e moralidade. A neurociência, por sua vez, respalda a compreensão da ideia de neurônios-espelho e dos neurotransmissores, para mobilização de diferentes regiões cerebrais e de suas conexões na manifestação da empatia.

A segunda etapa da análise qualitativa teve como objetivo compreender a relação entre a empatia e as emoções morais. Para isso, adicionamos mais um descritor na busca avançada. O descritor “emoção moral” foi utilizado junto ao operador booleano AND e aos demais descritores citados na Tabela 12.1. Os artigos selecionados a partir dessa busca avançada, e que estavam disponíveis para a leitura, foram lidos e analisados de maneira seletiva com o intuito de identificar as perspectivas dos autores sobre a relação entre empatia e emoções morais.

Tabela 12.6 Contribuições para o estudo da articulação entre empatia e emoção moral

Autor	Campo de estudo	Contribuições para o estudo da articulação entre empatia e emoção moral
Isern-Mas e Gomila, 2019, Argentina	Psicologia moral	Compreensão da moral como um conceito composto por diferentes níveis, entre eles a motivação, que engloba mecanismos, vistos como emoções morais ou empatia.
Calderón, 2011, Costa Rica	Psicologia moral	Componente emocional da empatia que a torna vulnerável às influências do ambiente e do sujeito que realiza a ação empática.
Tur-Porcar et al, 2016, Espanha	Psicologia moral	Compreensão da dimensão situacional da empatia que se refere à emoção vicária de experimentar o estado emocional do outro.
Rueda & Lara, 2020, Espanha	Psicologia moral	Empatia como uma importante motivadora moral, entendendo que a motivação moral e as emoções morais estão intimamente relacionadas.
Aaltola (2014)	Psicologia moral	Apresenta a ideia de Churchland (2011) de que a empatia desencadeia emoções morais em humanos.
Monsó (2015)	Psicologia moral	Empatia como uma emoção moral. Argumenta que os seres desprovidos da capacidade de saber o que o outro sente, podem ser motivados a agir por empatia, enquanto uma emoção moral.
Singer & Klimecki (2014) e Preston & De Waal (2002)	Neurociência	Compreensão da empatia e da compaixão como emoções morais. A ressonância magnética funcional (fMRI) mostrou que a empatia com os sentimentos de outra pessoa depende da ativação de redes neurais que também suportam a experiência em primeira pessoa desses sentimentos.
Fourie et al, 2017	Neurociência	Compreensão da empatia como forma de medir as emoções morais evocadas ao testemunhar a angústia de outros. Empatia como um processo emocional moral fundamental (Tangney <i>et al.</i> , 2007).

12.6 Diálogo entre psicologia moral e neurociência no estudo da empatia: limites e possibilidades

A análise quantitativa demonstrou que a grande maioria dos artigos encontrados nas cinco bases de dados utilizadas foi escrita em língua inglesa e se concentra no campo da neurociência. Isso indica que esse campo tem se dedicado aos estudos dos processos neuronais e cerebrais que tangenciam e perpassam o conceito de empatia, avançando na compreensão das bases cerebrais e neurofisiológicas que integram os processos empáticos. Os estudos da neurociência têm contribuído para o reconhecimento da complexidade de fenômenos que compõem o conceito de empatia que vem sendo largamente utilizado. Por outro lado, evidenciam uma lacuna importante sobre o tema na vertente da psicologia moral.

O percentual de artigos encontrados na busca pelos descritores “empatia” AND “neurociência” foi de 97,15% enquanto os artigos representados pelos descritores “empatia” AND “psicologia moral” representaram apenas 2,85% do total encontrado. Importante frisar que essa análise é apenas uma estimativa, visto que é possível que existam artigos repetidos em duas ou mais bases de pesquisas utilizadas. Dessa forma, torna-se necessário se atentar ao fato de que esses dados e o cálculo percen-

tual realizado não são dados indiscutíveis, embora nos forneça informações importantes, o que é uma limitação do presente estudo.

Outro dado importante, que chama a atenção na análise quantitativa dos dados, é a falta de representatividade de artigos escritos em português e espanhol sobre o estudo da empatia nos dois campos de estudos mobilizados. Esse dado desperta uma necessidade de futuras investigações nas demais bases de dados disponíveis para pesquisas acadêmicas, mas se configura como uma realidade para as cinco bases utilizadas na presente pesquisa.

A análise qualitativa aprofunda os achados da análise quantitativa, trazendo dados a respeito da articulação entre empatia e emoções morais. A análise indica que, apesar desse ser um campo altamente relevante, com muita visibilidade, ainda necessita de mais investigações, devido a sua alta complexidade, principalmente no que concerne à relação entre empatia e moralidade. De forma geral, os artigos pesquisados trazem diferentes conceituações sobre a relação entre a empatia e a moralidade, entendendo-a como uma emoção moral, como uma motivadora de emoções morais e, também, como um processo que não necessariamente se relaciona diretamente com a moralidade. Para classificar a empatia, a partir de uma dessas perspectivas, é necessário compreender de que maneira ela será mobilizada (Blair & Blair, 2009), entendendo que pode ser modulada por contextos sociais (Wu & Han, 2021).

Da análise qualitativa, buscando uma integração entre as contribuições da psicologia moral e da neurociência sobre a empatia, chegamos a um debate importante entre as áreas para avanços sobre a compreensão do construto. Dessa forma, destacamos que a compreensão dos psicólogos do desenvolvimento moral sobre os componentes emocionais, cognitivos e comportamentais da empatia (Eisenberg, 2013) encontra eco nos estudos da neurociência, que evidenciam a integração, por meio de neuroimagens, de tais componentes no cérebro humano. Assim, cada vez mais a hipótese de integração entre cognição e afetividade no estudo do desenvolvimento humano se confirma (Damásio, 1994), evidenciando sua complexidade.

Outro diálogo importante entre as áreas está no fato de que grande parte dos artigos da neurociência não faz uma relação direta entre a empatia e o comportamento pró-social. A empatia é uma manifestação emocional diante da situação de sofrimento do outro que pode ou não mobilizar regiões cerebrais e liberar neurotransmissores que atuam em relação à mobilização pró-social. Estudos mais recentes sobre a empatia, no campo da psicologia moral, têm evidenciado que ela não leva, necessariamente, ao altruísmo (Batson, 1990), e pode, inclusive, conduzir à parcialidade, levando a falhas morais consistentes em situações de conteúdo moral (Bloom, 2014; Almeida & Toledo, 2019). Essa é uma vertente importante para a continuidade dos estudos sobre empatia, buscando entender, na contemporaneidade,

quais são os desdobramentos morais da mobilização afetivo-cognitiva-comportamental da empatia.

No entanto, os estudos incidem sobre a empatia como um processo moral fundamental porque, sem a percepção do sofrimento e das necessidades do outro, não existe possibilidade de manifestações pró-sociais. Assim, se não se pode garantir o caráter regulatório da empatia como emoção moral, tampouco é possível indicar que ela não exerça regulação para o comportamento pró-social. Chegamos, então, à ideia de que a empatia é um processo afetivo que, coadunando-se a outros valores, como a compaixão, pode regular o comportamento pró-social.

Aprofundando-nos nessa compreensão, os achados da neurociência de que empatia e a mobilização para o comportamento pró-social estão altamente vinculados aos contextos morais (Blair & Blair, 2009; Wu & Han, 2021) poderiam contrariar a ideia da psicologia moral de que a empatia é também constitutiva, e não apenas disposicional, sendo um componente regulatório para a ação moral. Os artigos levantados em nossa análise bibliográfica, por estarem relacionados aos descritores “empatia”, “psicologia moral” e “neurociência”, foram restritos a fontes específicas que explicitaram tais termos, fazendo com que não englobassem, necessariamente, essa discussão. Conforme evidenciamos em nossa introdução, estudos passaram a ser empreendidos no campo da psicologia do desenvolvimento moral, buscando as articulações entre a moralidade e a identidade humana (Colby & Damon, 1992; Blasi, 2004; Moshman, 2005). Nesses estudos, entende-se que os valores morais se constituem em um sistema integrado à identidade humana, sendo aspectos importantes da representação de si e dos comportamentos morais, pelo compromisso que o sujeito tem com seus valores e princípios. A empatia, nesse sentido, pode agregar-se a outros sentimentos e valores centrais, que sejam pró-sociais, constituindo uma complexa rede de sentimentos que se ativa diante das situações em que se percebe a necessidade do outro ou da coletividade (Marimón & Sastre, 2014). Narvaez (2010), que realiza estudos na interface entre neurociência e psicologia moral, aposta na construção de esquemas de ação que são automaticamente acessíveis e se integram à identidade de uma pessoa, por meio de experiências significativas, que têm como marco a primeira infância. Assim, o cérebro, em sua plasticidade, faz conexões neurais significativas, gerando formas de agir pró-social que são acessadas nas memórias de curto e longo prazo (Preston & De Waal, 2002).

A integração cada vez mais complexa entre as redes neurais afetivas, cognitivas e comportamentais ao longo da vida direciona-nos à perspectiva de desenvolvimento da empatia. Os estudos de Hoffman (1989, 2000), embora não tendo muitos de seus achados consolidados empiricamente (Sampaio *et al.*, 2009), assumiram fases bem definidas na evolução da empatia, tendo nos aspectos cognitivos um fator prepon-

derante para o *role-taking*. Os estudos da psicologia moral e da neurociência trazem uma perspectiva mais abrangente e não linear para esse desenvolvimento, ainda mais por situar, de forma significativa, os contextos nos quais a empatia é exercida como fonte de mobilização sociocognitiva-emocional que tende a levar ao comportamento pró-social.

Tal diálogo entre os campos da psicologia moral e da neurociência nos direciona para compreender a importância da aprendizagem na constituição da empatia articulada aos valores pró-sociais. Os estudos abordam a importância da primeira infância para a construção de respostas emocionais vicárias voltadas a ações pró-sociais (Hoffman, 1989, 2000; Narvaez, 2010), apresentando a neuroplasticidade como possibilidade de conexões neurais ao longo da vida, a partir das situações que exigem a mobilização do sujeito diante do sofrimento alheio. Nesse sentido, o caráter regulatório da empatia também pode ser assumido como oriundo de uma fonte social, aprendido no intercâmbio dos sujeitos com seus pares e sua cultura. A educação tem, portanto, uma função essencial ao possibilitar que as pessoas possam construir esquemas afetivo-cognitivos voltados para um comportamento de responsabilidade para o outro e para o mundo a partir da empatia.

O caminho de estudos sobre a empatia como emoção moral ou nas suas relações com o comportamento pró-social ainda precisa ser mais bem destrinchado, especialmente quanto ao intercâmbio entre a psicologia moral e a neurociência. O esforço teórico realizado neste estudo aponta que investigações interdisciplinares podem contribuir para uma compreensão mais aguçada sobre o desenvolvimento da empatia como um dos elementos fundamentais para a constituição da moralidade humana.

REFERÊNCIAS

- Aaltola, E. (2014). Varieties of empathy and moral agency. *Topoi*, 33, 243-253.
- Almeida, M. M. O., & Toledo, G. L. (2019). Emoção e falhas morais: uma análise crítica da relação entre empatia e moralidade. In M. A. Alves (Ed.), *Cognição, emoções e ação* [online]. Cultura Acadêmica; UNICAMP; Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, pp. 311-333. CLE collection, vol. 84.
- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In U. F. Araújo, J. M. Puig, & V. A. Arantes (Orgs.), *Educação e valores: pontos e contrapontos*. Summus.
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.
- Batson, C. D. (1990). How social an animal? The human capacity for caring. *American Psychologist*, 45, 336-346.

- Batson, C. D. (2017). The empathy-altruism hypothesis: what and so what. In E.M. Seppälä, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford handbook of compassion science*. pp-27-40. Oxford University Press.
- Blair, R. J. R., & Blair, K. S. (2009). Empathy, morality, and social convention: evidence from the study of psychopathy and other psychiatric disorders. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*. pp. 139-152. MIT Press.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In D. Lapsley, & D. Narvaez, *Moral development, self and identity*. pp. 335-347. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bloom, P. (2014). *O que nos faz bons ou maus*. Editora Best Seller.
- Calderón, A. K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-13.
- Camino, C., Camino L., & Leyens, J. (1996). Julgamento moral, emoção e empatia. In Z. D. Trindade, & C. Camino (Eds.), *Cognição social e juízo moral*. pp. 109-135. Coletâneas da ANPEPP. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Churchland P. S. (2011). *Braintrust: what neuroscience tells us about morality*. Princeton University Press.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: contemporary lives of moral commitment*. The Free Press.
- Damáσιο, A. (1994). *O erro de Descartes*. Companhia das Letras.
- Damon, W. (1995). *Greater expectations*. The Free Press.
- Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught? *Physical therapy*, 70(11), 707-711.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy. *Current Directions In Psychological Science*, 15(2), 54-58.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525-537.
- Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2(1), 1-24.
- De La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Artmed.
- De Waal, F. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300.
- De Waal, F. (2010). *A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil*. Companhia das Letras.

- Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91(1), 176-180.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. pp. 3-13. Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. 6th ed., pp. 646-718. John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Losoya, S., & Guthrie, I. K. (2013). Social cognition and prosocial development. In S. Hala, *The development of social cognition*. pp. 329-363. Psychology Press.
- Falcone, E. M., Ferreira, M. C., da Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., de Assis Faria, C., D'Augustin, J. F., Sardinha, F. & de Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (IE): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 7(3), 321-334.
- Fourie, M. M., Stein, D. J., Solms, M., Gobodo-Madikizela, P., & Decety, J. (2017). Empathy and moral emotions in post-apartheid South Africa: an fMRI investigation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(6), 881-892.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences*. pp. 852-870. Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and prosocial activism. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: individual and societal perspectives*. pp.6-585. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Iacoboni, M. (2008). Mesial frontal cortex and super mirror neurons. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(1), 30-30.
- Isern-Mas, C., Gomila, A. (2019). Why does empathy matter for morality? *Análisis Filosófico*, 39(1), 5-26.
- Lanzoni, S. (2018). *Empathy: a history*. Yale University Press.
- La Taille, Y. D. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1), 9-17.
- Lewis, M. (2004). Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. pp. 563-573. The Guilford Press.
- Manera, V., Cavallo, A., Chiavarino, C., Schouten, B., Verfaillie, K., & Becchio, C. (2012). Are you approaching me? Motor execution influences perceived action orientation. *PLoS One*, 7(5), e37514.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: how, when, and why. In J. Sanguinetti, J. Juan, A. Ariberto, & J. A. Lombo. *Moral behavior and free will: a*

- neurobiological and philosophical approach*. pp. 333-359. IF Press.
- Monsó, S. (2015). Empathy and morality in behaviour readers. *Biology & Philosophy*, 30(5), 671-690.
- Marimón, M. M., & Vilarrasa, G. S. (2014). *Como construímos universos*. Editorial Gedisa.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: rationality, morality, and identity*. Psychology Press.
- Narvaez, D., Lapsley, D. K., Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 966-985.
- Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(129), 77-94.
- Oxley, J. (2011). *The moral dimensions of empathy: limits and applications in ethical theory and practice*. Springer Palgrave Macmillan.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience*. Oxford University Press.
- Passos-Ferreira, C. (2011). Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelho, empatia e neuromoralidade. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, 21(2), 471-490.
- Pfister, R., Dignath, D., Hommel, B., & Kunde, W. (2013). It takes two to imitate anticipation and imitation in social interaction. *Psychological Science*, 24(10), 2117-2121.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Editorial Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Digitaliza Conteúdo. (Trabalho original publicado em 1954).
- Preston, S. D. (2013). The origins of altruism in offspring care. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1305-1341.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- Rifkin, J. (2009). *The empathic civilization: the race to global consciousness in a world in crisis*. Tarcher Penguin.
- Rogers, C. R. (2017). *Tornar-se pessoa*. WWF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1985).
- Rueda, J., & Lara, F. (2020). Virtual reality and empathy enhancement: ethical aspects. *Frontiers in Robotics and AI*, 7(1), 1-18.
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. D. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 59-75.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. D. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212-227.

- Shamay-Tsoory, S. G. (2011) The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24.
- Singer, T. & Klimecki, M. O. (2014). Empathy and compassion. *Curr. Biol.*, 24(18), 875-878.
- Tangney J. P., Stuewig J., Mashek D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tassinari, M. A. & Durange, W. T. (2014). Experiência empática: da neurociência à espiritualidade. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(1), 53-60.
- Tia, B., Saimpont, A., Paizis, C., Mourey, F., Fadiga, L., Pozzo, T. (2011) Does observation of postural imbalance induce a postural reaction? *Plos One*, 6(3), 10.1371.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14.
- Ugazio, G., Majdandžić, J., Lamm, C. (2014). Are empathy and morality linked? Insights from moral psychology, social and decision neuroscience, and philosophy. In Heidi L. Maibom (Ed.) *Empathy and morality*. pp. 155-171. Oxford University Press.
- VanCleave, D. S. (2016). Contributions of neuroscience to a new empathy epistemology: implications for developmental training. *Advances in Social Work*, 17(2), 369-389.
- Weisz, E., & Cikara, M. (2021). Strategic regulation of empathy. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(3), 213-227.
- Wu, T., Han, S. (2021). Neural mechanisms of modulations of empathy and altruism by beliefs of others' pain. *eLife* 10:e66043.
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15(5), 675-680.

CAPÍTULO 13

Identidade moral: um sistema de representações de si que integra valores morais

Marco Antonio Morgado da Silva

Ulisses Ferreira de Araújo

13.1 Introdução

Escolher a vida que se quer levar em um mundo no qual as ações individuais e coletivas impactam a vida do outro requer fazer escolhas apoiadas em critérios que permitam qualificar uma opção de conduta como moralmente preferível, ou seja, de maior valor moral. Neste texto, a moral é entendida como um construto social constituído por um conjunto de normas, ideais de vida e critérios de comportamento que foram negociados e construídos historicamente com a função de regular as relações interpessoais e sociais, visando ao bem comum, à otimização da convivência e ao impacto positivo de nossas ações na vida de terceiros, seja um indivíduo, um grupo social, o conjunto da sociedade ou mesmo os sistemas ecológicos (Habermas, 1999; Vázquez, 2012). Os valores morais, por sua vez, referem-se aos princípios subjacentes às normas, ideais de vida e critérios morais que são considerados de maior valor (mais importantes) por uma sociedade, um grupo de pessoas ou indivíduos. Compreendem tanto conteúdos morais relativos à dimensão privada

da moralidade (cuidado e responsabilidade com o próximo, por exemplo) como à dimensão pública (bem comum e direitos humanos, por exemplo).

A concepção dominante da moral para o senso comum e para muitos estudiosos da filosofia e psicologia é de que a moral é uma agência constrangedora dos valores, necessidades e propósitos do indivíduo. Considera-se, ao pensar assim, que a obrigação em agir moralmente e os objetivos pessoais são dimensões dissociadas (e, por vezes, conflitantes), e que a ação moral resultaria da coerção que as normas sociais exercem sobre o eu (Freud, 1929/2011), da submissão de si mesmo a um princípio moral e/ou da abnegação altruísta aos próprios desejos e interesses (Kant, 1797/2008; Kohlberg, 1989; Schwartz, 2005).

Entre os anos 1980 e 1990, os trabalhos de Blasi (1983), Damon (1984) e Colby e Damon (1992) deflagraram um outro olhar sobre essa concepção e inauguraram um novo campo de pesquisas na psicologia moral ao propor que as ações morais não seriam, necessariamente, resultado da renúncia das pessoas aos próprios interesses em favor de valores morais, mas poderiam resultar justamente da coordenação entre valores morais e objetivos e compromissos pessoais. Segundo esses autores, valores morais são parte da definição que algumas pessoas fazem de si mesmas, de seus princípios, objetivos e compromissos mais importantes. Estão, portanto, integrados ao self – sua representação de si – e, por isso, são importantes definidores de suas identidades pessoais. A integração de valores morais à representação de si, não obstante, varia entre as pessoas: para umas é mais central, ao passo que para outras, é mais periférica. A centralidade de valores morais para a representação de si é o que define uma identidade moral.

De acordo com essa perspectiva, a integração de valores morais à representação de si é um componente fundamental do funcionamento moral e uma importante chave explicativa para a motivação das ações morais. Quanto mais central forem valores morais para uma pessoa, maior será a influência que irão exercer sobre seus juízos, sentimentos e ações.

Desde a inauguração desse campo de estudos, uma série de pesquisas foram desenvolvidas sob diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, cada uma imprimindo um enfoque particular sobre a identidade moral (Aquino & Reed, 2002; Damon & Colby, 2015; Frimer & Waker, 2009; Hart & Fegley, 1995; Hertz & Krettenauer, 2016; Krettenauer, 2020; Kristjánsson, 2009; Lepsley & Stey, 2014; McAdams, 2009; Pratt *et al.*, 2009).

Se, por um lado, as convergências entre esses estudos provêm consistência ao construto da identidade moral, suas diferenças, para além de constituírem um palco de debate, sugerem que se trata de um fenômeno complexo e multidimensional, que

pode ser apreendido e manifestado de diferentes maneiras, como se verifica em revisões da literatura (Hardy & Carlo, 2011; Jennings *et al.*, 2015; Silva & Araújo, 2020). A necessidade de avançar para abordagens teóricas e metodológicas integrativas tem sido reivindicada a fim de ampliar a compreensão da identidade moral e explorar sua complexidade (Hardy & Carlo, 2011; Jennings *et al.*, 2015).

Partindo de uma perspectiva integradora no estudo da identidade moral, este texto apresenta uma proposição conceitual que define a identidade moral como um sistema de representações de si que integra valores morais com centralidade. Iniciamos o percurso a seguir com uma breve sistematização de algumas das principais perspectivas de estudo sobre a identidade moral. Na sequência, delimitamos o conceito de identidade que alicerça nossa proposição conceitual para, então, apresentar as referências, os argumentos e as bases empíricas que a fundamentam. Concluímos sistematizando as premissas que se desdobram dessa perspectiva e tecendo breves considerações sobre suas contribuições para o estudo da identidade moral.

13.2 Pesquisa

13.2.1 *Perspectivas sobre a identidade moral*

Pioneiro nos estudos sobre identidade moral, Damon (1984) identificou em suas pesquisas que a representação de si e a moralidade são sistemas conceituais diferentes, mas na transição da infância para a adolescência passa a ocorrer, gradativamente, a possibilidade de integração entre tais sistemas, o que pode ocorrer em diferentes níveis. Alguns anos depois, e Colby e Damon (1992), em pesquisa desenvolvida com pessoas que têm grande compromisso social, constataram que para a maioria delas a moral e a identidade estão parcialmente integradas, às vezes apresentando unidade e às vezes conflito, mas alguns indivíduos apresentam maior integração entre a moral e a identidade.

De modo semelhante, Blasi (1983) demonstrou que o julgamento de responsabilidade moral e o sentimento de que uma ação moral é necessária depende de quão importantes são os valores morais para a identidade. Blasi (1995, 2004) argumenta que valores morais se integram à identidade por meio do vínculo dos indivíduos com tais valores, os quais estabelecem relações com outros tipos de valores na representação de si. Nesse sentido, os graus de integração de um valor moral à identidade dependerão: i) da coordenação com outros elementos ou subsistemas das representações de si; e ii) de como ele se posiciona em sua hierarquia de preferências.

Em linha complementar, Frimer, Walker e colaboradores (Frimer & Walker, 2009; Frimer *et al.*, 2011) propõem que a identidade moral e a motivação moral podem

ser alcançadas pela integração entre valores voltados ao interesse próprio e valores morais, que geralmente estão em conflito. Em suas pesquisas, os autores identificaram que a mobilização espontânea de valores morais (benevolência, justiça social e preservação ecológica), bem como a capacidade de coordenar valores voltados ao interesse próprio (poder, bens materiais e realização pessoal), previram positivamente a motivação para comportamentos pró-sociais.

Lapsley e Narvaez (2004; Lapsley & Hill, 2009) apresentam outra perspectiva sobre o funcionamento da identidade moral, que aporta novas contribuições aos estudos sobre esse construto. Com base em uma abordagem sociocognitiva, os autores concebem que a identidade moral se manifesta na acessibilidade crônica de esquemas morais para a identidade. Segundo eles, se esquemas morais (como conceitos, episódios, roteiros de ação e protótipos) são centrais e importantes para a identidade pessoal, eles tenderão a ser salientes, cronicamente acessíveis e facilmente ativados na interpretação e ação do sujeito nas diferentes situações sociais com as quais ele interage. A importância e a acessibilidade dos esquemas morais para a identidade pessoal demonstraram ser componentes definidores de uma identidade moral e preditores de atitudes e comportamentos morais (Aquino *et al.*, 2009; Hertz & Krettenauer, 2016; Lapsley & Stey, 2014).

Também tributários da abordagem sociocognitiva, Aquino e Reed (2002) desenvolveram um modelo metodológico amplamente utilizado para estudar a identidade moral (Hertz & Krettenauer, 2016). Os autores definem a identidade moral como um tipo de identidade social, entre outras, que o sujeito adota para definir a si mesmo. É algo como um esquema generalizado de si constituído por traços morais (ex.: ser uma pessoa justa, generosa, etc.), que pode ter maior ou menor importância para o sujeito. O modelo foi corroborado por mais de sessenta estudos (Hertz & Krettenauer, 2016; Lapsley & Stey, 2014), atestando que quanto maior a importância que o indivíduo atribui aos traços morais que definem sua identidade moral, maior a possibilidade de que esses traços sejam desencadeados em diferentes situações e estejam associados a julgamentos e ações morais.

Para outros autores, a identidade moral se manifesta (e pode ser definida) pela representação de eventos moralmente relevantes na memória do sujeito e na sua narrativa autobiográfica (Hardy & Carlo, 2011; Lapsley, 2010; McAdams, 2009; Pratt *et al.*, 2009). Uma vez que a narrativa de vida é uma expressão básica da construção da identidade (McAdams, 2009, 2018), esses autores argumentam que uma identidade moral pressupõe, entre outras coisas, uma narrativa autobiográfica na qual as representações morais do passado, presente e futuro aparecem como um organizador fundamental do senso de si mesmo.

13.2.2 O conceito de identidade

As formulações teóricas e os estudos empíricos discutidos nas seções anteriores revelam que a identidade moral é um fenômeno complexo que se manifesta de várias maneiras e cujo funcionamento pode ser compreendido por meio de diferentes abordagens. Embora sejam perspectivas diferentes, lidam com o mesmo fenômeno e podem se complementar a fim de proporcionar uma compreensão mais abrangente, profunda e multifacetada da identidade moral.

Por intermédio de uma leitura integrativa desses e de outros estudos, apresentaremos a proposição de que a identidade moral pode ser conceituada como um sistema de representações de si que integra valores morais com centralidade. Iniciaremos este percurso conceituando a identidade, já que os estudos de identidade moral nem sempre definem explicitamente o conceito e é comum encontrar uma indiferenciação com o conceito de self moral (Kingsford *et al.*, 2018) – que sintetiza a ideia de integração de valores morais às representações de si.

A definição de identidade que fundamente este texto é baseada no trabalho de Erik Erikson (1968). De acordo com a perspectiva fundada pelo autor, a identidade é uma configuração mais elaborada e madura da representação de si, caracterizada pelo compromisso do indivíduo, construído à base de um processo ativo de exploração, com certos domínios de conteúdo (por exemplo: moralidade, família, carreira, religião, etc.) considerados centrais em suas representações de si e que lhe dão um senso de unidade psicossocial e uma compreensão de seu papel social (Blasi & Glodis, 1995; Erikson, 1968; Marcia, 1966; McAdams, 2001; Moshman, 2011; Schwartz *et al.*, 2015).

Conforme indicam diversos estudos, a identidade começa a se constituir no início da adolescência (cerca de 12 anos), mas é somente no final desse período, e especialmente no início da vida adulta, que ela será mais ativamente elaborada e adquirirá contornos mais definidos (Blasi & Glodis, 1995; Cramer, 2017; Erikson, 1968; Fadjukoff *et al.*, 2016; Harter, 2012; Moshman, 2011; Schwartz *et al.*, 2015). Estes e outros estudos (Damon, 1984; Moshman, 2011) convergem para indicar que a integração de conteúdos morais na identidade começará a acontecer, como uma possibilidade, a partir da adolescência. Isso não significa que antes dessa época, na infância, os conteúdos morais não poderiam fazer parte da representação de si (Krettenauer, 2022; Lapsley, 2010; Thompson, 2009), mas que é a partir da adolescência que eles podem ser organizados de forma mais coesa e sistêmica na autodefinição, sendo reconhecidos pelo sujeito como algo do qual depende sua integridade pessoal, constituindo um compromisso pessoal e orientando o propósito de sua existência no mundo. Em outras palavras, do ponto de vista do desenvolvimento,

concordamos com Kingsford e colegas (2018), e Krettenauer (2018), que uma criança pode ter um self moral – uma vez que pode pensar em si mesma sob critérios morais, bem como sentir culpa e vergonha –, mas apenas um adolescente ou um adulto pode ter uma identidade moral.

Na constituição de uma identidade, pode haver a integração e coexistência de conteúdos de diferentes domínios (Fadjukoff *et al.*, 2016; Harter, 2012; McLean *et al.*, 2016; Moshman, 2011; Schwartz *et al.*, 2015; Silva & Danza, 2022) na medida em que se tornam valores para o sujeito e atuam como elementos organizadores de sua representação de si e de sua ação no mundo. O grau com que cada um se preocupa e se compromete com conteúdos de diferentes domínios pode variar e mudar ao longo do tempo (Fadjukoff *et al.*, 2016; McLean *et al.*, 2016; Schwartz *et al.*, 2015).

Ainda no que concerne à conceituação da identidade, cumpre acrescentar as contribuições de Markus e Wurf (1987) e Harter (2012). Os autores argumentam que a identidade pode ser considerada como um sistema de representações de si que interagem e se coordenam entre si na configuração de um sistema coeso. É um fenômeno multifacetado composto de protótipos, teorias, imagens, concepções, esquemas, objetivos, tarefas, memórias, entre outras coisas, que integram diferentes domínios de conteúdo considerados centrais pelo sujeito. Nesse sentido, apesar de ser possível falar em representação de si enquanto um esquema geral e supraordenado de si mesmo, em um nível profundo do funcionamento psicológico cada sujeito constitui diversas representações de si. Essa definição é central para a conceituação da identidade moral que propomos na seção seguinte.

13.2.3 Identidade moral: um sistema de representações de si que integra valores morais

Nas seções anteriores, vimos que a identidade moral é definida, em termos gerais, pela centralidade de valores morais para a representação de si e que a identidade moral é um fenômeno complexo e multidimensional, que pode ser apreendido e se manifestar de diferentes maneiras.

À luz de uma perspectiva integradora (Silva & Araújo, 2020), no presente texto propomos que a identidade moral pode ser concebida como um sistema de representações de si que integra valores morais com centralidade. Nos parágrafos seguintes, exploraremos esta proposição em detalhes, começando pelo processo de construção e integração de valores. Na sequência, abordaremos a centralidade dos valores no sistema de representações de si.

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que os valores morais são integrados na identidade na medida em que o sujeito estabelece um vínculo afetivo com

conteúdo morais e os intelectualiza (Piaget, 1954), tornando-os parte das suas representações de si (Blasi, 1995; Colby & Damon, 1992; Damon, 1984). Este processo de integração de valores morais nas representações de si, e a possível construção de uma identidade moral, está sujeito a múltiplos fatores individuais e sociais.

Há várias explicações possíveis para o processo de construção de valores, que não são excludentes entre si, mas podem constituir ângulos de análise diferentes e complementares sobre um mesmo processo: a assimilação, já na infância, de esquemas morais à memória autobiográfica e à personalidade, como consequência da orientação de cuidadores e das trocas afetivas estabelecidas com eles (Kochanska et al, 2007; Lapsley & Narvaez, 2004; Lepsley, 2010); a assimilação de determinados guias culturais por meio do envolvimento em práticas morais (Power, 2004; Puig, 1998); a construção de conhecimentos morais que o sujeito interioriza como parte de si mesmo (Blasi, 1984); a realização de ações morais ou imorais por meio das quais o sujeito se reconhece como um agente moral (Colby & Damon, 1992; Lapsley, 2010; Pratt et al, 2003; Yates & Youniss, 1999); a coordenação entre interesses individuais e morais como solução adaptativa ao conflito entre tais interesses (Frimer & Walker, 2009); a exploração dos papéis, crenças, ideologias e valores disponíveis no ambiente cultural por um jovem como forma de inserir-se no mundo adulto e conferir unidade e propósito à sua identidade (Damon, 1984; Erikson, 1966; Marcia, 1966; Schwartz et al, 2015); e identificação com os valores e práticas de um determinado grupo social, constituindo um tipo de identidade social (Moshman, 2011) que pode tornar-se um importante esquema de si mesmo para o sujeito (Aquino & Reed, 2002).

Seja por essas ou outras formas, a integração de valores morais nas representações de si resultará do estabelecimento de um vínculo afetivo com conteúdos morais e da compreensão deles como importantes reguladores da vida moral para que o sujeito os aprecie, reconheça-os como importantes para sua vida e se identifique com eles, desejando ser e agir de acordo com tais conteúdos (Blasi, 1995; Silva, 2020).

Quanto maior a intensidade e a frequência das projeções afetivas mobilizadas na relação entre o sujeito e o objeto de valoração, maior a probabilidade de que ele se torne um valor central para o sujeito (Araújo, 2007). A maior ou menor centralidade de um valor moral também indica estar relacionada à coordenação que estabelece com outros valores, especialmente aqueles dotados de maior centralidade – constituindo um sistema de valores -, bem como à sua integração em diferentes representações de si (Silva, 2020).

Alguns autores (Araújo, 1999; Blasi, 1995, 2004; Nisan, 1993, 2004; Silva, 2020) demonstram que self é uma entidade complexa, constituída por um sistema de

valores de conteúdo moral e não moral, que possuem diferentes centralidades para o sujeito. Os valores não ficam isolados, mas se coordenam uns com os outros; portanto, a centralidade de um valor deve ser concebida em relação a outros valores. Além disso, um valor pode ganhar ou perder centralidade a depender dos arranjos que diferentes contextos possam produzir. Essa proposição foi corroborada por Aquino *et al.* (2009), que evidenciaram que fatores situacionais podem ativar a identidade moral ou outras facetas da identidade pessoal, aumentando ou diminuindo a acessibilidade atual de esquemas morais no autoconceito.

Blasi (1995), numa perspectiva complementar, argumenta que os graus de integração de um valor moral no self dependerão da coordenação com outros elementos e subsistemas do self e como ele se posiciona em sua hierarquia de preferências. Dito de outra forma, segundo o autor e, conforme corroborado por Frimer e Walker (2009), se um valor é isolado do conjunto de conteúdos que constituem as representações de si, isso indica que sua importância e influência são mínimas para o sujeito.

Em um estudo qualitativo, Silva (2020) demonstrou que a centralidade de um valor moral pode se manifestar em sua integração a diferentes representações de si (por exemplo: autodefinição, eventos autobiográficos, preocupações, eu ideal, objetivos, etc.) e pela coordenação que estabelece com valores morais e não morais, constituindo um sistema coerente de conexões que organiza o senso de identidade. De acordo com o estudo, a centralidade de um valor moral se manifesta não apenas na importância que um sujeito atribui espontaneamente a valores morais em uma entrevista sobre si mesmo (Colby & Damon, 1992; Pratt et al, 2009) ou na seleção de traços morais em uma escala ou questionário fechado (Hertz & Krettenauer, 2016), mas, também, quando um valor moral se manifesta com regularidade em diferentes representações de si e se mostra coordenado com outros valores (morais e não morais).

Na pesquisa, os participantes responderam a questões abertas sobre autodefinição, preocupações e responsabilidades, objetivos de vida, experiências de vida transformadoras e presença no mundo, ou seja, questões que suscitaram a manifestação de diferentes representações de si. Alguns desses participantes mobilizaram determinado valor em diferentes representações de si, por exemplo, quando o valor da justiça social apareceu em várias respostas de um participante, como ao responder que se define como uma pessoa comprometida em promover a igualdade, que se preocupa com a miséria e que tem como objetivo de vida lutar para combater as desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero – para mencionar apenas algumas respostas.

Além disso, esses participantes deram para esses valores que foram mobilizados com regularidade significados que lhes conferiam importância, e coordenaram o valor com outros valores (morais e não-morais). Essa coordenação foi revelada

quando relacionaram diferentes valores em um mesmo enunciado ou em respostas para diferentes perguntas ou, ainda, quando mencionaram um valor como parte dos significados atribuídos a outro valor. Por exemplo, uma participante para a qual o conhecimento e a solidariedade eram valores centrais afirmou desejar ter muito conhecimento e usá-lo para ajudar as pessoas a terem uma vida melhor.

A natureza complexa e multidimensional da identidade moral também se revela nas diferentes perspectivas e abordagens adotadas para estudar esse fenômeno, como destacado por análises e revisões integrativas sobre identidade moral (Hardy & Carlo, 2011; Jennings *et al.*, 2015; Silva & Araújo, 2020). Partindo de uma revisão da literatura, defendemos que valores morais podem manifestar sua integração às representações de si não apenas por meio de um esquema generalizado de si mesmo sobre traços morais, perspectiva adotada pela maioria das pesquisas (Hertz e Krettenauer, 2016), mas de diferentes (e complementares) formas:

- Objetivos e propósitos (Colby & Damon, 1992; Frimer & Walker, 2009; Krettenauer, 2020, 2022).
- Princípios formais, normas e ideologias (Blasi, 2004; Erikson, 1968; Marcia, 1966; Moshman, 2011; Silva, 2020).
- Esquemas morais (Lapsley & Narvaez, 2004), como roteiros de ação moral (Lapsley, 2010; Lapsley & Narvaez, 2004), traços morais e protótipos (Aquino & Reed, 2002) e ideal de si moral (Hardy *et al.*, 2014).
- Crenças morais e julgamentos morais que se admite como parte de si mesmo (Blasi, 1995; Jennings *et al.*, 2015).
- Emoções morais usadas para a autodefinição e a autoestima (Araújo, 1999; Kristjánsson, 2009).
- Eventos morais biográficos, que incluem ações morais e imorais das quais se é espectador, agente ou objeto (Blasi, 2004; Lapsley, 2010; Pratt *et al.*, 2009).

A premissa de que valores morais podem ser integrados de diferentes maneiras nas representações de si foi explorada por Silva (2020) no estudo já mencionado. O autor analisou os significados atribuídos a conteúdos morais ao longo de um questionário aberto. O resultado mostrou que conteúdos morais foram integrados às representações de si das seguintes formas: atributo da identidade; ação; julgamento; eventos autobiográficos nos quais o sujeito era um agente, objeto ou espectador de ação moral ou imoral; objetivo de vida; protótipo de comportamento; ideologia política; sentimento; e projeto da sociedade. Para exemplificar, o valor da justiça social aparece integrado à representação de si como uma ação: “Com o objetivo de mudar o mundo, procuro sempre interferir em assuntos de opressão, ensinando

sobre as desigualdades sociais”; um evento biográfico: “Outra experiência que mudou minha maneira de pensar foi visitar uma ocupação sem-teto (. . .)”; um sentimento: “Sinto-me indignado e também responsável pelas pessoas que vivem na miséria e não têm acesso à educação”; um projeto social: “Para o futuro, gostaria que o machismo diminuísse (. . .) gostaria também que o conservadorismo fosse mais fraco, e que a desigualdade social, especialmente a miséria, fosse menor”; e um julgamento: “Em nosso sistema político-social, para mim, para viver como estou acostumado a viver, há milhares de pessoas vivendo em condições extremamente precárias” (Silva, 2020). Assim, um valor moral não só pode ser integrado a diferentes representações de si, mas pode ser integrado de diferentes formas, dotando-se de uma variedade de significados. Quando isso ocorre em um mesmo sujeito, demonstra não apenas o investimento na elaboração do valor, mas que este tem diferentes pontos de ancoragem no sistema de representações de si; portanto, tem consistência e centralidade para o sujeito.

Assim, a identidade moral não pode ser considerada como uma representação moral de si isolada de outras representações, mas como um sistema de representações de si constituídas por diferentes valores morais e não morais com algum grau de coordenação entre si (Araújo, 1998; Blasi, 1995; Damon & Colby, 2015; Frimer & Walker, 2009; Frimer *et al.*, 2011; Silva, 2020). Não pode, portanto, ser definida como um esquema geral sobre o tipo de pessoa moral que o sujeito quer ser (Krettenauer, 2020), embora isso possa fazer parte das representações de si, que compõem uma identidade moral ou uma de suas expressões; tampouco é um conjunto de representações de si desconexas.

13.2.4 *Diálogo: desenvolvimento moral em discussão*

Ao longo deste texto, sistematizamos diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas sobre o campo da identidade moral, cujas particularidades, diferenças e convergências denotam que a identidade moral é um fenômeno complexo que pode se manifestar e ser compreendido de diferentes maneiras. Partindo de uma leitura integradora dos estudos sobre identidade moral, propusemos a definição da identidade moral como um sistema de representações de si que integra com centralidade valores morais. Não se trata de reivindicar uma definição única e mais precisa, mas de propor outro olhar sobre esse construto, a complementar outras perspectivas.

Tal proposição se estrutura e é sintetizada por três premissas, que podem constituir parâmetros para o estudo da identidade moral:

(a) Existem diferentes representações de si que podem integrar valores morais e esta integração pode ocorrer de diferentes maneiras, ou seja, por meio dos diferentes significados que o sujeito pode atribuir aos valores;

(b) Quando essa integração ocorre em diferentes representações de si, isso dá aos valores regularidade, consistência e, conseqüentemente, é um indicador de sua centralidade no sistema de representações de si que forma a identidade;

(c) Quando tais valores morais se coordenam em algum grau entre si e com valores não morais, configura-se um sistema coerente de valores que organiza as representações de si que formam a identidade. Isto também é um indicador de sua centralidade na identidade.

Tais premissas, uma vez adotadas como parâmetros para o estudo da identidade moral, possibilitam complementar as teorias e modelos metodológicos descritos anteriormente, bem como ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento e funcionamento da identidade moral ao buscar explorar, por meio de uma abordagem microanalítica (Silva, 2020), como valores morais e não morais organizam o sistema de representações de si que configura a identidade.

Dito de outra forma, a definição da identidade moral proposta neste texto reflete um esforço para destacar a complexidade e o caráter multidimensional desse construto que tem ocupado uma posição de destaque no debate sobre o desenvolvimento moral, e aponta para a possibilidade de estudos que integrem diferentes manifestações de seu funcionamento.

Não obstante, se, de um lado, esta é uma construção teórica que permite um olhar distinto e ampliado sobre a identidade moral, que se sustenta a partir da integração de diferentes perspectivas, de outro lado, há o desafio de desenvolver pesquisas empíricas orientadas a explorar a identidade moral com este enfoque. Há estudos que atendem a algumas das premissas citadas anteriormente (Araújo, 2007; Blasi, 1995; Damon & Colby, 2015; Frimer & Walker, 2009; Frimer *et al.*, 2011; Nisan, 2004), e Silva (2020) apresenta dados relacionados a cada uma delas e as integra em suas análises. Entretanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória que precisa ser complementada, corroborada ou mesmo contestada a fim de avançarmos na compreensão da identidade moral como um sistema de representações de si que integra valores morais com centralidade.

REFERÊNCIAS

- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Felps, W., & Lim, V. K. G. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123-141.
- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Araújo, U. F. A. (2007). Construção social e psicológica dos valores. In V. A. Arantes (Org.),

- Educação e valores: pontos e contrapontos*. pp. 17-64. Summus.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3(2), 178-210.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and moral personality: the process of moral integration. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: an introduction*. pp. 229-254. Allyn & Bacon.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity*. pp. 335-347. Psychology Press.
- Blasi, A. & Glodis, K. (1995). The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Development Review*, 15(4), 404-433.
- Bundick M. J. (2011). The benefits of reflecting on and discussing purpose in life in emerging adulthood. *New directions for youth development*, 2011(132), 89-11.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: contemporary lives of moral commitment*. Free Press.
- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, 104, 538-543.
- Damon, W. (1984). Self-understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*. pp. 109-127. Willey.
- Damon, W. & Colby, A. (2015). *The power of ideals: the real story of moral choice*. Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton.
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2016). Identity formation in adulthood: a longitudinal study from age 27 to 50. *Identity*, 16(1), 8-23.
- Freud, S. (2011). *O mal-estar na civilização*. Penguin. (Trabalho original em 1929).
- Frimer, J. A., & Walker, L. J. (2009). Reconciling the self and morality: an empirical model of moral centrality development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1669-1681.
- Frimer, J. A., Walker, L. J., Dunlop, W., Lee, B. H., & Riches, A. (2011). The integration of agency and communion in moral personality: evidence of enlightened self-interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 149-163.
- Habermas, J. (1989). Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. *Estudos Avançados*, 3(7), p. 4-19.
- Hart, D., & Fegley, S. (1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: relations to self-understanding and social judgment. *Child Development*, 66(5), 1346-1359.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212-218.

- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50(1), 45-57.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior? A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140.
- Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: a review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behavior*, 36(51), 104-168.
- Kant, I. (2008). *A metafísica dos costumes*. 2ª ed. Edipro. (Trabalho original em 1797).
- Kingsford, J. M., Hawes, D. J., & de Rosnay, M. (2018). The moral self and moral identity: developmental questions and conceptual challenges. *The British Journal of Developmental Psychology*, 36(4), 652-666.
- Krettenauer, T. (2018). Children's moral self as a precursor of moral identity development. In C. C. Helwig (Ed.), *New perspectives on moral development*. pp. 73-87. Routledge.
- Krettenauer, T. (2020). Moral identity as a goal of moral action: a self-determination theory perspective. *Journal of Moral Education*, 49(3), 330-345.
- Krettenauer, T. (2022). Development of moral identity: from the age of responsibility to adult maturity. *Developmental Review*, 65, 101036.
- Kristjánsson, K. (2009). Putting emotion into the self: a response to the 2008 *Journal of Moral Education* special issue on moral functioning. *Journal of Moral Education*, 38(3), 255-270.
- Kochanska, G., Aksan, N., & Joy, M. E. (2007). Children's fearfulness as a moderator of parenting in early socialization: two longitudinal studies. *Development Psychology*, 43(1), 222-237.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Journal for the Study of Education and Development*, 5(18), 33-51.
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In Turiel, E.; Enesco, L.; Linaza, J. (Orgs.), *El mundo social en la mente infantil*. pp. 71-100. Alianza Editorial S.A.
- Lapsley, D. K. (2010). Moral agency, identity, and narrative in moral development: commentary on Pasupathi and Wainryb. *Human Development*, 53(2), 87-97.
- Lapsley, D. K., & Hill, P. L. (2009). The development of the moral personality. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*. pp. 185-213. Cambridge University Press.

- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In: D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity*. pp. 189-212. Psychology Press.
- Lapsley, D. K., & Stey, P. (2014). Moral self-identity as the aim of education. In L. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. pp. 84-100. Routledge.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Markus, H.; Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review on General Psychology*, 5(2), 100-122.
- McAdams, D. P. (2009). The moral personality. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*. pp. 11-29. Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. (2018). Narrative identity: what is it? What does it do? How do you measure it? *Imagination, Cognition and Personality*, 37(3), 359-372.
- McLean, K. C., Syed, M., Yoder, A., & Greenhoot, A. F. (2016). The role of domain content in understanding identity development processes. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 60-75.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development: cognition, morality, and identity*. 3th ed. Taylor & Francis.
- Nisan, M. (1993). Balanced identity: morality and other identity values. In G. Noam, & T. Wren (Eds.), *The moral self*. pp. 239-266. MIT Press.
- Nisan, M. (2004). Judgment and choice in moral functioning. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity*. pp. 133-160. Psychology Press.
- Piaget, P. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence [Relations between affectivity and intelligence]*. Sorbonne.
- Power, F.C. (2004). Moral self in community. In Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (Eds.), *Moral development, self, and identity*. pp. 47-64. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pratt, M. W., Arnold, M. L., & Lawford, H. (2009). Growing towards care: a narrative approach to prosocial moral identity and generativity of personality in emerging adulthood. In Narvaez, D & Lapsley, D. K. (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*. pp. 295-315. Cambridge University Press.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, M. S., & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal values socialization: correlates of a moral self-ideal in late adolescence. *Social Development*, 12(4), 563-585.

- Puig, J. M. (1998). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós.
- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: their content and structure across countries. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamento nas organizações [Values and behavior in organizations]*. pp. 21-55. Vozes.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2015). What have we learned since Schwartz (2001)? A reappraisal of the field of identity development. In McLean, K. C. & Syed, M. (Eds.), *The Oxford handbook of identity development*. pp. 539-561. Oxford library of psychology.
- Silva, M. A. M. (2020). *Integração de valores morais às representações de si de adolescentes* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092020-162754/pt-br.php>
- Silva, M. A. M., & Araújo, U. F. (2020). Self moral e identidade moral: integração entre perspectivas. *Psicologia USP*, 31, 1-10.
- Silva, M. A. M., & Danza, H. C. (2022). Purpose in life and identity: articulations and implications for education, *Educação em Revista*, 38, 1-22.
- Thompson, R. A. (2009). Early foundations: conscience and the development of moral character. In D. Narvaez & D. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: explorations in moral psychology*. pp. 159–184. Cambridge University Press.
- Vázquez, A. S. (2012). *Ética*. Civilização Brasileira. Yates, M. A., & Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development*, 5(1), 85-111.

PARTE IV

Intervenções para o
desenvolvimento moral

CAPÍTULO 14

Formando cidadãos orientados para a justiça social: o papel das intervenções curriculares

Laura Aparecida Martins Albino

Cintia Paloma Lopes Lima

Carolina de Freitas Zanotello

Kenia Eliber Vieira

14.1 Introdução

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire, 1979

A história do desenvolvimento da humanidade perpassa pela luta por justiça, equidade e igualdade, em cenários de competição constante. Foi por meio da criação de hierarquias sociais e de aspectos culturais que as sociedades tiveram realizações no âmbito da criatividade, originalidade e inovação humana e tecnológica. Contudo, esses feitos retratam também o desenvolvimento de estruturas de poder, que incidem no aproveitamento dessas realizações somente por uma mínima parcela da sociedade (Killen *et al.*, 2021).

A desigualdade social afeta grande parte das crianças ao redor do mundo, seja por vivenciarem desigualdades e injustiças, seja por se beneficiarem das desigualdades vivenciadas por outras pessoas, também impactando seu desenvolvimento. Portanto, as desigualdades sociais devem ser levadas em consideração para que os processos de desenvolvimento sejam compreendidos e para que a ciência do desenvolvimento tenha relevância social e científica (Brown *et al.*, 2019).

Questões normativas de justiça surgem com as desigualdades sociais (Moshman, 2008). De acordo com Piaget, “a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” (Piaget, 1994, pp.156-157), uma vez que só é possível encontrar um equilíbrio na vida social por meio do estabelecimento de relações justas. Em sua visão, a noção de justiça é “a mais racional sem dúvida das noções morais” (p. 156), e depende muito mais da cooperação entre pares do que da interferência dos pais.

Piaget apresentou duas noções de justiça: a que ele chamou de justiça retributiva, que está vinculada à noção de sanção, em que o culpado é punido e o inocente recompensado, e se relaciona ao mérito e ao retribuir a falta; e a que ele chamou de justiça distributiva que pode ser explicada pelo conceito de igualdade, em que direitos e deveres são distribuídos igualmente (Caetano, 2020).

A começar por Piaget e Kohlberg, há cinquenta anos, o foco de pesquisadores do desenvolvimento moral tem sido o conceito de justiça (Killen & Smetana, 2010). E, apesar de Piaget retratar o conceito de maturidade moral como sendo relacionado a respeitar regras e a ter senso de justiça social (Catalano & Hawkins, 2008), as pesquisas relativas à problemática da justiça social somente foram investigadas, de forma mais específica, pelos cientistas do desenvolvimento na última década (Killen & Smetana, 2010).

Assim como, nos últimos tempos, a temática da justiça social passou a fazer parte dos estudos e da atuação de pesquisadores da educação. Diversos programas educacionais estão incluindo a relevância da justiça social em suas missões, bem como tem aumentado o número de programas de formação docente com orientação voltada para a visão da justiça social (Hyttén & Bettez, 2011).

O conceito de justiça social teve origem na filosofia, no entanto, o termo é utilizado, de forma ampla, tanto no senso comum quanto nas ciências sociais, na maioria das vezes, sem uma distinção clara (Jost & Kay, 2010). Por isso, estudiosos como Nussbaum (1999) e Novak (2000) têm defendido fortemente que o termo seja mais bem definido. Para nossos propósitos, definiremos justiça social como referente exclusivamente à justiça nas organizações ou instituições sociais, isto é, a justiça pertencente a uma cultura ou sociedade (Moshman, 2008). Aquela que promove

equidade, igualdade, justiça e direitos em várias vertentes sociais, compreendendo fatores econômicos, educacionais e força de trabalho (Killen *et al.*, 2021).

Para Jost e Kay (2010), é possível definir justiça social, de forma geral, como uma condição de coisas reais ou ideais em que: a sociedade distribui seus benefícios e ônus conforme algum princípio ou conjunto de princípios de alocação (justiça distributiva); os direitos básicos, assim como, liberdades e titularidades das pessoas e dos grupos são preservados pelas regras, normas e procedimentos que regem as políticas e outros processos de tomada de decisão (justiça procedimental); e autoridades e outros agentes sociais de relevância e concidadãos tratam os seres humanos e, possivelmente, outras espécies com dignidade e respeito (justiça interacional).

Na área da educação, estudiosos e educadores apoiados na perspectiva democrática da justiça social, apresentam uma visão da justiça relacionada com os propósitos essenciais da educação no contexto de uma sociedade democrática. E que, uma das metas fundamentais da educação deve estar orientada para auxiliar e promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências indispensáveis para uma cidadania consciente. A concepção de cidadania deles envolve ação, participação e análise crítica. Por isso, não nos surpreende que esses pesquisadores solicitem que se formem cidadãos orientados para a justiça (Hytten & Bettez, 2011).

Cidadãos orientados para a justiça são aqueles que não se limitam às causas superficiais, mas avaliam sistemas sociais, políticos e econômicos de forma crítica; buscam melhorias da sociedade por meio da abordagem e da análise crítica de questões sociais e de injustiças; estão informados sobre movimentos sociais presentes em uma democracia e como realizar transformações nos sistemas; investigam causas da fome na sociedade e agem para a resolução desse problema; para a solução de problemas sociais e melhoria da sociedade, questionam, debatem e transformam as conjunturas que propagam injustiças (Westheimer & Kahne, 2004a).

Além disso, cidadãos orientados para a justiça têm a capacidade de ponderar os pontos de vista de outros alunos e professores; de dialogar e aprender com pessoas que pensam de forma diferente – o que não significa, evidentemente, que o resultado apropriado será sempre entrar em consenso; e estão prontos para a promoção efetiva de seus objetivos individuais e do grupo em espaços de discussões políticas algumas vezes incertos (Westheimer & Kahne, 2004a).

Toda a educação básica das escolas públicas brasileiras possui a formação do cidadão como uma função social, ou seja, fomentar conhecimento, ação e valores que promovam ao estudante o desenvolvimento de habilidades de solidariedade, criticidade, ética e participação ativa (Brasil, 2004). Assim, os conceitos de justiça social podem auxiliar na mudança de comportamentos e inspirar atitudes reais (Sen, 2000).

Apesar de, geralmente, os professores terem dificuldades em controlar muitos dos aspectos que delineiam os contextos de escolarização, eles muitas vezes possuem alguma autonomia em sala de aula para produzir um ambiente que possa impactar fortemente a vida de seus alunos. Mesmo diante de muitas dificuldades e barreiras, os professores podem atuar na criação de salas de aula que sejam espaços de esperança, em que tanto os alunos como os professores consigam visualizar em que tipo de sociedade gostariam de viver e, além disso, onde os estudantes aprendam habilidades não só acadêmicas, mas também críticas, para buscar a realização dessa sociedade (Bigelow *et al.*, 2004).

Os professores do ensino fundamental têm a oportunidade de auxiliar na compreensão de seus alunos sobre o que significa, quais as causas e as consequências dos problemas sociais, e levá-los a participar de atividades sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos em uma democracia. Logo, os professores desempenham um importante papel na formação de cidadãos que se orientam para a justiça. Como existe pouca disponibilidade de recursos curriculares que os auxiliem na condução dessas conversas de teor mais complexo, é imprescindível descobrir como auxiliá-los no ensino desses temas, que têm e terão grande relevância na vida dos jovens. Professores podem incentivar e apoiar a formação de cidadãos orientados para a justiça (Nenadal & Mistry, 2018).

Os jovens precisam adquirir conhecimento e capacidades de pensar analiticamente para definir objetivos e avaliar suas escolhas. É importante, ainda, que se sintam confortáveis para atuar no âmbito público e que adquiram valores morais que os levem a escutar de forma respeitosa, para que se tornem cidadãos esclarecidos e atuantes em uma democracia em ascensão (Levinson & Solomon, 2021).

Democracia essa em que todos os cidadãos e cidadãs, compreendidos enquanto indivíduos históricos conscientes, partilham do anseio pela busca dos seus direitos, ampliando-os e monitorando a efetivação desses direitos, ao mesmo passo em que cumpre suas obrigações constitucionais. Cidadãos e cidadãs que reconhecem sua posição de sujeito e defendem sua atuação enquanto agente do seu destino, bem como dos destinos de sua educação e da sociedade em que faz parte. Dessa forma, para Paulo Freire ser cidadão é ser político, isto é, ser crítico, questionador, reivindicar, participar, militar e se comprometer para transformar a sociedade injusta e excludente que se vive (Brasil, 2004). Logo, esse é um olhar que sustenta os direitos e as responsabilidades individuais, que fazem parte da democracia, princípios necessários para garantir o bem comum e a justiça social (Hyttén & Bettez, 2011).

Pesquisas têm demonstrado que a consciência de justiça social das crianças é influenciada pelo ambiente social presente nas escolas e pela diversificação das experiências dessas crianças (Killen & Smetana, 2010). Assim como, o ambiente

escolar pode ser, precisamente, um dos principais espaços de aprendizagem de habilidades cognitivas, emocionais e morais (Levinson & Solomon, 2021). Por isso, muitos concordam que a escola tem o dever de oferecer sua contribuição para desenvolver a moralidade e formar o caráter dos estudantes. Existem várias maneiras do desenvolvimento moral e social dos alunos serem impactados por meio do currículo acadêmico (Nucci, 2008).

Em princípio, o currículo acadêmico possui muitas esferas em diversos contextos escolares que podem replicar ou reforçar valores sociais e morais, vivenciados pelos alunos no dia a dia. Assim como o currículo regular amplia o conhecimento dos alunos para além de sua própria história ou cultura e pode motivar esses alunos a se lançarem como integrantes de uma sociedade em que são responsáveis pelo bem-estar social dos outros. Por fim, diversos educadores compartilham amplamente o objetivo de que os alunos sejam encorajados a utilizar seu conhecimento moral para a melhoria da sociedade (Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

A educação moral é uma ação contínua realizada intencionalmente em direção ao alcance de determinados objetivos sociais. Esses objetivos têm relação com o cultivo da capacidade de raciocínio e ação moral nas interações do dia a dia, assim como o reconhecimento e percepção de danos morais ou injustiças presentes em seu contexto de vida e ação para a resolução do problema. Essa estrutura da educação moral tem interesse em levar os alunos a compreenderem os contextos sociais das injustiças relacionadas a gênero, raça, etnia, deficiência e classe social (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Por isso, diante do exposto acima, este capítulo tem como objetivo principal apresentar brevemente pesquisas sobre o papel dos currículos escolares apropriados ao domínio na educação moral, sob a perspectiva da teoria do domínio social. Além disso, evidenciar a relevância dos currículos escolares para o desenvolvimento do conceito moral de justiça em crianças e adolescentes.

14.2 Pesquisa

Diversos pesquisadores têm solicitado que abordagens de justiça social sejam mais incorporadas na pesquisa em desenvolvimento humano e defendem que a justiça social compõe teoria e hipóteses de investigação e compreensão da condição humana. É preciso que a psicologia e a ciência do desenvolvimento compreendam melhor como a injustiça social surge, como é experienciada e como se torna consciente desse problema. Sendo que os estudos em desenvolvimento humano estão em posição privilegiada para a promoção de mudanças que oferecerão contribuição para contestar as injustiças sociais (Killen *et al.*, 2021).

Pesquisas em desenvolvimento humano relacionadas à justiça social têm abrangido uma variedade de temas como: consciência crítica (Diemer *et al.*, 2016); direitos ambientais (Flanagan *et al.*, 2016); raça e etnia (Graham *et al.*, 2009); classe social (Mistry *et al.*, 2021); concepção de distribuição de riqueza (Arsenio & Willems, 2017); relações intergrupais (Levy & Killen, 2008), dentre outros.

Dentre as áreas de pesquisa dentro do campo do desenvolvimento, a pesquisa em desenvolvimento moral é uma das áreas mais evidentes de investigação acerca de justiça social (Killen & Smetana, 2010). No grupo de diversos temas pesquisados temos: direitos, liberdades civis e democracia (Hewig, 2008; Hewig *et al.*, 2014); desigualdades sociais (Wainryb *et al.*, 2008); gênero, sexo e orientação sexual (Horn & Sinno, 2014); exclusão (Killen, 2007); educação moral (Nucci, 2001; Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Para os objetivos deste capítulo, focaremos em descrever brevemente as pesquisas em educação moral sob a perspectiva da teoria do domínio social, especificamente sobre o papel dos currículos escolares no desenvolvimento moral. Entre os pesquisadores da teoria do domínio social (ver Turiel [1983] para uma revisão abrangente), Larry Nucci tem sido um grande defensor da educação moral e, especialmente, tem se dedicado a estudar o papel do currículo escolar na promoção do desenvolvimento moral dos alunos.

Nucci e Weber (1991) conduziram um estudo para avaliar se as crianças desenvolvem conceitos convencionais sociais e morais quando o ensino das lições sociais e morais dão atenção ao domínio dos valores sociais. Os dados desse estudo têm embasado pesquisas sobre o uso de currículos apropriados ao domínio (Nucci, 2001; Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

O referido estudo ocorreu em uma aula de história americana da oitava série e em uma aula de redação em inglês. O professor e os pesquisadores levantaram várias questões da história americana, principalmente, de cunho moral ou social-convencional, e também questões ou situações envolvendo domínios mistos. Uma vez por semana, durante sete semanas, foram criados pequenos grupos para discutir essas questões e essas discussões duraram em torno de 30 minutos. Os alunos também tiveram como tarefas de casa redigir redações sobre essas questões. Nas aulas de redação em inglês, os alunos também escreveram textos relacionados a questões de domínio moral, convencional ou de domínios mistos.

Essas questões foram discutidas em três formas de instrução e os alunos foram alocados aleatoriamente para cada uma delas. Na condição de *convenção*, as discussões em grupo e as redações deveriam ser tratadas como questões de convenção. As discussões eram relacionadas às normas envolvidas, sobre qual a função dessas normas na organização da sociedade, e como a ordem social seria impactada pela

alteração ou violação dessas normas. Na condição *moral*, essas mesmas questões deveriam ser tratadas como questões de moralidade, em termos de equidade e justiça social. Na condição de *domínio apropriado*, as discussões e as redações focaram o domínio específico da questão. Nas questões de domínio misto, foi solicitado que os alunos, primeiro, levassem em consideração os aspectos normativos e convencionais da questão, e depois, considerassem os aspectos de justiça e bem-estar. Por fim, os alunos tiveram que fazer a integração ou coordenação dos aspectos morais e religiosos da situação em questão.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que o aprendizado dos alunos foi impactado pela atenção ao domínio. Os alunos que foram instruídos na condição de convenção tiveram pontuações muito menores de raciocínio moral do que aqueles que foram instruídos nas condições de domínio moral e domínio apropriado. Já os que foram instruídos nesses dois últimos domínios tiveram pontuações de raciocínio moral muito semelhantes. Com relação às pontuações de raciocínio de convenção, os níveis de desenvolvimento foram semelhantes para aqueles que foram instruídos nas condições convenção e domínio apropriado, sendo que os alunos na condição moral tiveram níveis convencionais quase meio estágio abaixo daqueles nas condições de convenção e domínio apropriado. Aqueles que foram instruídos focando em um domínio se desenvolveram apenas nesse respectivo domínio.

Um segundo achado está relacionado à maneira com que os alunos resolveram as questões de domínios mistos. Os únicos alunos que coordenaram, de forma espontânea, os elementos de ambos os domínios foram aqueles instruídos em domínios apropriados. E, as questões foram completamente subordinadas aos elementos morais por dois terços daqueles que foram instruídos na condição Moral. Em contrapartida, e como era esperado, as questões foram subordinadas aos seus elementos convencionais pela maioria dos alunos instruídos na convenção.

O que se pode concluir com essa pesquisa é que o domínio moral se desenvolve de forma diferente dos domínios de convenção social, de escolha pessoal e de privacidade. O que foi aprendido nas últimas décadas é que é preciso uma abordagem diversificada para uma educação moral adequada. Não existe um ponto final para o desenvolvimento moral, em que a moralidade prevalece sobre os domínios não morais. Nem mesmo a implantação da virtude fora de contexto vai resultar na educação moral. O que é esperado é que seja possível desenvolver uma juventude capaz de lidar com questões complexas moralmente, ambíguas e contraditórias de forma a ajudá-los a viver uma vida moral e a serem capazes de contribuir para a construção de uma sociedade com mais moralidade. E, a educação moral está ciente da complexidade inerente a esse processo (Nucci & Narvaez, 2008; Nucci & Powers, 2014).

Outro estudo da área, é o livro *Moral education for social justice*. Os autores Nucci e Ilten-Gee (2021) afirmam que o livro foi uma resposta ao apelo dos educadores para apoiar questões de justiça social. No livro, os estudiosos abordam questões de justiça social por meio do currículo escolar. A abordagem ilustrada no livro integra a educação voltada para a justiça social com pesquisas atuais no campo do desenvolvimento moral e preocupações com o bem-estar dos outros, com a finalidade de debater criticamente as normas, as convenções e as instituições da sociedade. O livro traz atividades, de eficácia comprovada cientificamente, que vão promover o aprendizado acadêmico e o desenvolvimento moral durante toda a educação básica, por intermédio do ensino do pensamento crítico e do ativismo na comunidade (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

A abordagem delineada no livro foi embasada na pesquisa de Nucci *et al.*, (2015), pois seu resultado demonstrou que para que objetivos de educação moral para justiça social sejam alcançados é imprescindível que seja dada atenção aos domínios (Nucci & Ilten-Gee, 2021). O estudo investigou o impacto da aplicação da teoria do domínio social no ambiente escolar. No estudo, os professores de história do ensino médio incorporaram questões de moralidade e convenção social no conteúdo acadêmico de suas aulas. O principal objetivo do estudo foi investigar se as práticas pedagógicas desses professores afetariam o desenvolvimento dos domínios moral e convenção social, e a coordenação dos domínios ao enfrentar eventos multifacetados presentes na sociedade dos alunos.

Três oficinas de duas horas foram oferecidas antes de iniciar o projeto. O assunto tratado nas oficinas foi sobre teoria do domínio social e sobre desenvolvimento moral e convencional nos primeiros anos da adolescência. Os professores também foram instruídos a como construir aulas de história que integravam moralidade e convenção social em seus currículos. Por intermédio de orientação experiencial, os professores também aprenderam a levar os alunos a se envolver em discussões transativas.¹ Quando as oficinas terminaram, os professores construíram seus planos de aula. Os autores analisaram os planos de aula para garantir que questões de domínios moral

1 Berkowitz e Gibbs (1983) definiram discussão transativa como uma discussão em que uma pessoa apresenta raciocínio discursivo acerca do raciocínio de outra pessoa. As discussões transativas foram divididas em dois grupos: A *operacional* é considerada uma forma superior, devido a representar uma alteração do raciocínio de outra pessoa, ou seja, fazendo críticas lógicas, integrando o raciocínio da pessoa ao seu próprio, expandindo o raciocínio da pessoa. A *representacional* é considerada uma forma inferior, devido a ser apenas uma reprodução do raciocínio de outra pessoa, ou seja, parafraseando ou justapondo com o seu próprio raciocínio (Berkowitz et al., 2008).

e convencional fossem abordadas e que a estrutura das discussões e as atividades escritas fossem de acordo com o domínio. Apesar de terem liberdade de aceitar ou não as sugestões dos autores, todos os professores aceitaram. Foram criadas quarenta e quatro aulas (quarenta aulas de cinquenta minutos e quatro aulas de trinta e cinco minutos) que foram ministradas durante todo o ano letivo. Em 88% das aulas eram discutidos assuntos independentes. No restante das aulas, eram necessárias duas ou três aulas a mais para discutir completamente um tema.

Os resultados de aplicar a teoria do domínio social no ambiente escolar a fim de aumentar o desenvolvimento moral e social dos alunos foi que, quando comparados com os professores do grupo controle e com as práticas deles mesmos antes da intervenção, os professores que participaram do estudo aumentaram as discussões em pequenos grupos e reduziram as discussões de classe inteira. Assim como a estrutura das aulas sofreu modificações, a didática das instruções também mudou no sentido de aumentar as discussões orgânicas da classe inteira e obteve um maior envolvimento dos alunos que participaram do estudo em discursos transativos nas discussões de classe inteira e de pequenos grupos. Essas práticas de ensino dos professores têm relação com o crescimento do desenvolvimento moral e convencional e com a disposição de coordenar espontaneamente os domínios no raciocínio de questões multifacetadas dos alunos. Esses achados demonstram a relevância de se atentar aos domínios cognitivos e sociais para o desenvolvimento moral e social.

O desenvolvimento do domínio moral foi superior ao das séries dos grupos controle, o que não pode ser justificado apenas por mudanças naturais de desenvolvimento durante o período de aulas. O crescimento do domínio convencional foi semelhante entre os alunos da sétima e oitava série. Os alunos de todas as séries, entre o pré e o pós-teste, também se inclinaram mais espontaneamente a coordenar os domínios. Os alunos da sexta e oitava série também tiveram níveis pós-teste mais altos do que os do grupo de controle.

Quando foram examinadas a associação do desenvolvimento e a quantidade de discursos transativos que os alunos empregaram em suas discussões, as alterações no desenvolvimento moral e social foram em razão de os estudantes se envolverem no discurso transativo. Esses achados demonstram que o crescimento cognitivo é estimulado pelos discursos transativos. Achados sobre a relação entre o desenvolvimento moral e social dos alunos e o quanto eles se envolveram individualmente em discursos transativos operacionais demonstram que a produção de discursos construídos mediante os discursos de outros têm relação com o desenvolvimento.

Esta pesquisa adiciona a uma literatura em crescimento que esses alunos mais novos têm a capacidade de ter discussões sofisticadas e essas discussões podem

ocorrer eficazmente em sala de aula regulares (Nucci *et al.*, 2015). As diretrizes de um currículo acadêmico para o desenvolvimento moral orientado para a justiça social defendidas por Nucci e Ilten-Gee (2021) serão explicitadas na próxima seção deste capítulo.

14.3 Diálogo

Uma das forças presentes na cultura de um povo é a educação, que é passada de geração em geração, transmitindo valores e compromissos – como liberdade, igualdade, justiça etc. – que não surgiriam nos jovens de forma espontânea. Na maioria das vezes, esses valores são aprendidos e assimilados por meio do que os jovens ouvem e observam do comportamento daqueles que os guiam, os orientam ou os inspiram – como professores e pais –, assim como pelo exemplo de pessoas que possuem tais valores (Levinson & Solomon, 2021).

A escola não pode apenas ser transmissora de conhecimentos técnicos e científicos, deixando de trabalhar valores, atitudes e o desenvolvimento de habilidades para o relacionamento social; e nada melhor que o convívio com o diferente para atingir este fim. A educação moral ocorre por intermédio da justiça, dignidade, solidariedade e respeito mútuo entre os indivíduos, não devendo haver lugar para certezas, discutindo-se as dúvidas e pontos de vista diferentes durante os conflitos (Menin, 2003).

O objetivo da ética/moral na escola seria o desenvolvimento da autonomia dos alunos, a promoção da reflexão e o questionamento de conjunto de regras e normas, para permitir que construam a consciência necessária de comportamentos adequados socialmente (Guimarães, 2001).

Assim, como mostra Piaget (1964/2008), as habilidades cognitivas seriam um requisito necessário, porém insuficiente do juízo moral e que para promover o desenvolvimento moral, um dos fatores mais importantes seria o tipo de experiências que vive cada indivíduo e, em concreto, a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social em geral, reforçando que na resolução de problemas de ordem moral carecem tanto do aspecto cognitivo quanto do afetivo.

O artigo 205 da Constituição Federal preconiza que a função social da escola é proporcionar o desenvolvimento integral do estudante, isto é, todos os fatores do desenvolvimento sociocognitivo devem ser estimulados e fazer parte do currículo escolar, para que se fortaleça o compromisso da escola em prol do aprimoramento pleno de todos (Ponce & Neri, 2015).

Especificamente na escola pública, sua função social foi reafirmada no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares lançado em 2004 pelo MEC. O documento afirma que a escola pública no Brasil, se constitui como um espaço de

privilégio para a promoção de uma cidadania consciente e compromissada com os direitos da população comumente excluída socialmente, bem como tem o papel de colaborar na efetivação dos objetivos do coletivo, contribuindo para a estruturação de um país para todos, mais humano, igualitário e justo socialmente (Brasil, 2004).

O currículo se configura como um componente fundamental para a educação, sendo um instrumento vital para a formação escolar na atualidade. No entanto, o reconhecimento da importância dos currículos vem possibilitando conflitos políticos de diversas classes. Dessa forma, é importante salientar que os currículos não devem ser vistos de forma neutra, já que sua própria organização e os processos educativos sofrem influência segundo o grupo ideológico que o elaborou. Logo, se a educação é um direito de todos, seu acesso deve ser assegurado, bem como as condições de permanência estudantil, especialmente para os grupos mais vulneráveis e discriminados socialmente (Ponce & Leite, 2019).

Uma educação voltada para a justiça social, busca incentivar os estudantes a serem ativos no seu próprio processo de aprendizagem, bem como auxiliar os professores na realização de espaços educacionais que sejam democráticos, críticos e empoderem seus alunos (Hackman, 2005). Entretanto, alguns analíticos questionam que as temáticas da justiça social, como raça, privilégio, equidade e aprendizagem socioemocional, não devem fazer parte da esfera escolar. Por outro lado, outros estudiosos e militantes defendem que a responsabilidade social no contexto escolar deve ser desenvolvida, enquanto um tema crítico e moral (Soutter & Clark, 2022).

E embora diversos autores legitimem o conceito de justiça social e assegurem a importância de cumprir com os seus princípios, uma investigação recente apontou a existência de uma série de definições dentro da educação para a justiça social e sua expressão prática. Apesar da presença de diferentes conceitos abrir portas para o ensino da justiça social em sala de aula, um desserviço também ocorre com o desmanche da educação para a justiça social, o que enfraquece a comunidade escolar como legítima agente da mudança (Hackman, 2005).

Por esse motivo, esse autor definiu cinco princípios essenciais para a educação para a justiça social:

- 1º princípio: *domínio do conteúdo*. Os alunos devem ser ensinados a analisar um fato a partir da análise crítica do contexto histórico desse fato e também devem compreender como esse conteúdo se conecta com a sua vida e com a sociedade mais ampla.
- 2º princípio: *pensamento crítico e análise da opressão*. Os alunos devem aprender a analisar e criticar os sistemas de poder e desigualdade na sociedade,

focando em informações de várias perspectivas não dominantes e investigando visões alternativas para essa realidade.

- 3º princípio: *ação e mudança social*. Devem ser criados espaços em sala de aula para o exercício de ação social, para que os alunos tenham ferramentas para a mudança social.
- 4º princípio: *reflexão pessoal*. Os professores e alunos precisam refletir criticamente sobre si mesmos e sobre sua prática. A autorreflexão vai ajudá-los a manter a mente aberta a novas possibilidades de crescimento e mudança social.
- 5º princípio: *consciência da dinâmica do grupo multicultural*. A forma de ensinar e o conteúdo ensinado pelo professor precis levar em consideração as identidades sociais e perspectivas culturais presentes na sala de aula.

Mais especificamente, um currículo orientado para a justiça social deve ser (Bigelow *et al.*, 2004):

1. *Ancorado na vida dos alunos*. O currículo deve ser construído pautado nas demandas e vivências dos alunos. Seja o que for que estiver sendo ensinado, a aula precisa ser sobre o tema específico daquele dia, mas também sobre a vida dos estudantes. Os alunos precisam aprender a analisar como suas vidas estão conectadas com a sociedade, e como são limitados por ela.
2. *Crítico*. O currículo tem que ensinar os alunos a darem respostas ao mundo. Desde muito pequenos, os alunos devem saber fazer perguntas críticas e fundamentais sobre quem são responsáveis por tomar decisões e quem não participa dessas decisões, quem é beneficiado e quem é prejudicado com essas decisões, se certa ação é justa ou injusta, o que é preciso para que haja mudanças, dentre outras. Deve-se criar oportunidades para que os alunos questionem a realidade social. Na medida do possível, a aprendizagem acadêmica dos alunos deve estar vinculada a questões e problemas da vida real, possibilitando que o trabalho dos alunos ultrapasse os muros da escola.
3. *Multicultural, antipreconceito, pró-justiça*. Os alunos devem compreender a razão de algumas características levarem à riqueza e ao poder, enquanto outras levam à discriminação e à injustiça.
4. *Participativo, experiencial*. Os alunos precisam se envolver o máximo possível em discussões sobre sua educação. As aulas também devem ensinar os alunos a fazer questionamentos, a se desafiar, a ser capaz de tomar decisões realistas, e a agir coletivamente na resolução de problemas.

5. *Esperançoso, alegre, gentil, visionário.* Dentro do possível, as vivências da sala de aula devem representar a sociedade democrática e justa que desejamos e, deste modo, ajudar a construir essa sociedade.
6. *Ativista.* Os alunos precisam se ver enquanto agentes de mudança. Uma das funções do professor é demonstrar as consequências reais das ideias, reforçar que essas ideias precisam ser colocadas em prática e fornecer oportunidades para os alunos executarem essas ideias.
7. *Academicamente rigoroso.* Uma sala de aula que privilegia a justiça social valoriza as habilidades acadêmicas necessárias. Portanto, as crianças são preparadas para causar mudanças no mundo e para viver no mundo real.
8. *Culturalmente sensível.* O ensino crítico requer que o professor admita que não sabe de tudo. Novos desafios são apresentados em cada aula de forma que os alunos também tenham a oportunidade de ensinar e requer que o professor seja um bom pesquisador e um bom ouvinte.

Uma educação voltada para a justiça social busca analisar não somente as diferenças e diversidades, mas tem uma atenção especial para os sistemas de poder e os privilégios que originam a desigualdade social. É papel também dessa educação que advém o encorajamento dos estudantes para uma investigação crítica da opressão em todos os seus níveis, institucional, cultural e individual. Uma educação para a justiça social que seja efetiva e eficaz necessita avaliar todos os sistemas de poder e opressão, visando uma mudança social dentro e fora do espaço escolar (Hackman, 2005).

Uma educação moral que aplica o que está sendo descoberto sobre o desenvolvimento humano deve ser um elemento de capacitação de todos os alunos para viverem como completos atores morais e fornecer contribuição para uma sociedade com mais justiça e moralidade. Um ponto importante da cidadania que se orienta para a justiça é o emprego de conceitos morais à sociedade (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Por isso, Nucci e Ilten-Gee (2021) foram mais a fundo e estabeleceram diretrizes para um currículo acadêmico para o desenvolvimento moral com uma orientação para a justiça social. Envolver os alunos em discussões sobre assuntos controversos é um ponto crucial dessa abordagem da educação moral. A abordagem delineada pelos autores tem o pressuposto de envolver e engajar todos os alunos não somente dentro da sala de aula, mas também em toda a escola.

Os autores estabeleceram oito objetivos básicos do currículo acadêmico regular para o desenvolvimento moral com uma orientação para a justiça social. Sendo que, os objetivos de um a quatro são relacionados ao desenvolvimento social e moral, os objetivos cinco a sete estão relacionados à promoção da educação moral para a

justiça social e o objetivo oito é o componente prático do currículo, está relacionado à práxis da teoria crítica. Os objetivos são:

1. *Domínio moral*: desenvolver os conceitos de justiça e compreender as obrigações relacionadas ao bem-estar e aos direitos das outras pessoas.
2. *Domínio convencional*: compreender os papéis das convenções sociais no dia a dia.
3. *Domínio pessoal*: compreender a função da escolha pessoal e da privacidade na manutenção da autonomia, das características individuais e na habilidade de criar um eu que tem coerência com sua própria identidade.
4. *Coordenação de domínios*: ser capaz de colocar em prática o conhecimento de vários domínios no raciocínio e avaliação do próprio comportamento social e dos outros.
5. *Suposições factuais*: saber questionar e criticar pressupostos que têm relação com julgamentos de valor moral e social.
6. *Perspectivas morais críticas/consciência crítica*: desenvolver uma perspectiva que seja moral e crítica.
7. *Desenvolvimento do caráter*: ver-se como agentes morais, conectando seu eu com a compreensão moral e social.
8. *Práxis*: colocar o que foi aprendido por meio da análise do currículo, das reflexões e discussões em prática, de forma que, essas ações representem uma vivência real e, assim, recebam um retorno para seu desenvolvimento moral e prático.

Nucci e Ilten-Gee (2021) também estabeleceram quatro princípios básicos para o planejamento das aulas para atingir os objetivos explicitados anteriormente. Entretanto, uma aula bem-sucedida, também deve conectar os padrões e objetivos acadêmicos do tema.

Os princípios defendidos pelos autores são:

1. *Gerar reflexão e construir conhecimento*: em lugar de apenas focar na modelação das opiniões e comportamentos dos alunos, as aulas bem-sucedidas são geradoras de controvérsia, apresentam problemas a serem resolvidos e demandam que o aluno proponha ideias e encontre soluções.
2. *Empregar atividade, termos e discurso apropriados à idade ou ao desenvolvimento*: devem ser selecionadas questões que estão de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos e formulados questionamentos e atividades que vão levar o aluno a fazer reflexões produtivas.

3. *Empregar questões, termos e discurso concordantes com o domínio*: nas aulas de desenvolvimento social e moral, as atividades devem estar sincronizadas com o domínio das questões discutidas.
4. *Adotar uma relação bidirecional entre currículo e as próprias experiências pessoais, sentimentos e senso de identidade dos alunos*: o conteúdo acadêmico deve estar conectado às vivências dos alunos, de modo que eles tenham seu aprendizado e motivação maximizados.

Como o cidadão orientado para a justiça pede explicitamente que se atente para a necessidade de lutar por questões de justiça social (Westheimer & Kahne, 2004b) e ele tem o compromisso de agir coletivamente na esfera cívica, por isso, se destaca por analisar de forma crítica as forças sociais criadoras de injustiças e por se esforçar para exercer influência na mudança das estruturas da sociedade (Crowley & Swan, 2018). Essa forma de cidadania é promovida por programas que, frequentemente, estão comprometidos com o processo dialógico presente na pedagogia crítica (Crowley & Swan, 2018; Hytten & Bettez, 2011).

O diálogo na pedagogia crítica, como afirma Shor & Freire (1987), não é uma simples técnica para melhorar a cognição dos alunos, mas sim, um instrumento de transformação dos relacionamentos em sala de aula e de conscientização sobre os relacionamentos presentes na sociedade. É um meio de reformulação do conhecimento e de como aprendemos. É uma aprendizagem mútua em que questões críticas são trazidas pelo professor para serem investigadas. O diálogo não aceita a aula em formato de narração, em que somente o professor fala, silenciando e alienando os alunos. A aprendizagem é transformada, pelo professor e pelos alunos, em um processo de colaboração que traz luz e age sobre a realidade. Esse processo se encontra na forma de pensar, de comunicar, nas ambições e nos contextos dos alunos (Shor & Freire, 1987). Sendo “o professor, ao mesmo tempo, um pesquisador de sala de aula, um político e um artista” (p. 11).

Os programas educacionais que, embasados nas teorias de Freire e Shor (1987), dão ênfase à mudança social, abordam questões sociais e injustiças e buscam preparar as crianças e os adolescentes para agirem em prol da melhoria da sociedade por meio de análises críticas (Westheimer & Kahne, 2004a). Os alunos devem ser capazes de fazer avaliação de projetos de lei e da dinâmica da sociedade e da política que podem favorecer um projeto ao invés de outro. Assim como devem ser capazes de dar respostas aos problemas da sociedade e, também, saber por que alguns problemas ficam mais evidentes enquanto outros continuam escondidos (Westheimer & Kahne, 2003).

A pedagogia crítica de Freire deu origem a ferramentas de alfabetização e discurso críticos que levam os alunos a ter consciência de si e de suas condições, no que se refere às forças da sociedade e da história, conflitos e desequilíbrios de poder. Esse posicionamento possui uma relevância moral intrínseca e aparenta ser o tema natural da educação moral equivalente. Entretanto, de forma geral, ainda não tinham sido criadas conexões entre o desenvolvimento moral e a educação voltada para a justiça social (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

E, apesar de pedagogias críticas terem sido projetadas para jovens marginalizados, estudos como os de Swalwell e Spikes (2021) e Soutter e Clark (2022) demonstram que essa pedagogia também pode ser eficaz para ensinar jovens privilegiados a agirem de forma a reduzir e interromper a opressão. E a se comprometerem com uma cidadania orientada para a justiça (Swalwell, 2013).

Assim também a educação moral voltada para a justiça social não é limitada a nenhum grupo específico de alunos, e sim, a todos aqueles que podem contribuir para uma sociedade com mais moralidade e justiça. Alunos privilegiados também foram incluídos nessa estrutura de educação moral. Faz parte da educação moral voltada para a justiça social tornar esses alunos conscientes e serem capazes de examinar seus privilégios de forma crítica, assim como capacitá-los para contribuir com o progresso da sociedade por meio de uma moralidade proativa, e não, a partir de conceitos de culpa ou nobreza (Nucci & Ilten-Gee, 2021).

Vale destacar ainda, como apresentado por diversos autores, que as pedagogias críticas não devem ser limitadas a discussão e análises, já que elas são consideradas insuficientes e prejudiciais, quando isoladas, pois não preparam os alunos para situações de injustiças, bem como ainda podem promover sentimentos de desesperança e de desamparo frente a forma de agir (Soutter & Clark, 2022).

Entretanto, apesar da ideia de formar cidadãos orientados para a justiça demonstrar ser promissora, Whesteimer e Kahne (2003) alertam que sempre que surge o tema da educação cívica para a justiça, surgem também comentários sobre a preocupação com a doutrinação dos alunos. Para os autores, ao invés de se preocupar em evitar a doutrinação, é mais produtivo procurar a promoção do pensamento crítico por meio de habilidades de análise crítica de outras perspectivas, das relações de poder e normas culturais, de pontos de vistas opostos etc. Assim como, para Nucci e Ilten-Gee (2021), atentar à justiça social por intermédio do envolvimento dos alunos em debates de questões sociais conflituosas não tem relação com doutrinação política. Mas sim, “é a essência do engajamento cívico em uma democracia política” (p.2).

Assim, os profissionais que defendem e ensinam os currículos, bem como os que estudam sua relevância precisam ter ciência das diversas perspectivas relacionadas

à cidadania, uma vez que essa variedade de olhares possui implicações políticas que se conflituam. Dessa forma, a democracia não é considerada autossuficiente, pois os estudantes necessitam ser ensinados a participar da democracia e cada programa apresenta objetivos embasados em sua própria visão. Sendo assim, os profissionais devem escolher com atenção, entendendo que suas escolhas vão impactar o tipo de sociedade que é construída (Whesteimer & Kahne, 2004b).

É preciso reformular os objetivos da educação para que as habilidades éticas, emocionais e sociais também sejam priorizadas e não enfatizar somente o aprendizado acadêmico (Cohen, 2006). Assim como não pode ficar apartada a atenção ao desenvolvimento moral dos estudantes.

Entretanto, para obter sucesso genuíno, a reforma educacional precisa ser conduzida por propósitos e princípios sociais voltados para a democracia, que vá além dos objetivos acadêmicos tradicionais. A criação de salas de aula críticas bem-sucedidas é um processo difícil e exigente. A longo prazo, é muito importante que grupos e redes de apoio sejam formados, e também sejam construídas parcerias entre pais, profissionais, professores e a comunidade visando a equidade que ultrapasse as salas de aula (Bigelow *et al.*, 2004).

14.4 Conclusão

Questões de justiça social afetam a vida de todos e a importância de seu estudo têm se tornado tema presente nas pesquisas. No ambiente escolar, em que crianças e adolescentes passam uma grande parte de seu dia, é inquestionável o impacto desse espaço na vida dos alunos. Logo, trabalhar questões de justiça social nesse ambiente nos parece condição *sine qua non* em uma sociedade democrática. Assim como está no cerne da educação moral alcançar objetivos de justiça social. Concordamos com Nucci e Ilten-Gee (2021) que se a educação moral não se atentar às questões de justiça social, ela sofrerá de incoerência.

Um currículo escolar é um componente essencial na formação escolar e, assim como diversos autores já defenderam, dentre eles Paulo Freire, não pode ser encarado de forma neutra. Um currículo que busca promover a cidadania orientada para a justiça leva em consideração a importância dos conteúdos acadêmicos, a individualidade de seus alunos, valoriza a promoção da habilidade de análise crítica deles, bem como tem um componente prático.

A teoria do domínio social tem forte embasamento teórico e empírico sobre sua aplicabilidade no ambiente escolar e seu impacto no desenvolvimento moral e social dos alunos. Currículos que se preocupam com uma instrução de acordo com o domínio têm contribuído não só para o aprendizado acadêmico dos alunos como também para alcançar objetivos de educação moral para a justiça social. E envolver

os alunos em discursos transativos operacionais tem sido uma ferramenta muito eficaz nesse processo.

Como o cidadão orientado para a justiça se preocupa com questões de justiça social, logo um currículo de educação moral voltada para a justiça social pode contribuir fortemente para a formação desse tipo de cidadania. Essa relação entre educação moral e um currículo de justiça social é um tema recente e que vem ganhando destaque. A pedagogia crítica de Paulo Freire tem muito a agregar e tem sido considerada um ponto crucial para alcançar esse objetivo.

Estamos cientes de que apesar do objetivo de formar cidadãos orientados para a justiça tenha voltado a ganhar destaque na literatura científica, muita resistência e desconfiança também surgem e surgirão. Nosso intuito com este capítulo não foi oferecer um currículo ou práticas específicas, mas trazer o tema para discussão. Assim, apresentamos o nosso ponto de vista para essa discussão, a qual está só começando. Tendo em vista que há muito ainda a ser pesquisado e discutido, não pretendíamos, e nem o escopo ou espaço deste capítulo nos possibilitaria, esgotar um assunto de tamanha complexidade.

REFERÊNCIAS

- Arsenio, W. F., & Willems, C. (2017). Adolescents' conceptions of national wealth distribution: connections with perceived societal fairness and academic plans. *Developmental Psychology*, 53(3), 463-474.
- Berkowitz, M. W., Althof, W., Turner, V. D., & Bloch, D. (2008). Discourse, development, and education. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values*. pp. 189-201.
- Bigelow, B., Harvey, B., & Karp, S. (Eds.) (2004). *Rethinking our classrooms: teaching for equity and justice*. Vol. 2. Rethinking Schools.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2004). *Conselhos escolares: democratização da educação e construção da cidadania*. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).
- Brown, C. S., Mistry, R. S., & Yip, T. (2019). Moving from the margins to the mainstream: equity and justice as key considerations for developmental science. *Child Development Perspectives*, 13(4), 235-240.
- Caetano, L. M. (2020). Obediência, respeito, justiça e autonomia: a educação moral na relação entre pais e filhos. *Revista de Filosofia da Região Amazônica*, 7(jan.-jul. 2020), 179-206.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Toumbourou, J. W. (2008). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education. In L. P. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. pp. 475-499. Routledge.

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Crowley, R. M., & Swan, K. (2018). What kind of economic citizen? An analysis of civic outcomes in US economics curriculum and instruction materials. *Education Sciences*, 8(3), 95.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2016). Critical consciousness: a developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 10(4), 216-221.
- Flanagan, C. A., Byington, R., Gallay, E., & Sambo, A. (2016). Social justice and the environmental commons. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.), *Advances in child development and behavior, equity and justice in developmental science: implications for young people, families, and communities*. pp. 203-230. Elsevier.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. 17ª ed. Paz e Terra.
- Graham, S., Taylor, A. Z., & Ho, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. pp. 394-413. The Guilford Press.
- Guimarães, A. A. (2001). *Educação física escolar: atitudes e valores*. Vol. 6, 7.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Helwig, C. C. (2008). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 185-210. Psychology Press.
- Helwig, C. C., Ruck, M. D., & Peterson-Badali, M. (2014). Rights, civil liberties, and democracy. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp. 46-69. Psychology Press.
- Horn, S. S., & Sinno, S. M. (2014). Gender, sexual orientation, and discrimination based on gender and sexual orientation. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. 2nd ed., pp. 317-339. Psychology Press.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational foundations*, 25(1-2), 7-24.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2010). Social justice: history, theory, and research. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. pp. 1122-1165. John Wiley & Sons.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32-36.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2010). Future directions: social development in the context of social justice. *Social development*, 19(3), 642-657.
- Killen, M., Yee, K. M., & Ruck, M. D. (2021). Social and racial justice as fundamental goals

- for the field of human development. *Human Development*, 65(5-6), 257-269.
- Levinson, M., & Solomon, M. Z. (2021). Can our schools help us preserve democracy? Special challenges at a time of shifting norms. *Hastings Center Report*, 51(S1), S15-S22.
- Levy, S. R., & Killen, M. (Eds.) (2008). *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*. Oxford University Press.
- Menin, M. S. S. (2003). Desenvolvimento moral. In L. de Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. 2ª ed. Psicologia e Educação.
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213-219.
- Moshman, D. (2008). Social equations [Review of social development, social inequalities, and social justice, by C. Wainryb, J. G. Smetana, & E. Turiel]. *Human Development*, 51(4), 279-282.
- Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2018). Teacher reflections on using inquiry-based instruction to engage young children in conversations about wealth and poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 44-54.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of moral and character education*. pp. 291-311. Routledge.
- Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Nucci, L. P., & Powers, D. W. O. (2014). Social cognitive domain theory and moral education. In *Handbook of moral and character education*. pp. 137-155. Routledge.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L., & Weber, E. (1991). The domain approach to values education: from theory to practice. In W. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Vol. 3: Applications, pp. 251-266. Erlbaum.
- Nucci, L., Creane, M. W., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: a social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44(4), 479-496.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and social justice*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964/2008). Desenvolvimento e aprendizagem. 11, 176-185.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus.
- Ponce, B. J., & de Oliveira Neri, J. F. (2015). O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, 13(2), 331-349.
- Ponce, B. J., & Leite, C. (2019). Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 794-803.

- Sen, A. (2000). Social justice and the distribution of income. In *Handbook of income distribution*. pp. 59-85. Elsevier.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the “dialogical method” of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31.
- Soutter, M., & Clark, S. (2022). Orienting all students toward justice: cultivating social responsibility in privileged schooling environments. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0 (0).
- Swalwell, K. (2013). “With great power comes great responsibility”: privileged students’ conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy & Education*, 21(1), 1-11.
- Swalwell, K., & Spikes, D. (2021). *Anti-oppressive education in “elite” schools: promising practices and cautionary tales from the field*. Teachers College Press.
- The good project (ago. 2022). *Lesson plans: the Good Project*. <https://www.thegoodproject.org/lesson-plans>. Acesso em: 5 set. 2022.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge University Press.
- Wainryb, C. E., Smetana, J. G., & Turiel, E. E. (2008). *Social development, social inequalities, and social justice*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2003). Teaching justice: indoctrination, neutrality, and the need for alternatives. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). Educating the “good” citizen: political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.

CAPÍTULO 15

Novas perspectivas morais em prática: ética, excelência e engajamento na sala de aula

Marília Amando de Barros

Valéria Arantes

15.1 Introdução

Neste capítulo, apresentaremos uma proposta inovadora de ensino moral no âmbito da educação infantil utilizando os preceitos do bom trabalho para propor atividades que promovam o entendimento de conceitos éticos, que considerem a excelência dentro da sala de aula e proporcionem o engajamento dos alunos. Temos como desafio a articulação do ensino explícito de valores e das exigências curriculares dessa etapa.

O conceito do *bom trabalho* foi elaborado por três autores importantes no campo da psicologia moral: Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon (2001). Durante a década de 1990, os pesquisadores se reuniram em torno de um problema em comum, pois percebiam um distanciamento ético entre as atitudes e as expectativas de profissionais em diferentes campos de atuação. Iniciaram então uma investigação que entrevistou uma série de profissionais, em diferentes momentos da carreira. O resultado dessa pesquisa foi a elaboração de um perfil do bom

profissional, organizado em torno dos eixos *ética, excelência e engajamento*. Assim, o trabalhador ideal seria aquele que assume uma postura ética no cotidiano de seu trabalho, que é preocupado com a execução técnica excelente de seu ofício e que se identifica de uma maneira pessoal com o trabalho realizado.

Nosso trabalho propõe uma ampliação do conceito do bom trabalho. Ao olharmos para a essência desse construto, vemos que valores fundamentais para um bom trabalhador podem ser utilizados para refletir sobre os valores desejáveis para um bom cidadão. Idealmente, um membro ativo e participativo da sociedade tem uma postura ética em relação ao seu entorno, considerando o impacto de suas escolhas nos outros e no ambiente; esse cidadão ideal também se esforça para produzir um trabalho de qualidade com excelência técnica; por fim, o cidadão identifica atividades pessoalmente significativas e se debruça sobre elas, agindo com engajamento, excelência e ética.

15.2 O bom trabalho e a educação infantil: ampliando percepções

Para aprofundarmos o entendimento do construto do bom trabalho, é interessante discutirmos o próprio significado da palavra “trabalho” em português e no original em inglês, “*work*”. Quando analisamos a utilização do termo na língua original, vemos que ele se aplica a uma ampla variedade de atividades, pois o termo “trabalho” é utilizado dentro e fora do campo profissional, para designar aqueles que se dedicam a ocupações. Desde a resolução de um problema matemático, a confecção de um cachecol de tricô, uma análise financeira aprofundada ou uma escultura de massinha feita por uma criança, uma série de ocupações podem ser denominadas “trabalho”. Assim, quando Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001) se referem à realização de um “bom trabalho” no âmbito profissional, podemos também abstrair esse primeiro sentido e refletir sobre a interação do sujeito com o mundo de forma mais ampla.

A pesquisa do bom trabalho reuniu uma equipe interdisciplinar de pesquisadores que investigam o construto sob diferentes facetas, em diversos países do mundo.¹ Uma parte importante das pesquisas realizadas aplicam as ideias do bom trabalho em instituições escolares de diferentes níveis e localidades.² Os pesquisadores envolvidos com o projeto elaboraram um material para orientar gestores e auxiliar

1 Para mais informações sobre o projeto e os pesquisadores que o compõem, acesse: <https://www.thegoodproject.org/>.

2 Para ter acesso ao catálogo completo de artigos publicados, acesse: <https://www.thegoodproject.org/paper-database>. Para o catálogo de livros publicados, acesse: <https://www.thegoodproject.org/books-1>.

professores a planejarem aulas, projetos e sequências pedagógicas que levem em consideração os eixos de ética, excelência e engajamento (The Good Project, 2022).

Dentro desse amplo escopo de aplicações do bom trabalho, uma série de pesquisas investigam a aplicação do construto na educação de jovens e adultos de diferentes níveis socioeconômicos, na formação de pedagogas e de professores e na criação de um ambiente escolar positivo (Chia, 2011; Easley, 2014; Morway *et al.*, 1998/2021; Nikitina, 2002; Nikitina & Mansilla, 2003; Pátaro & Arantes, 2022). As pesquisas aqui citadas representam como o conceito do bom trabalho inspirou pesquisadores a investigarem diversos aspectos de sua utilização em escolas. Elas demonstram a articulação de conceitos morais com o currículo, a importância da reflexão das dinâmicas pessoais e profissionais na formação de professores e o impacto positivo no desenvolvimento identitário e moral dos estudantes.

Quando olhamos para o bom trabalho como uma teoria que condensa valores desejáveis e que promove a reflexão sobre o estudo e trabalho de alunos e professores, vemos seu potencial dentro da escola. Além de repensar a dinâmica entre alunos e professores, os preceitos do bom trabalho colocam em foco a estruturação cognitiva de conceitos e conhecimentos. Essa estrutura é alcançada por meio de um trabalho interno e coletivo contínuo, em que diferentes temas e áreas do conhecimento estejam em relação.

A pesquisa por nós desenvolvida procura preencher uma lacuna nos estudos pedagógicos sobre o bom trabalho ao propor que o uso deste seja ampliado para a educação infantil. A transposição de uma teoria de origem profissional para o contexto lúdico e de brincadeiras de uma escola para crianças pequenas é possível quando extraímos a essência dos conceitos elaborados por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001), ou seja, quando analisamos o que constitui a estrutura da teoria e trazemos à luz o que significa produzir um bom trabalho, que seja ao mesmo tempo socialmente ético, pessoalmente engajante e tecnicamente excelente.

O currículo da educação infantil convida professores e gestores a elaborarem vivências múltiplas, que integram conhecimentos – cenário perfeito para o desenvolvimento de projetos múltiplos que dialoguem com a ética, o engajamento e a excelência. A Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (Brasil, 2018) estipula seis campos de experiências que orientam os aprendizados dessa etapa da educação básica: o eu, o outro e o nós; escuta, fala, pensamento e imaginação; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada um desses campos de experiência propõe vivências coletivas, permeadas pela brincadeira e socialização. A brincadeira é entendida como forma primordial

da criança significar seu mundo, elaborar percepções e papéis sociais e se comunicar com seus pares e adultos (Dias, 1996; Whitebread, 2018). Dentro de um contexto de educação infantil, a socialização, a brincadeira, a manipulação de materiais variados e a exploração do espaço são aspectos fundamentais do desenvolvimento social e cognitivo infantil (Immordino-Yang *et al.*, 2019).

Crianças pequenas e muito pequenas vivenciam suas experiências de forma concreta e física, abstraindo sentido a partir dos elementos palpáveis à sua volta (Immordino-Yang *et al.*, 2019). Essas características destacam a importância da manipulação de objetos e da exploração de uma variedade de materiais e texturas pela criança pequena. A interação das crianças com o mundo físico à sua volta é tão importante para o desenvolvimento nessa faixa etária que levou o educador italiano Loris Malaguzzi a chamar o ambiente escolar de “terceiro professor” (Malaguzzi, 1999). Por meio da livre exploração do ambiente e recursos disponíveis, crianças pequenas ampliam sua independência, além de exercer com agência seus interesses e criatividade (Gandini, 1999).

Assim, uma perspectiva pedagógica que incorpore aspectos morais em sua prática cotidiana deve também incorporá-los de forma lúdica ao aprendizado de conceitos e considerar a organização do tempo e do espaço dentro da sala de aula. O trabalho do educador americano, Ron Berger é uma perspectiva educacional que dialoga com os preceitos do bom trabalho, articulando de forma prática o que ele chama de “pedagogia da excelência” (Berger, 2003). Seu foco se dá na criação de trabalhos profundos e impactantes pelas crianças, que trabalham o currículo por meio de projetos.

Nas obras de Berger (2003, 2019 e 2020), os conceitos de excelência e ética ocupam um lugar central, enquanto o conceito de engajamento não aparece. O autor não faz referência ao bom trabalho em sua obra, mas ao fazermos a leitura concomitante de seus trabalhos com as que elaboram o construto, vemos que sua perspectiva educacional dialoga com os três eixos construídos por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001). Com isso promoveremos, então, articulações entre a prática pedagógica inaugurada por Ron Berger e a teoria do bom trabalho.

Na rede de escolas coordenada por Ron Berger, os projetos são o centro do processo de aprendizagem. Por meio do estudo aprofundado de um tema, alunos de todas as idades se engajam em diferentes atividades que dialogam com o objeto de estudo. Os trabalhos produzidos são revisitados continuamente, tanto de forma coletiva quanto individual, em um movimento cíclico que promove o apoio entre estudantes e contribui para a formação de uma cultura de sala acolhedora e positiva (Berger, 2003, 2019, 2020).

Um dos elementos centrais em sua proposta pedagógica é a incorporação do erro como uma parte positiva do processo de aprendizagem. Ou seja, Berger desconstrói a visão tradicional de resultados e erros nos trabalhos escolares, em que o aluno possui uma única oportunidade de entregar o seu trabalho e ter o seu desempenho avaliado. Na contramão desse pensamento, Ron Berger cria uma cultura escolar em que os trabalhos são realizados contínua e coletivamente, sendo constantemente aperfeiçoados e aprofundados. O resultado disso é a criação de trabalhos relevantes e densos, que valorizam a troca entre pares.

Com essa visão voltada para a produção cuidadosa de trabalhos excelentes, que se transformam em motivo de orgulho para os alunos pela própria potência e força dos trabalhos, Berger identifica um crescimento significativo da autoestima das crianças. Os projetos realizados pelo autor e por sua equipe de educadores consideram a aplicação de conhecimentos científicos em situações reais, que podem beneficiar as comunidades do entorno. Um exemplo desses projetos foi a criação de um livro de histórias por crianças do ensino infantil (Berger, 2003).

Os alunos visitaram uma casa de repouso e entrevistaram seus moradores, coletando histórias de suas vidas e elementos que alimentaram a sua investigação na sala de aula, como a trajetória de seus familiares, seus gostos e interesses, seu ramo de trabalho etc. A partir das informações que obtiveram, as crianças criaram um livro para cada um dos entrevistados, com desenhos, relatos e ilustrações de diferentes momentos de suas vidas. Por fim, os alunos realizaram um projeto artístico no qual escavaram uma maçã a fim de representar cada idoso e mergulharam-na na água com sal, a fim de envelhecer a maçã e criar um aspecto enrugado. Então, a turma retornou ao asilo e apresentou a investigação que realizaram sobre as vidas de seus moradores, criando um vínculo entre a escola e a comunidade em seu entorno.

Projetos como esse contém elementos que dialogam com os três eixos apresentados por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001). Ao criar narrativas das vidas dos idosos, as crianças estão articulando suas capacidades expressivas e de representação criativa da realidade; quando escrevem partes de suas histórias e criam ilustrações para suas narrativas, estão trabalhando com habilidades motoras e cognitivas essenciais para se desenvolver como escritores competentes; ao perceber as diferenças entre crianças, jovens e adultos, assim como as transformações na textura da maçã, estão ampliando seu conhecimento de mundo e das transformações temporais e materiais por quais todos passamos. Todos esses conceitos estão presentes no currículo da Educação Infantil (Brasil, 2021), e auxiliam as crianças a criar as bases de conceitos que irão se complexificar ao longo de suas trajetórias escolares. Essa profundidade de ideias e pensamentos está intimamente conectada com a ideia de excelência do bom trabalho.

Ao longo da investigação sobre os idosos e a vidas deles, as crianças foram convidadas a refletir sobre suas próprias relações, trajetórias e membros familiares. A vida de seus bisavós, avós, pais, tios, irmãos, toda a rede familiar que cerca a criança foi repensada a partir dessa ótica de olhar para o outro. Nesse sentido, a investigação sobre o outro convida a um olhar para si, dialogando com o sentido e a construção da identidade da criança. Esse processo de construção identitária e a identificação de particularidades em si mesmo e nos outros dialoga com o eixo de engajamento do construto aqui utilizado.

Por fim, a perspectiva ética surge no relacionamento com os idosos da casa de repouso. Ao levar as crianças para conhecer e entrevistar os idosos que lá moravam, os professores estão traçando uma ponte de diálogo e interação com uma população vulnerável e muitas vezes carente de atenção. Não só as crianças visitam os idosos, mas também colocam em evidência suas histórias, valorizando as diferentes vivências e criando personagens a partir de suas trocas. Dessa forma, entram em diálogo com a comunidade do entorno, expandindo o escopo do aprendizado para além do eu, incluindo o pensamento sobre o outro na dinâmica de aprendizado.

A partir desta leitura do trabalho do time de professores coordenado por Ron Berger, e do bom trabalho como uma estrutura teórica robusta, elaborada por Gardner, e Damon, elaboramos atividades que propunham a incorporação de valores na prática cotidiana de uma sala da educação infantil. Na seção seguinte vamos apresentar o desenho geral da pesquisa e um estudo de caso. Por fim, na terceira parte deste capítulo, faremos o diálogo entre a teoria e a prática.

15.3 Pesquisa: valores, conceitos e brincadeiras

Pesquisas e intervenções que utilizam preceitos do bom trabalho já foram aplicadas em diversos níveis escolares, mas na Educação Infantil estão apenas começando. Nossa pesquisa colocou em diálogo a formação moral da criança – sustentada pelo construto do bom trabalho –, um olhar para o desenvolvimento integral da criança e do currículo do segmento na Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo da pesquisa, realizamos uma série de atividades que visavam estimular o desenvolvimento moral, social e acadêmico de crianças de três e quatro anos. A sala era composta por treze crianças, em uma escola internacional de alto padrão na zona oeste de São Paulo. Uma característica significativa para a realização das intervenções é a organização do tempo nessa escola, pois ela coloca em evidência a exploração do espaço pela criança, proporcionando-lhes um tempo reduzido de aulas com exposição conceitual e permitindo-lhes explorar de forma livre o espaço escolar e os materiais que estão dispostos. Dessa forma, além das sessões explícitas

de conteúdo, as crianças puderam interagir com o ambiente, intencionalmente preparado pela pesquisadora a fim de dar continuidade aos conceitos abordados durante as aulas.

A partir da articulação entre valores, desenvolvimento infantil e currículo, elaboramos uma série de jogos e brincadeiras em equipe, investigamos o tema do fundo do mar com um olhar acadêmico e exploramos de forma intencional e explícita os valores de justiça, empatia, respeito e gentileza. Além disso, planejamos materiais e provocações que pudessem ser utilizados de forma independente pelas crianças, convidando-as a aprofundar seu aprendizado de forma independente. Cada uma dessas atividades articulou os três eixos do bom trabalho com os seis campos de experiência propostos pela BNCC.

Um elemento fundamental das intervenções realizadas foram as sessões de esclarecimento posteriores às atividades. Inspiradas pela dinâmica de exploração de valores de Ron Berger e das escolas da EL Education (Berger, 2020), as sessões de esclarecimento ocorriam logo após as atividades, e tinham como objetivo a explicitação do aprendizado e a discussão coletiva das facilidades e dificuldades da realização dos jogos. Esse momento auxiliava as crianças a olharem para as brincadeiras de uma forma mais intencional, além de estimular a articulação de ideias e opiniões.

A primeira atividade realizada foram os jogos coletivos, que articularam os eixos de ética e engajamento com os campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esses jogos foram realizados diversas vezes para que as crianças tivessem um maior domínio da estrutura do jogo e pudessem focar nas diferentes demandas e desafios crescentes. Eles tinham como cerne o desenvolvimento do sentimento de trabalho em equipe e estimulavam a cooperação entre as crianças, que deviam mudar de estratégia conforme os desafios exigiam.

Com os jogos coletivos, estabelecemos rotinas dentro da sala de aula que valorizavam o conhecimento individual dos alunos e descentralizaram a figura da professora como a única fonte de aprendizado. Com isso, propomos o reconhecimento de “talentos” na sala de aula. Cada criança tinha seu próprio talento, como escrever algumas letras, desenhar corações, equilibrar blocos sem deixá-los cair, entre outras habilidades infantis. Quando uma criança precisava de ajuda com algo dentro da área de talento de seus colegas, a professora a encorajava a procurar seus amigos, estimulando as crianças a olharem umas para as outras em busca de ajuda, ao invés de depender sempre do adulto.

Além dos estímulos à colaboração dentro da sala de aula, realizamos uma série de aulas explícitas sobre valores, articulando os eixos de ética e excelência com os campos de experiências “O eu, o outro e nós” e “corpo, gestos e movimentos”. Nessas

aulas, exploramos os valores de *justiça, empatia, respeito e gentileza*. Esses valores foram apresentados de uma forma simples, de forma que crianças de três e quatro anos pudessem entender. Ao longo das intervenções, a pesquisadora utilizava de forma consistente o vocabulário explorado conjuntamente, a fim de modelar a sua utilização na interação cotidiana. Além disso, utilizamos gestos para compor a compreensão infantil de forma visual, com gestos simples com as mãos para se referir a cada valor.

Quando falamos de respeito, focamos no contato com o outro, utilizando o olhar e a escuta; o valor de justiça foi discutido por meio da contraposição com a injustiça, ao falar de situações concretas como a divisão de brinquedos; a ideia de empatia foi introduzida a partir da reflexão sobre o outro dentro de nossas ações por meio da pergunta “Como meu amigo vai se sentir com essa ação?”; por fim, o conceito de gentileza foi utilizado de maneira concreta, por meio de ações e gestos que geram felicidade, enquanto gestos rudes geram tristeza. Essa foi uma primeira aproximação das crianças com os valores e sentimentos citados, então era necessária uma simplificação para seu entendimento. Reconhecemos que há muitas mais nuances de emoções e situações, mas essas percepções serão complexificadas ao longo de seu desenvolvimento.

Em geral, essas sessões se iniciavam com uma narrativa lúdica de uma situação fictícia ou que aconteceu na sala de aula. Utilizamos fantoches e ilustrações para aproximar as crianças ao entendimento dos sentimentos dos personagens envolvidos e pedimos que ajudassem os personagens refletindo sobre a situação narrada e dando-lhes conselhos. Após a contação de história e análise coletiva dos sentimentos, discutimos o entendimento das crianças sobre os conceitos apresentados e as encorajamos a refletir sobre suas próprias experiências, dentro e fora da escola.

Por fim, ilustramos a articulação dos eixos de excelência e engajamento com os campos de experiências “Traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Exploramos o tema do fundo do mar como uma oportunidade de explorar valores de forma combinada ao currículo da educação infantil. Ao longo dessa exploração, seguimos os interesses das crianças, respondendo de forma ativa às suas inclinações e questionamentos.

Além da leitura de livros relacionados com o mar, criamos um peixe betta e realizamos explorações imaginativas do fundo do mar e da praia. Atividades com areia e água foram fonte de estímulos sensoriais e inspiraram a criação de brincadeiras, histórias e narrativas. A amplitude do tema do fundo do mar permitiu a

realização de uma gama de atividades curriculares, tanto de forma explícita em aula quanto de forma integrada ao ambiente da sala de aula.

Conforme discutimos anteriormente, a exploração do ambiente na educação infantil é fundamental para a apreensão concreta de conceitos pela criança pequena. É por meio das brincadeiras, das criações e do engajamento com os materiais e recursos em sua volta, que a criança pequena desenvolve e aprofunda seus interesses e aptidões. Por isso, a pesquisadora preparava o ambiente de forma intencional, criando oportunidades para o desenvolvimento de diferentes habilidades e refletindo sobre as respostas das próprias crianças. Com isso, foi possível absorver o currículo desta etapa da educação básica de forma integrada aos valores e preceitos trabalhados.

A proposta pedagógica exposta ao longo deste capítulo articula aspectos curriculares e morais, costurados de forma harmônica por meio das lentes do Bom Trabalho. Dessa forma, contribuímos para o avanço de estudos específicos dos princípios do Bom Trabalho, assim como propomos uma perspectiva teórica coerente para a Educação Infantil. Na sequência damos visibilidade àquelas mudanças no comportamento moral que observamos nos alunos a partir da análise de um momento de interação espontânea.

15.4 A educação moral e as práticas escolares dialógicas

As atividades apresentadas aqui tiveram como objetivo discutir valores e conceitos morais de forma explícita e estruturada, assim como proporcionar vivências e momentos livres nos quais as crianças pudessem vivenciar os aprendizados e colocar em prática os valores de forma independente. Integrando diferentes eixos do bom trabalho com o currículo da educação infantil da Base Nacional Comum Curricular, as intervenções criaram um diálogo ativo entre o desenvolvimento moral infantil, as expectativas curriculares e o ensino de valores na sala de aula.

A seguir apresentamos a interação entre duas crianças, fruto de gravação feita por nós, a fim de dar visibilidade ao processo por nós observado, de como as crianças constroem seus valores durante brincadeiras e interações:

“Nesta sequência, Sofia³ se inspirou com o uso de ursinhos coloridos em um arranjo que sua colega fez. Ao passar pelos ursinhos, disse ‘Nossa, que lindo!’ e começou a procurar algum material com o qual pudesse trabalhar com cores também. Ela achou uma cestinha com números coloridos e começou a colocá-los um do lado do outro, fazendo um círculo na borda do banquinho da sala.”

3 Nomes fictícios.



Figura 15.1 Sofia decorando o banquinho com os números e Pedro (ao fundo).

Durante o trabalho, Sofia constantemente parava para avaliar seu desempenho, olhando atentamente para as cores que estavam se formando e ajeitando um ou outro número. Em determinado momento, ela colocou os braços para cima e comentou: “Está ficando lindo!”. Durante a atividade iniciada por ela mesma, buscou a conexão com uma amiga próxima, dizendo que estava fazendo uma cadeira de números para ela se sentar. Sofia continuou concentrada na brincadeira, e escolheu diversos números até que eles preenchessem toda a volta do banquinho. Quando terminou o seu trabalho, olhou orgulhosa para o arranjo que havia feito e celebrou com as duas mãos para cima, comentando como o banquinho estava lindo. Ao perceber sua comemoração, um amigo se aproximou e viu como estava colorido o trabalho de Sofia. Pedro então partilhou da alegria da amiga, dizendo-lhe “Esse é o banquinho mais lindo que eu já vi”. (Amando de Barros, 2023).

Nessa interação, vemos diversos elementos trabalhados ao longo das intervenções. De início, Sofia se inspira no trabalho de outra criança, valorizando o esforço e trabalho da colega. Em seguida, utiliza elementos do trabalho de outrem em seu próprio trabalho, e começa a fazer seu próprio arranjo com cores e números. Ao longo da atividade autoiniciada, Sofia avalia seu próprio desempenho, colocando em prática habilidades de autoavaliação desenvolvidas ao longo das sessões de esclarecimento. Em seguida, busca a interação com uma amiga, dedicando a ela o

banquinho de números. Por fim, seu amigo Pedro percebe a alegria de Sofia e se junta à amiga, celebrando suas conquistas. Além disso, o amigo usa palavras gentis para se referir ao banquinho de números, utilizando o vocabulário explorado durante as aulas sobre valores.

Desde o início do ano letivo, os meses de intervenções e estímulo cotidiano à interação positiva entre as crianças auxiliou-as a construir ferramentas internas para conviverem de forma empática, respeitosa, gentil e justa. Ao longo do ano letivo, vimos os diálogos entre as crianças gravitarem de interações mediadas pela professora para interações mais independentes, que conseguiam ser moderadas pelas próprias crianças. Num primeiro momento, o adulto funcionava como um pivô central nas relações das crianças, fornecendo um constante suporte entre os diálogos e interações infantis.

As intervenções, e o uso consistente de linguagem e gestos para reforçar o aprendizado, tiveram um impacto positivo no estabelecimento de relacionamentos e convívio harmonioso entre os treze alunos da sala. Por meio da exploração explícita de valores e da linguagem consistente e cotidiana, pudemos observar como as crianças começaram lentamente a incorporar em suas atitudes e interações os conceitos e linguagem explorados durante as aulas.

A valorização do coletivo, ao mesmo tempo que leva em consideração os interesses e disposições individuais e o destaque para um trabalho significativo e aprofundado com conceitos está no cerne da exploração dos eixos de ética, excelência e engajamento na sala de aula. O processo de reflexão moral sobre suas próprias ações é lento e constante, e foi estimulado pelos momentos de esclarecimento de sentimentos e atitudes, estabelecendo pontes com valores de forma simples e apropriada para crianças pequenas.

Além disso, a possibilidade de interagir de forma livre, fora da mediação do adulto, proporcionou um ambiente no qual as crianças podiam exercer sua própria moderação moral de forma dinâmica. Por fim, o uso de conceitos estruturados e vinculados ao currículo da educação infantil apoia o desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos alunos de forma lúdica. Assim, compusemos uma proposta pedagógica que foi capaz de aliar o desenvolvimento moral infantil – com impactos na reflexão e ação moral –, com o aguçamento do olhar sobre o outro e sobre si mesmos, ao mesmo tempo que consideramos os conhecimentos relevantes dessa faixa etária.

Com apenas uma das diversas interações que representam mudanças nas atitudes das crianças ao interagirem umas com as outras dentro da sala de aula, esperamos ter dado visibilidade às inúmeras possibilidades que o trabalho nos proporcionou. Esse é apenas um pontapé inicial de pesquisas e explorações que coloquem a dinamicidade da educação infantil com a estrutura moral robusta do bom trabalho.

Esperamos que este trabalho inspire colegas e pesquisadores a se aprofundarem no bom trabalho e nas possibilidades da integração de seus preceitos com o ensino de valores morais dentro da escola.

REFERÊNCIAS

- Amando, de B. M. (2023). *O bom trabalho na educação infantil: um encontro entre ética, engajamento e excelência*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: building a culture of craftsmanship with students*. Heinemann.
- Berger, R. (2019). *A culture of quality: a reflection on practice*. EL Education.
- Berger, R. (2020). *We are crew: a teamwork approach to school culture*. EL Education.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP n. 1º, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 11.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Portal Base Nacional Comum Curricular*.
- Chia, P. (2011). Doing good in a time of testing: enduring work of public school teachers in Singapore. *The Good Project (site)*. Paper Database.
- Dias, M. C. (1996). Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In K. Tizuko (Org.), *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. pp. 55-70. Cortez Editora.
- Easley, L. (2014). Does the good work toolkit resonate with low-income youth? *Good work Project Report Series, 91*, 1-38. Paper Database.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. pp. 137-150. Artmed.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: when excellence and ethics meet*. Basic Books.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). Nurturing nature: how brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185-204.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, ideias e filosofia básica. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. pp. 57-98. Artmed.
- Morway, L., et al. (2021). Contemplation and implications for good work in teaching. *Good Work Project Report Series, 6*, n.p. (Trabalho original publicado em 1998).

- Nikitina, Svetlana. (2002). From a community of people to a community of disciplines: the art of integrative Humanities at St. Paul's School. *The good project (site)*. Paper Database.
- Nikitina, S., & Mansilla, V. (2003). Three strategies for interdisciplinary and science teaching: a case of Illinois mathematics and science academy. *Good Work Project Report Series*, 21.
- Pátaro, C., & Arantes, V. (2022). O “bom trabalho” e a formação de pedagogas. *Educação e Pesquisa*, 48, e237778.
- Whitebread, D. (2018). Play: The new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237-243.

CAPÍTULO 16

Os jogos cooperativos e o desenvolvimento do juízo moral em crianças da educação infantil

*Rita Melissa Lepre
Eduardo Silva Benetti*

*A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética.
Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem,
ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem
aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*

Nelson Mandela

16.1 Introdução

A educação infantil é uma etapa educativa que atende crianças entre zero e seis anos de idade, período no qual o desenvolvimento infantil ocorre de forma potencializada em termos quantitativos e qualitativos. Muitos marcos são definidos e superados durante a primeira infância, a partir da interação das crianças com o mundo que as cercam. Desde o seu nascimento, as crianças são ativas em seu próprio processo de desenvolvimento e de construção de conhecimento, o que coloca em questão os

ambientes de aprendizagem e as possibilidades oferecidas pelas diversas instituições sociais, entre elas, a escola.

Dentre as dimensões do desenvolvimento humano – física-motora, cognitiva, afetiva e sociomoral – focaremos nossa atenção no desenvolvimento do juízo moral na criança que se refere ao sentimento de respeito que o sujeito adquire pelas regras sociais ao longo de sua vida, o que envolve aspectos cognitivos e afetivos (Piaget, 1932/1994). A escola, assim como a família, ocupa lugar de destaque quando pensamos em desenvolvimento moral por, pelo menos, duas razões: 1) as crianças brasileiras estão entrando cada vez mais cedo em creches e pré-escolas permanecendo a maior parte de seu dia nessas instituições e 2) é na escola que as regras sociais se tornam mais claras e necessárias ao convívio com os outros.

As ações pedagógicas desenvolvidas na educação infantil devem ser sempre intencionais e planejadas em consonância com o projeto pedagógico da escola e os documentos oficiais que regem a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse sentido, o trabalho pedagógico intencional voltado ao desenvolvimento do juízo moral pode, e deve, começar desde a creche (Lepre *et al.*, 2021) e transcorrer por toda a educação básica.

Neste capítulo pretendemos apresentar e refletir sobre três momentos de uma sequência didática (SD) elaborada de forma intencional e sistematizada e desenvolvida com crianças da educação infantil, que teve como base os jogos cooperativos para a promoção da construção de valores morais e da noção de justiça. A SD faz parte da pesquisa de mestrado intitulada jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da educação infantil, desenvolvida em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (UNESP/Bauru),¹ que procurou, por meio da pesquisa-ação, avaliar a eficácia de um programa pedagógico envolvendo os jogos cooperativos no desenvolvimento do juízo moral de vinte crianças, entre cinco e seis anos de idade, de uma escola pública de uma cidade do interior paulista (Beneti, 2023).²

Para tanto, abordaremos o desenvolvimento do juízo moral na perspectiva piagetiana e as possibilidades oferecidas pelos jogos cooperativos para a promoção da

1 <https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>

2 O produto educacional derivado da dissertação, intitulado *Jogos Morais*, está disponível para professores e outros interessados em <https://pt.calameo.com/read/0071500595425902fa463>

moralidade, seguido da apresentação da aplicação e análise dos jogos e finalizando com reflexões acerca da importância deles na convivência entre as crianças e na construção de valores morais que promovam a construção da autonomia.

16.2 O desenvolvimento do juízo moral e os jogos cooperativos

Para Piaget (1932/1994) “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” (p. 23). A moral é composta por um conjunto de juízos atribuídos às ações das pessoas a fim de conferir valor e nortear as próprias ações. Para La Taille (2006), moral é todo sistema de regras e normas que determinam como agir, uma vez que todo sistema moral pressupõe um sentimento de obrigatoriedade com as regras sociais e com a consciência. É importante registrar que a moral está presente em todo o processo civilizatório e que suas características se alteram ao longo do tempo, o que faz com que regras e normas tidas como aceitáveis em um determinado período histórico não necessariamente serão perpetuadas em outro, podendo ser revistas, repensadas e até mesmo abandonadas, configurando-se como um fato histórico (Vasquez, 1969/1990) e contextualizado.

Mas a moralidade é histórica precisamente porque é um modo de comportar-se de um ser – o homem – que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente, tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral. (1969/1990, p. 25).

Portanto, a moral não é uma dimensão inata nos seres humanos, mas é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo de toda a vida, tendo como base as interações sociais ocorridas nos mais diversos espaços da vida social, como a família, a escola e as instituições em geral. Para tanto, é necessário abordar resumidamente os estudos piagetianos sobre a moralidade uma vez que, na área da psicologia, o epistemólogo genebrino foi o pioneiro nos estudos sobre a moral.

Piaget (1932/1994) estudou empiricamente a moralidade humana tendo como objeto o jogo de bolinhas de gude e pique e encontrou um caminho psicogenético que vai da anomia para a autonomia, passando pela heteronomia. É importante registrar que o autor não define esses momentos morais como estádios ou fases estanques, mas como perspectivas de juízo moral que são construídas por meio das interações sociais, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos.

A anomia é caracterizada como um momento pré-moral, em que a criança ainda não tem compreensão das regras e normas de conduta e suas ações, de início, são puramente motoras e voltadas para a obtenção de prazer individual. A inteligência motora permite a execução de movimentos intencionais por meio da imitação, o que possibilita diversas explorações que auxiliam no desenvolvimento cognitivo e moral. “Os sentimentos interindividuais, a socialização da ação e o pensamento como uma real experiência mental, estão ainda em desenvolvimento e, portanto, não há possibilidade para uma consciência de obrigação.” (Nakano & Oliveira, 2018, p. 67).

A heteronomia, ou moral do dever, é a perspectiva de que as regras são imutáveis e definidas sempre a priori por autoridades (adultos) que definem o que é certo e errado.

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos, dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado (Piaget, 1932/1994, p. 176).

Na moral heterônoma prevalece o respeito unilateral, motivado pelo amor e/ou pelo medo que a criança tem dos pais e/ou dos responsáveis. A criança compreende que as punições recebidas são castigos a uma determinada ação considerada errada pela figura de autoridade, mesmo que não faça sentido a ela. Para a criança, as regras e leis definidas pela figura de autoridade não são passíveis de questionamento e devem ser obedecidas para que não haja punição.

Ao definir autonomia, Piaget (1932/1994, p. 155) afirma que “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”, assim, é a partir da coordenação de pontos de vista, da descentração e conseqüentemente de uma autorregulação, que a criança avança para o estado de autonomia moral. “(. . .) com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.” (Piaget, 1932/1994, p. 155). Buxarrais (2020) corrobora o que Piaget ao dizer que o indivíduo, cuja autonomia tenha atingido, é capaz de defender seus pontos de vista e sua opinião, sem que seja influenciada pela pressão de uma autoridade ou de uma maioria.

O respeito mútuo e a cooperação são componentes essenciais ao desenvolvimento moral. Jogos cooperativos podem proporcionar, por meio da cooperação e do respeito mútuo, que são sua base, elementos que favoreçam a descentração da criança e a coordenação de pontos de vista, o que auxilia no processo de construção da autonomia.

Nessa concepção, só é capaz de coordenar pontos de vista aquele sujeito capaz de se descentrar, o que significa, de fato, um pensamento capaz de justapor-se a outro, de ir e vir, utilizando-se de um instrumento cognitivo, chamado reversibilidade. Quando é possível tal pensamento, torna-se recíproca a condição para a regra. Se há reciprocidade, estaremos próximos da autonomia, ou um autogoverno porque o sujeito não pensa por um instrumento que lhe é exterior (às ordens do adulto ou da autoridade), mas por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio. Ir e vir em plano de pensamento é conseguir pensar no que o outro pode estar pensando, em suas razões para determinar ação, e voltar-se a si próprio analisando o que tal ação ou ideia tenha engendrado em si mesmo (Tognetta, 2003, p. 31).

Segundo Orlick (1989) os jogos cooperativos têm como principal objetivo a criação de oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa. Os jogos cooperativos resgatam e fortalecem a capacidade de vivermos coletivamente e desenvolvermos propostas em comum, sobretudo em uma sociedade na qual a competição é tão enaltecida. Dessa forma, o jogo toma uma nova roupagem, deixa de ter o caráter de competição e pauta-se na convivência e no desenvolvimento de capacidades de gerar soluções para problemas coletivos (Brotto, 2013). Assim,

(. . .) podemos aprender que o verdadeiro valor do jogo (. . .) não está em somente vencer ou perder, nem em ocupar os primeiros lugares do pódio, mas também, e fundamentalmente, na oportunidade de jogar juntos para transcender a ilusão de sermos separados uns dos outros, evoluindo para a experiência de jogar e viver em comum-idade. (Brotto, 2013, p. 21).

Baseados em Brotto (1997) e Orlick (1989) é possível descrever características opostas em relação às situações cooperativas e competitivas nos jogos, conforme exposto na Tabela 16.1.

Tabela 16.1 Oposição entre a situação cooperativa e a situação competitiva

Situação cooperativa	Situação competitiva
Percebem que a ação dos membros faz parte do objetivo a ser atingido.	Percebem que a ação dos membros não tem ligação com o objetivo a ser atingido.
São mais proativos e sensíveis quanto aos pedidos de ajuda dos outros.	São menos proativos e sensíveis quanto aos pedidos de ajuda dos outros.
Frequência em cooperar é mais alta e constante.	Frequência em cooperar é menor e inconstante.
Há igualdade e equivalência na contribuição e participação dos membros.	Não há igualdade ou equivalência na contribuição e participação dos demais.
Há maior produção qualitativa do grupo.	Há menor produção qualitativa do grupo.
Ações baseadas na reciprocidade são mais frequentes.	Ações baseadas na reciprocidade são menos frequentes.

Fonte: Orlick (1989); Brotto (1997).

Destarte, por meio da cooperação engendrada nos jogos cooperativos, é possível auxiliar as pessoas a pensarem o mundo para além da competição, tão tácita em nossa sociedade capitalista. O jogo cooperativo desnuda a necessidade de sempre ganhar em detrimento de outros perderem e possibilita uma nova visão de mundo em que o eu e o nós podemos avançar, cada qual contribuindo coletivamente para a vitória sem, no entanto, negar a individualidade. Para que tal visão possa ser construída é necessário também uma tomada de consciência por parte de todo um sistema educacional que, uma vez pautado em base neoliberais, favorece a produção de um currículo educacional falho, meritocrático, bem como a desvalorização e a não formação continuada de professores (Rodrigues, 2019), o que afeta diretamente a percepção da competitividade social.

A maioria dos nossos valores está em declínio porque as pessoas recebem recompensas sociais, políticas ou materiais pela desumanidade para com seus semelhantes. A criança que engana, o advogado que ilude, o político que fraudar, a firma que adultera, o terrorista que mata, todos têm algo a ganhar de imediato. Geralmente às custas de outras pessoas (Orlick, 1989, p. 13).

Reiteramos que a partir da cooperação podemos construir valores morais pautados na equidade e igualdade de possibilidades, uma vez que “aqueles que jogam em estruturas cooperativas podem se considerar importantes porque estão participando de um jogo que têm liberdade para expressarem-se (. . .) aprendendo a respeitarem-se

como partes integrantes de um todo maior”. (Brotto, 2013, p. 98). Dessa forma, o jogo cooperativo propicia “o ambiente necessário para facilitar o resgate de valores humanos essenciais e para promover o exercício da ética de Comum-Unidade” (p. 88).

Apresentaremos, a seguir, o desenvolvimento e as análises decorrentes da aplicação de três momentos de uma sequência didática desenvolvida com crianças entre cinco e seis anos de idade, de uma escola pública de educação infantil, que teve os jogos cooperativos como procedimento central com o objetivo de proporcionar interações e vivências éticas que estimulem a construção de valores morais. Os jogos utilizados foram: *olha o tubarão*, *me abraça* e *história da serpente*. Podemos compreender esses jogos como cooperativos pela forma de organização na qual não existe um único ganhador, pela organização coletiva de conquistar um mesmo objetivo, por defender um tema comum ou simplesmente pela diversão coletiva, sem que para tal, alguém precise perder para outro ganhar.

O jogo “olha o tubarão” consiste em deslocar-se livremente pelo ambiente, imaginando ser um “mar” e ao sinal do professor “olha o tubarão!”, todos devem se posicionar dentro de um arco³ (ilha). A cada nova jogada, um arco é removido, possibilitando que as crianças cooperem para que estejam todas dentro do arco. A brincadeira continua até que, sobre apenas um arco, todos consigam cooperar para que estejam “salvos” do tubarão, dentro do arco. Esse jogo pode ser caracterizado como cooperativo pois, de acordo com Brotto (2013), os participantes se ajudam mutuamente, precisam dos outros para conquistar os objetivos do jogo (estarem todos dentro do arco) e todos precisam contribuir de forma homogênea para o desenrolar da proposta.

A atividade “me abraça” é uma proposta do tipo pega-pega na qual os jogadores se salvam do “pegador” quando se abraçam. Como algumas crianças podem não se sentir confortáveis com o abraço, uma outra possibilidade é darem as mãos. No jogo original, quando uma criança é pega sozinha, ela sai do jogo. Durante um dos encontros da SD realizamos esse jogo com a regra de exclusão, ou seja, cada criança que tivesse sido pega, deveria sentar e aguardar todos serem pegos e a brincadeira recomeça. Na aula subsequente solicitamos que os pequenos refletissem como poderia ser feita a mesma atividade sem que ninguém fosse excluído, chegando assim na proposta de troca de pegadores toda vez que alguém fosse pego, ideia proposta pelas crianças, tirando o caráter excludente. Por sua vez, esse jogo apresenta características cooperativas por haver alternância no pegador, ou seja, não há exclusão,

3 Podem ser utilizados bambolês de plástico ou os arcos podem ser desenhados com giz ou fitas adesivas no chão.

os demais jogadores precisam se auxiliar para evitarem ser pegos, ampliação da noção de coletividade e da intimidade entre a sala (Brotto, 2013).

A “história da serpente” é uma brincadeira cantada na qual as crianças ficam dispostas pela sala e o professor começa a andar e cantar “*Essa é a história da serpente; que desceu do morro; para procurar um pedacinho do seu rabo...Hei, você também, faz parte do meu rabão.*” Ao final da música, o professor aponta para uma criança, que passa por entre suas pernas e segura na camiseta, a brincadeira continua até que todos passem por entre as pernas dos participantes e finalizam o rabo da serpente. Essa brincadeira cantada traz características singulares, sendo a primeira, o canto ritmado, mas como característica cooperativa, é necessário que todos continuem cantando até que todos os participantes façam parte da “serpente”, não há exclusão de nenhum participante e todos precisam se organizar para que seja possível passar por entre as pernas de forma mais fluída e continuar a brincadeira.

16.3 Reflexões sobre a práxis pedagógica com os jogos cooperativos e seus possíveis impactos no desenvolvimento moral das crianças

Os jogos cooperativos abordados fazem parte de uma SD que foi aplicada em sala de aula durante o ano de 2022. Como fez parte de uma pesquisa-ação, as atividades foram desenvolvidas no cotidiano escolar e os momentos da rotina foram mantidos, como as rodas diárias de conversa e a reflexão coletiva.

Como principal instrumento metodológico, o professor-pesquisador utilizou-se da observação e do diário de campo, anotando diálogos, interações e comportamentos das crianças antes, durante e após os jogos cooperativos. O olhar sensível do docente converte-se em técnica quando se pauta na intencionalidade e no planejamento, a partir de objetivos bem definidos.

A atividade “olha o tubarão” possibilitou observar o potencial dos jogos cooperativos no desenvolvimento do juízo moral nas crianças, a partir dos momentos de interação que foram marcados pela cooperação e pelo respeito mútuo, além da solução coletiva de conflitos que apareciam durante o jogo. Uma vez que a brincadeira propõe a cooperação desde o princípio e solicita que a criança elabore estratégias para que todos estejam dentro do círculo; os alunos apontaram para o fato da brincadeira ser divertida, entretanto, ela só é divertida porque ninguém sai e todos estão envolvidos na proposta. Conforme Brotto (2013, p. 36) afirma “(…) aliás, felicidade é um estado que só é possível quando é desfrutado, não apenas por um ou alguns, mas por todos, sem exceção [...]”, assim o jogo cooperativo permite desfrutar do máximo da proposta, com o máximo de felicidade coletiva possível.

O exercício da descentração, por meio do diálogo e da tentativa de troca de pontos de vista, coloca a criança como centro de seu próprio desenvolvimento e

aprendizagem. Freire (2011) contribui afirmando que a escola tem papel fundamental no processo de estimular esse protagonismo da criança em agir a partir da reciprocidade, propiciando um espaço no qual ela venha a cooperar e desenvolver suas habilidades corporais, cognitivas e morais.

(. . .) o que parece interferir neste desenvolvimento é o tipo de interações estabelecidas nos ambientes em que a criança vive. Dessa forma, para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relacionam considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente (Vinha, 2000, pp. 18-19).

Nesse sentido, o professor tem o papel de não apenas apresentar a brincadeira em si, mas permitir que haja liberdade em agir e pensar as regras, trocar com o grupo, chegar a consensos, colocando-se como importante mediador de possíveis conflitos e dúvidas, visando sempre promover meios para que a autorregulação seja construída.

Como já apresentado a brincadeira “me abraça” é um tipo de “pega-pega”. A regra para se salvar é simples, precisa estar abraçado com um amigo, aqueles que são pegos saem da brincadeira até que se tenha apenas um vencedor. Após essa primeira jogada, questionamos a ideia de excluir pessoas e prontamente começamos a refletir sobre uma possível regra não excludente e chegamos ao consenso da troca de pegadores. Assim repetimos a brincadeira de forma que não houvesse crianças saindo, mas trocando de posições.

Após as brincadeiras, durante a roda de conversa, questionamos qual das duas versões da brincadeira as crianças acharam mais interessante e prazerosa e a versão cooperativa foi a escolhida, de forma unânime. Entre os motivos apareceram a questão da integração entre o grupo, da amizade, do pertencer, da alegria em não ser excluído por ser “bom” ou “ruim” no jogo e, sobretudo, da alegria que foi possível desfrutar sem o medo da exclusão. Brincadeiras excludentes nem sempre são bem aceitas pelas crianças e fomentam o estigma de incapacidade perante as propostas competitivas que já lhe são impostas pela sociedade desde cedo. Brotto (2013) aponta que nos jogos competitivos nem sempre há diversão para aqueles que participam e que a cooperação pode ser uma forma de diversão coletiva.

Nessa mesma direção, DeVries e Zan apontam

Por que a cooperação é tão desejável? A reduzida pressão para a obediência, combinada com encorajamento à autorregulação, leva a resultados benéficos para o desenvolvimento infantil. Emocionalmente, as crianças sentem aceitação e aprovação e podem responder à cooperação

com uma atitude de cooperação, sentimentos de igualdade e confiança, e reflexão cuidadosa e ativa sobre as razões para as regras. Intelectualmente, a criança pode reagir com uma orientação ativa para ideias próprias e de outros, uma atitude de questionamento e avaliação crítica e motivação para pensar sobre causas, implicações e explicações (1998, p. 59).

Ao criarmos um ambiente seguro em que cooperar é possível, a criança sente-se capaz de refletir sobre as propostas de brincadeiras e sugerir intervenções, sugestões, regras, bem como apontar o desagrado em relação a regras punitivas e/ou excludentes. Tal reflexão permite avançar no desenvolvimento da moralidade, principalmente por proporcionar o contato com novos pontos de vista, conseqüentemente, possibilitando a autorregulação necessária. “Com efeito, a verdade, como todo bem moral, só é conquistada pelo esforço livre, e o esforço livre na criança tem por condição natural a colaboração e a ajuda recíproca” (Piaget, 1998, p. 140).

Na brincadeira cantada “história da serpente” as observações que mais se destacaram foram aquelas em relação à estruturação da atividade, uma vez que durante a aplicação alguns dos participantes tiveram comportamentos como se sentar nas costas dos colegas, fazer cócegas e puxar as pernas. Embora durante a brincadeira todos estivessem rindo e, aparentemente, gostando das ações, no momento de reflexão sobre a brincadeira na roda, essas questões foram apontadas pelas crianças que questionaram se aquilo “foi legal”. Brotto (2013) reflete que o jogo cooperativo permite um espaço seguro para expressar ideias, sentimentos e, como nesse caso, apontar uma eventual “falha” na atividade. Após as reflexões coletivas na roda propusemos uma nova rodada após discutirmos a forma mais justa de brincar e dessa vez, a cooperação foi geral, facilitando até o desenrolar da brincadeira cantada. Ao lado da construção de novas regras consensuais também é importante apontar o processo de tomada de consciência para a ação corporal (Mattos & Neira, 2005) que ocorreu na segunda rodada da brincadeira, a partir da reflexão que os pequenos tiveram de sua própria ação motora.

Queremos todos aqueles movimentos que eles trabalham inserindo-os em uma situação onde a criança se veja obrigada a pensar e planejar sua movimentação, (. . .) vivendo cada movimento não só com os músculos, nervos e tendões, mas também e principalmente, com o “coração e cabeça” (Mattos & Neira, 2005, p. 17).

Além da tomada de consciência acerca da estrutura do jogo e da ação corporal, podemos afirmar que as crianças refletiram coletivamente sobre a forma mais justa de brincar e como o coletivo é afetado quando alguém, por exemplo, derruba o outro e “desmancha” o rabo da serpente. Piaget (1932/1994) e DeVries e Zan (1998)

apontam que não é pelo fato de seguirem um certo regramento que faz com que as crianças sejam morais, mas pelo respeito e consciência desse regramento em si.

A práxis docente e a forma como a proposta pedagógica está organizada são elementos fundamentais em todo esse processo. Quando as ações pedagógicas são impostas, de forma unilateral, não há espaço para a construção da reciprocidade e de espaços cooperativos. Não basta haver um discurso moral quando há distanciamento entre o que se diz e o que se faz. “Lições de moral” sem um real ambiente sociomoral de cooperação não geram efeitos na construção da moralidade autônoma dos sujeitos. (Piaget, 1930). Assim, o professor tem como tarefa a promoção de ambientes emancipatórios nos quais as crianças sejam respeitosamente levadas a refletir e expor seus pensamentos e concepções, fortalecendo, também, laços afetivos, o sentido de pertencimento, a responsabilidade e a racionalidade, uma vez que “a solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional” (Piaget, 1932/1994, p. 243). Ou seja, ao organizar um ambiente no qual há cooperação, o professor não somente promove avanços nos campos afetivos, sociais e morais, mas também no campo cognitivo, reforçando o aspecto integral do desenvolvimento humano.

16.4 Considerações finais

O desenvolvimento de uma SD como uma proposta educacional intencional e sistematizada, aliada ao objetivo claro de uma práxis pedagógica voltada à educação em valores, demonstrou que é possível mediar reflexões junto às crianças da educação infantil, tendo os jogos cooperativos como base. Esses jogos remetem à criação de ambientes sociomorais cooperativos favorecendo o diálogo e o respeito mútuo. Não estamos, outrossim, defendendo a exclusão dos jogos competitivos do espaço escolar, mas buscando oferecer uma opção na qual esses não sejam utilizados prioritariamente ou de forma única.

Educar em valores demanda ações permanentes que estejam integradas ao projeto político pedagógico da escola, não se tratando de intervenções isoladas ou em forma de projetos pontuais, mas de uma meta coletiva, envolvendo professores, equipe escolar, famílias e comunidade. Trata-se, ainda, de se trabalhar com a dimensão moral dos sujeitos, desenvolvendo e fomentando sua autonomia, sua racionalidade e o uso do diálogo na construção de princípios e normas, racionais e condutuais, que possam lhe orientar frente a conflitos e dilemas morais (Buxarras, 1997).

Acreditamos que a pesquisa-ação realizada, o desenvolvimento da SD e os jogos cooperativos auxiliaram as crianças a se sensibilizarem e refletirem coletivamente sobre as regras de convivência e sobre a importância do respeito e da cooperação,

contribuindo, em alguma medida, para a construção de sua autonomia que é processual e contínua. Outrossim, temos a convicção de que para que uma real educação em valores ocorra é necessário ir além da ação de um professor e envolver toda a escola, “convencendo” seus membros da importância desse tipo de práxis pedagógica. Nesse sentido, concordamos com La Taille (2006), quando afirma que “para se agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado” (p. 104).

Por fim, reiteramos que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, o que inclui a dimensão moral, se o que se deseja é a construção de uma sociedade mais justa, ética e moralmente desenvolvida para conviver com humanos com olhares e ações sensíveis, em uma verdadeira comunidade.

REFERÊNCIAS

- Antunes, C. (2017). *O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Vozes. Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- Brotto, F. O. (2013). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 4ª ed. Palas Athenas.
- Brotto, F. O. (1997). *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Projeto Cooperação.
- Buxarrais, M. R. (2020). *Educación en valores y democracia*. Instituto Nacional Electoral.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed.
- Freire, J. B. (2011). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Scipione.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Artmed.
- Lepre, R. M., Alves, C. P., Bataglia, P. U. R., & Arruda, A. C. J. Z. (2021). *Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas*. Gradus Editora.
- Mattos, M. G., & Neira, M. G. (2005). *Educação infantil: construindo o movimento na escola*. 5.ed. Phorte.
- Nakano, J. V. C., & Oliveira, F. N. O. (2018). Desenvolvimento moral e a noção de justiça em pesquisas brasileiras apoiadas na perspectiva piagetiana: revisão de literatura. *Revista Schème*, 10(1).
- Orlick, T. (1989). *Vencendo a competição*. Círculo do Livro.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. Summus.

- Piaget, J. (1996). Desenvolvimento moral. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral*. pp. 1-36. Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1998). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. Casa do Psicólogo.
- Rodrigues, W. (2019). O currículo escolar aumentando desigualdades sociais: o caso da educação pública brasileira. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(18).
- Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Mercado das Letras; Fapesp.
- Vasquez, A. S. (1990). *Ética*. Civilização Brasileira.
- Vinha, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Mercado de Letras; Fapesp.

CAPÍTULO 17

Exclusão social e desenvolvimento moral: contribuições da teoria do raciocínio social

Paulo Yoo Chul Choi

Cintia Paloma Lopes Lima

Samara Oliveira Rocha

Jackeline Maria de Souza

17.1 Introdução

A exclusão, que se caracteriza pela evitação de contato com indivíduos pertencentes a um grupo alvo de preconceito, emerge como uma característica marcante no mundo social vivenciado pelas crianças (D’Esterre, Samuelson, *et al.*, 2022; Burkholder *et al.*, 2020). À medida que as interações vão se estabelecendo na infância, decisões são tomadas quanto a quem incluir e a quem excluir (Donner *et al.*, 2022; Hwang & Markson, 2020). Embora a ocorrência de exclusão social seja comum nas primeiras relações entre pares, principalmente durante as brincadeiras e as atividades escolares, as suas consequências exercem um impacto significativo no desenvolvimento social e saudável das crianças, manifestando-se em: estresse, ansiedade, depressão, resignação (desamparo aprendido), agressividade, retraimento social, mau desempenho escolar, entre outros (Marinović & Träuble, 2021; Quarmley *et al.*, 2022; Reinhar *et al.*, 2020).

Diferentes modalidades e níveis de exclusão social coexistem, cada uma caracterizada por intenções e objetivos específicos (Killen *et al.*, 2009; Verkuyten, 2022). Algumas dessas modalidades discriminam traços individuais de personalidade e/ou atitudes comportamentais específicas (exclusão de ordem intrapessoal – e.g., uma criança pode excluir um colega que costuma ter atitudes agressivas), enquanto outras estão associadas com as deficiências e/ou dificuldades em se relacionar (exclusão de ordem interpessoal – e.g., uma criança pode excluir um colega por ter dificuldades de se entrosar com ele). A exclusão pode também manifestar-se em decorrência da afiliação a um grupo social específico, no qual um coletivo exclui um indivíduo de outra comunidade (exclusão intergrupais – e.g., um grupo de crianças pode excluir um colega de uma etnia minoritária) ou em virtude das dinâmicas e preocupações internas do grupo centradas na manutenção de uma identidade coletiva, positiva e distintiva (exclusão intragrupo – e.g., um grupo de crianças pode excluir um colega devido às ideias radicais que ele traz para a realização de uma atividade escolar em quartetos, percebendo essas ideias como uma ameaça à coesão interna do grupo).

Enquanto muitos pesquisadores na área da psicologia social se dedicam à investigação das exclusões intra e intergrupais, com uma ênfase particular no papel das expectativas sociais relacionadas à identidade do grupo (Boin *et al.*, 2021; Paolini *et al.*, 2021), acadêmicos no campo da psicologia do desenvolvimento humano centram-se mais na exploração da rejeição intra e interpessoal, focando principalmente nas diferenças individuais associadas às características de personalidade (Salavera *et al.*, 2021; Zhao *et al.*, 2020). Sabe-se que ambas as contribuições não são excludentes, pois as exclusões intra e interpessoais, e inter e intragrupoais podem ocorrer simultaneamente (D'urso & Symonds, 2023). Basta ver que, uma criança de origem muçulmana pode ser alvo de exclusão recorrente devido à sua etnia (exclusão intergrupais), o que, por sua vez, pode orna-la mais retraída ao longo do tempo e dificultar seu envolvimento em novas relações (exclusão interpessoal). Contudo, alguns pesquisadores sugerem que os estudos sobre a exclusão precisam ser mais bem integrados nas pesquisas sobre os preconceitos infantis e sobre o desenvolvimento moral para melhorar a compreensão desse fenômeno tão complexo (Killen *et al.*, 2022; Verkuyten, 2021).

Isso se deve à descoberta de alguns dados relevantes para a temática. Contrariando a crença popular, há poucas evidências de que as formas de preconceito infantil sejam resultados de modelos de atitudes parentais (Killen *et al.*, 2013). Em vez disso, observa-se que as crianças, desde pequenas, formam categorias sobre os seus grupos sociais identitários, orientando-se tanto explicitamente, quanto implicitamente, a sua preferência por amigos e as suas decisões sobre quem incluir e excluir (Burkholder *et al.*, 2020; Yee *et al.*, 2022). Porém, durante esse mesmo período, as crianças também

desenvolvem noções de justiça e igualdade de tratamento (Smetana & Yoo, 2023; Yoo & Smetana, 2022). Isso faz com que muitas pessoas nessa faixa etária, ao mesmo tempo em que avaliem a exclusão como injusta e moralmente errada, manifestem preconceito com base na etnia e gênero (Cooley *et al.*, 2016; Kaufman & Killen, 2022). Intrigados com a discussão, os autores da teoria do raciocínio social buscaram compreender: I) quando a rejeição dos pares é uma questão de falta de competência ou de deficiência social, II) quando a rejeição pelos pares deriva de diferenciações sociocognitivas sobre os grupos sociais, e III) como a identidade social, o status, o poder e a hierarquia em contextos culturais afetam as relações entre as crianças (Killen *et al.*, 2013; Killen *et al.*, 2016).

A teoria do raciocínio social é um modelo integrativo que incorpora conceitos da teoria do domínio social (Turiel, 2018; Turiel & Banas, 2020) e da teoria da identidade social (Amini, 2020; Brown, 2020). Ela postula que a compreensão de como os indivíduos avaliam contextos intergrupais exige uma análise criteriosa que engloba a identidade do grupo, as características contextuais presentes nas situações de exclusão e os padrões de raciocínio que exercem influência nas avaliações (Elenbaas *et al.*, 2020; Killen & Dahl, 2021). Em contraste com as perspectivas nativistas ou de socialização, a teoria do raciocínio social assume uma visão construtivista ao postular que o desenvolvimento sociocognitivo das crianças decorre de suas reflexões e abstrações, as quais, por sua vez, lhes possibilitem inferir, avaliar e julgar os eventos do seu entorno social (Campos *et al.*, 2023).

Esse modelo se sustenta na compreensão de que os seres humanos fazem parte de muitos grupos sociais distintos, delineados por características como gênero, raça, etnia, religião, nacionalidade, entre outros (Verkuyten, 2021; Yüksel *et al.*, 2021). Desde a infância, as crianças estabelecem filiações e identificações com esses grupos, inicialmente se percebendo como membros pertencentes (por exemplo, “eu sou x” e “eu sou semelhante às pessoas y”), para aderirem, em seguida, às normas grupais (como “eu e pessoas semelhantes a mim fazemos x” e “nós geralmente gostamos de fazer y”). Ao abraçarem a identidade coletiva, as crianças passam a pensar, sentir e agir não apenas como indivíduos isolados, mas também como fazendo parte de um grupo com percepções, entendimentos e objetivos compartilhados (Glidden *et al.*, 2021; Gönül *et al.*, 2023). Esse processo muitas vezes orienta as preferências das crianças para as características comuns do grupo, ao mesmo tempo em que instaura desconfiança e desinteresse em relação a elementos que não estão de acordo com as normas do coletivo (Killen & Dahl, 2021; Mistry *et al.*, 2021).

Apesar de incorporarem diversas identidades sociais, as crianças não adotam automaticamente todas as normas ou crenças de um grupo (Nucci & Ilten-Gee, 2021). Conforme evidenciado pela teoria do raciocínio social, as crianças empregam

raciocínios morais, convencionais e pessoais distintos para avaliar os eventos sociais, que muitas vezes podem ir na contramão do consenso do grupo (Kaufman & Killen, 2022; Mammen & Paulus, 2023). O raciocínio moral é compreendido como aquele que leva em consideração a preocupação com o bem-estar do outro. Já, o raciocínio convencional é caracterizado por valorizar as preocupações com os costumes e as normas, enquanto o raciocínio pessoal está associado com as preferências e as escolhas individuais (Turiel & Banas, 2020; Yoo & Smetana, 2022). Essas distintas abordagens do conhecimento são moldadas tanto pelo desenvolvimento ontogenético como pela diversidade de contextos, levando as crianças a aplicarem critérios variados para julgar e agir, dependendo das situações enfrentadas (Jambon & Smetana, 2020; Smetana & Yoo, 2023).

Em outras palavras, a teoria do raciocínio social explora a tomada de decisões que envolve a coordenação de considerações éticas e as dinâmicas que ocorrem dentro do grupo identitário, uma vez que as crianças são obrigadas a equilibrar o conhecimento e a lealdade que possuem em relação ao seu grupo social, bem como as preocupações com a moral (D’Esterre, Woodward, *et al.*, 2022; Elenbaas *et al.*, 2020). Esta abordagem refere-se a moral como tratamento interindividual e social fundamentado imparcialmente no respeito ao bem-estar coletivo, à equidade social, aos direitos humanos, e à justiça (Dahl, 2023; Turiel *et al.*, 2016). Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais contribuições dos estudos da teoria do raciocínio social sobre a exclusão intergrupar em crianças.

17.2 Pesquisa

Os autores da teoria do raciocínio social têm se dedicado a várias pesquisas recentes para enriquecer o debate sobre a exclusão social (para uma revisão mais detalhada ver Souza *et al.*, 2020). Esses estudos não apenas oferecem contribuições significativas para a discussão, mas também estabelecem conexões com diversas outras variáveis relevantes. Nesta seção, apresentam-se os principais resultados das investigações desse modelo teórico sobre o processo de exclusão entre crianças durante as suas interações.

17.3 Exclusão intergrupar com base nas normas do grupo

As pesquisas demonstram que há exclusão entre pares quando um membro se desvia das normas do grupo, sejam elas ligadas à convenção social ou à dimensão moral (Cooley *et al.*, 2016; Killen *et al.*, 2016). No estudo de Killen *et al.* (2013), identificou-se que crianças com idades entre 9 e 14 anos avaliaram de maneiras distintas a exclusão quando a norma desviada refletia questões morais ou convencionais, levando em conta os diferentes níveis de cada dimensão (norma genérica e

norma específica). As normas genéricas são definidas como regras e valores adotados por um grupo e reconhecidos pela sociedade em geral, uma vez que são compartilhadas por outros grupos também. Enquanto isso, as normas específicas são particulares de um grupo, podendo ou não ser consistentes com a convenção. Segundo os resultados obtidos, os participantes apoiaram seus pares que se desviaram das normas do grupo quando essas normas foram percebidas como desiguais ou não tradicionais, porém consideraram o desvio como mais legítimo quando as transgressões estavam relacionadas aos aspectos morais (Killen *et al.*, 2013).

Hitti e colaboradores (2014) encontraram resultados semelhantes ao investigar a mesma faixa etária. Relataram que as crianças não tinham afinidade com indivíduos que violassem as normas morais, considerando aceitável a exclusão desses. Porém, elas não achavam que a exclusão fosse justa em casos de desvio das normas convencionais. Rizzo e outros autores (2018) indicaram que tal perspectiva acaba influenciando também na tomada de decisão sobre a inclusão, uma vez que crianças pequenas (de três a seis anos) demonstraram uma inclinação para incluir colegas que defendem os princípios de igualdade em contextos morais, mesmo que eles não fizessem parte do mesmo grupo social que elas. Também foi encontrada uma preferência por pares que valorizassem a preocupação convencional e que mantivesse as tradições específicas do grupo, principalmente quando as normas eram benéficas para a coesão coletiva (Hitti *et al.*, 2014; Killen *et al.*, 2013; Rizzo *et al.*, 2018).

Em geral, foi percebida a relevância da fase do desenvolvimento para uma compreensão mais profunda de como as crianças lidam com a exclusão de pares que transgridem as normas (Killen *et al.*, 2010; Mulvey *et al.*, 2010). Os resultados relacionados à idade dos participantes indicaram que, embora os jovens de 9 a 14 anos considerem o tipo de norma e a identidade do grupo, as crianças tendem a estar mais concentradas nas normas genéricas de igualdade do que nas específicas. Por outro lado, os adolescentes consideram as normas específicas como mais importantes e priorizam sua preservação, tanto na dimensão moral como também na convencional (Killen *et al.*, 2013; Hitti *et al.*, 2014). Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento passa a refletir uma transição nas percepções das normas e objetivos do grupo, com relação às dinâmicas de exclusão e inclusão.

17.4 Exclusão intergrupual com base nas condições físicas e psicológicas

Diversos estudos investigaram a exclusão social com base em características pessoais, associando diferenças individuais com as influências do grupo (Salavera *et al.*, 2021). O'Driscoll e colaboradores (2015) realizaram uma pesquisa sobre exclusão de pares com problemas de saúde mental, explorando julgamentos de 148 crianças sobre a justiça de excluir pares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

ou depressão de díades e grupos. Os resultados mostraram que as avaliações dos participantes sobre exclusão de pares com TDAH eram, em sua maioria, injustas, mas as crenças sobre justiça da exclusão sofreram influências de obrigações sociais, lealdade às amigas e as preocupações sobre os efeitos psicológicos causados pela exclusão. Consoante a esses achados, Abrams e outros autores parceiros (2014) observaram o julgamento de trezentas e trinta e oito crianças de 5 e 12 anos e identificaram que as avaliações sobre a exclusão de pares estavam relacionadas com a lealdade ao grupo pertencente.

Independentemente da faixa etária, foi identificado que as crianças julgam a exclusão de características da personalidade como errada, porém as mais velhas apresentam argumentos mais complexos. O estudo de Scholes e colaboradores (2017) buscou investigar as decisões de 327 crianças sobre inclusão de pares agressivos, e como elas justificam essas decisões. Os resultados encontrados apontaram que as crianças do 2º ano, eram mais propensas a incluir uma criança agressiva em suas brincadeiras, do que as crianças do 1º ano do fundamental. As crianças do 2º ano também apresentaram maiores índices de compreensão aprofundada em relação às razões do comportamento agressivo de crianças no contexto escolar. Além disso, o estudo de Bottema-Beutel e colaboradores (2016) que investigou a exclusão de pares com problemas de saúde mental, identificou que a maior parte das crianças, independentemente da idade, julga que a não inclusão com base no estatuto de deficiência não é algo aceitável. No entanto, a complexidade do raciocínio das crianças, isto é, a medida em que recorrem e coordenam diversos domínios, foi maior nas crianças mais velhas.

Outro achado interessante é que o contato prévio com a diversidade ajuda as crianças a apresentarem raciocínios morais com maior frequência para as situações de exclusão baseadas em características pessoais (Salavera *et al.*, 2021). O estudo de Gasser e colaboradores (2013) analisou as relações entre os julgamentos e as emoções morais de crianças sobre exclusão baseada em deficiências. Nesse estudo, foi apontado que as crianças condenaram a exclusão por deficiências, porém, as crianças mais novas de salas inclusivas apresentaram mais julgamentos e emoções morais quando comparadas com as crianças, da mesma faixa etária, de salas não inclusivas.

17.5 Exclusão intergrupala com base na raça e etnia

Os resultados dos estudos indicam que as crianças utilizam frequentemente o raciocínio moral ao avaliar a exclusão racial e étnicas em situações simples (Alsimah *et al.*, 2021; Killen *et al.*, 2010; Killen & Stangor, 2003; Ruck *et al.*, 2015). Exemplo disso é o estudo de Wainman *et al.* (2012), que ao investigar cem crianças australianas do 7º ano, encontrou que a maioria acreditava que as pessoas deveriam agir em

prol da inclusão de pessoas de diferentes raças durante as brincadeiras, apresentando justificativas de raciocínio moral. Essa crença permanecia, mesmo em situações de consenso social (exclusão ou inclusão proposta pelos amigos) ou ordem de autoridade (exclusão ou inclusão proposta por professores). Em consonância, Alsimah *et al.* (2021) encontrou, ao se debruçar sobre a exclusão étnica baseada na religião, que crianças sauditas residentes da Arábia Saudita e Reino Unido também acreditaram ser inaceitável essa modalidade de exclusão realizada por pares e avaliaram-na como uma questão moral.

No entanto, em situações ambíguas ou complexas, crianças baseiam-se no raciocínio convencional e pessoal para justificar a exclusão. As evidências delineiam os seguintes elementos como contribuintes para esses raciocínios: o mérito individual da criança que será selecionada (Killen, & Stangor, 2001), o funcionamento do grupo (Mulvey *et al.*, 2016), irregularidades do funcionamento do grupo externo (Glidden *et al.*, 2022), o contexto que ocorrerá a exclusão, sendo que os ambientes mais íntimos são menos propensos para se ter reflexão de diversidade racial e étnica (Ruck *et al.*, 2015), o status do grupo e o da vítima de exclusão (Yüksel *et al.*, 2021), o nível de identificação da criança com a vítima (Palmer *et al.*, 2022), a autoridade parental (Alsamih *et al.*, 2018), entre outros.

Alguns estudos demonstraram que há situações em que as crianças mais velhas e adolescentes têm maiores propensões a aceitarem a exclusão e de raciocinarem conforme as convenções do seu grupo do que as crianças mais novas. Por exemplo, a pesquisa de Killen e Stangor (2001), que avaliou os julgamentos de 130 crianças e adolescentes euro-americanos sobre a exclusão de pares tendo como base o gênero e a raça, encontrou que as mais velhas (13 anos) têm uma maior tendência a permitir a exclusão do que as crianças mais novas (7 e 10 anos) quando essa beneficia o funcionamento do grupo em algumas atividades.

Em relação a contato intergrupual, foi encontrado que crianças e adolescentes que frequentam escolas com alta diversidade possuem maior tendência a verem a exclusão racial como errada e menor tendência a usarem estereótipos para explicarem o desconforto em relações interracialis (Killen *et al.*, 2010). Somando-se a isso, também é encontrado que um maior contato intergrupual positivo com integrantes de minorias étnicas e raciais estão relacionados com maiores atribuições de motivos raciais para não excluírem pessoas de outros grupos, maior uso de raciocínio moral e maior consciência sobre o uso de estereótipos (Ruck *et al.*, 2015; Ruck *et al.*, 2011).

17.6 Exclusão intergrupual com base no gênero

Semelhante aos estudos de exclusão baseadas na raça, os achados das pesquisas sobre rejeição de pares à luz do raciocínio social indicam que crianças consideram

injustas as exclusões baseadas nos estereótipos de gênero (Mulvey & Killen, 2015; Park & Killen, 2010; Wainman *et al.*, 2012). Em um estudo transcultural, Park e Killen (2010) mostraram que as crianças coreanas e estadunidenses consideram errada a exclusão de alguém pelo seu gênero tanto em contextos de segregação de grupo, como também de rejeição de amizade e vitimização, apresentando razões morais para considerarem esse comportamento como inadequado. Wainman *et al.* (2012) encontraram resultados semelhantes em crianças australianas mais novas (de 5 a 8 anos) e acrescentaram que mesmo com sugestão de colegas e professores, elas não excluíram os colegas com base no gênero.

Alguns estudos apontaram que as normas relacionadas com o gênero são influenciadas pelo contexto, indicando que elas não são vistas como universalmente aplicáveis em diferentes contextos. Porém, os participantes apresentaram resistência a essas regras principalmente quando assuntos de escolhas pessoais estavam em cena. Por exemplo, o estudo de Mulvey e Killen (2015) demonstrou que as crianças acreditaram que a preferência pessoal deve ser priorizada acima das normas de gênero (e.g., se uma menina quer jogar futebol, ela deve ser aceita pelo grupo que joga futebol, não pelo grupo formado apenas por meninas que fazem balé) e acreditam que tanto eles próprios como seus colegas devem insistir nessa premissa. A pesquisa de Conry-Murray e colaboradores (2020) corrobora com tais dados.

17.7 Diálogo

A partir do exposto, algumas perguntas podem ser respondidas: I) Como os seres humanos adquirem a capacidade para viverem pacificamente em grandes grupos, criando regras de acordo com a justiça social e protegendo os interesses da minoria? Pesquisadores da teoria defendem que as crianças conseguem distinguir as normas de grupo com as preocupações morais, pois a partir dos três anos de idade, elas começam a desenvolver diferentes raciocínios sociais para julgarem os múltiplos eventos da vida (Valadares, 2019; Yoo & Smetana, 2022). Como os raciocínios morais são aplicados aos próprios membros e aos membros de outros grupos, os seres humanos adquirem a capacidade de viver conforme a justiça social (Killen *et al.*, 2022; Killen & Dahl, 2021). II) Como as crianças determinam quais são as normas culturais que são legítimas e ilegítimas? As crianças avaliam as normas sociais, rejeitando as expectativas normativas que poderiam prejudicar outras pessoas. Porém, não há dúvidas de que em contextos mais complexos, as crianças coordenam entre raciocínios morais, convencionais e pessoais, dificultando o aparecimento de um único raciocínio para julgar os eventos (Caetano *et al.*, 2019; Killen & Dahl, 2020; Smetana & Yoo, 2023).

Pesquisadores defendem que as famílias e as escolas devem promover ambientes mais inclusivos e não discriminatórios (Caetano & Dell'Agli, 2022). A maioria das intervenções sugeridas visam ampliar o contato com a diversidade, pois foi apontada que a interação prévia com pessoas de outros grupos sociais ajudaram as crianças a desenvolverem raciocínios morais sobre situações de inclusão intergrupar (Abrams & Killen, 2014; Elenbaas & Killen, 2016). Seguem alguns exemplos: implementar programas educacionais e políticas inclusivas baseados em evidências, incentivar o contato intergrupar principalmente por meio de amizades (reconhecendo os privilégios e as desigualdades sociais existentes), demonstrar apoio a diversidade (defendendo os direitos humanos e a justiça social) e acolher crianças que recebem tratamento injusto durante as brincadeiras e as atividades escolares (para outras propostas de intervenção ver Killen *et al.*, 2022; Killen & Rutland, 2022).

A promoção do desenvolvimento do raciocínio moral é amplamente respaldada pelos pesquisadores nesse campo, uma vez que tal desenvolvimento capacita as pessoas a desafiar estruturas sociais injustas ao longo de seu crescimento (Killen *et al.*, 2022; Killen & Dahl, 2020). Em outras palavras, a percepção de uma possível injustiça na sociedade muitas vezes está ligada à motivação para buscar e impulsionar mudanças significativas (Killen & Dahl, 2021). De acordo com a teoria, a criação de mudanças não se baseia em intuição, palpites ou reações instintivas, mas sim em declarações claras e inequívocas sobre a obrigação de tratar os outros com justiça e integridade (Turiel, 2002; Turiel *et al.*, 2016). Isso implica em uma afirmação clara e consciente sobre a necessidade de corrigir qualquer injustiça identificada.

Porém, mais pesquisas precisam ser realizadas para a melhor compreensão do desenvolvimento do raciocínio moral. Alguns estudos demonstraram que existem continuidades e descontinuidades dos raciocínios ao longo das idades. Essas variações parecem ser influenciadas pela coordenação dos conhecimentos sociais e estão intrinsecamente ligadas à complexidade do fenômeno analisado (Nucci & Turiel, 2009). Um exemplo elucidativo é a pesquisa conduzida por Nucci e colaboradores (2018), que revelou um padrão peculiar de desenvolvimento moral em formato de U. Constatou-se que crianças mais jovens e adolescentes exibem uma maior frequência de raciocínios morais em comparação com crianças pré-adolescentes. Esse achado sugere uma dinâmica particular no desenvolvimento moral, apontando para a necessidade de novas investigações para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno, principalmente para explorar melhor como esse curso de desenvolvimento pode influenciar os julgamentos relacionados à exclusão intergrupar.

Por fim, é crucial ressaltar que este capítulo se propôs a contribuir para a compreensão de um fenômeno complexo sob a perspectiva da teoria do raciocínio social.

A aproximação do estudo da exclusão dentro do campo da psicologia do desenvolvimento moral representa um terreno ainda pouco explorado, demandando uma agenda ampla de pesquisa. Isso se justifica pela compreensão da moral como um construto multidimensional, englobando aspectos afetivos, cognitivos, biológicos, sociais, culturais, do âmbito da personalidade e das relações interpessoais (para aprofundamento na área ver Killen & Smetana, 2013).

REFERÊNCIAS

- Abrams, D., & Killen, M. (2014). Social exclusion of children: developmental origins of prejudice. *Journal of Social Issues, 70*(1), 1-11.
- Abrams, D., Palmer, S. B., Rutland, A., Cameron, L., & Van de Vyver, J. (2014). Evaluations of and reasoning about normative and deviant ingroup and outgroup members: development of the black sheep effect. *Developmental Psychology, 50*(1), 258.
- Alsamih, M., & Tenenbaum, H. R. (2018). Saudi Arabian children's reasoning about religion-based exclusion. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(3), 508-513.
- Alsimah, M., Tenenbaum, H. R., & Rusconi, P. (2021). How do Saudi children and their mothers evaluate religion-based exclusion? *Journal of Child and Family Studies, 30*, 1353-1369.
- Amini, A. (2020). Social identity: a composite concept in social sciences research. *Journal of Social Sciences and Humanities Research, 8*(3), 26-32.
- Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., & Swart, H. (2021). The generalization of intergroup contact effects: emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues, 77*(1), 105-131.
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N., & Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism, 21*(1), 51-60.
- Brown, R. (2020). The social identity approach: appraising the Tajfellian legacy. *British Journal of Social Psychology, 59*(1), 5-25.
- Burkholder, A. R., Elenbaas, L., & Killen, M. (2020). Children's and adolescents' evaluations of intergroup exclusion in interracial and interwealth peer contexts. *Child Development, 91*(2), e512-e527.
- Caetano, L. M., & Dell'Agli, B. A. V. (2022). Contribuições da teoria do domínio social para a educação moral: regras, escolhas e conversas sobre domínio moral. In M. E. F. da Silva & R. Aragão Martins (Orgs.), *A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação*. pp. 119-140. Oficina Universitária; Cultura Acadêmica.
- Caetano, L. M., Souza, J. M. D., Silva, C. O. D., & Choi, P. Y. C. (2019). 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, 45*.

- Campos, R. H., Lourenço, É., Parrat-Dayana, S., & Ratcliff, M. (2023). Why Piaget in the Twentieth First Century? In *The Transnational Legacy of Jean Piaget: a view from the 21st Century*. pp. 311-317. Springer International Publishing
- Conry-Murray, C., Kim, J. M., & Turiel, E. (2020). Culture and children's reasoning about preferences and gender norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 196, 104861.
- Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Social exclusion based on group membership is a form of prejudice. In S. S. Horn, M. D. Ruck, & L. S. Liben (Eds.), *Equity and justice in developmental science: implications for young people, families, and communities*. pp. 103-129. Elsevier Academic Press.
- Dahl, A. (2023). Who needs to define morality, and other conversations. *Psychological Inquiry*, 34(2), 119-137.
- D'Esterre, A. P., Samuelson, A., & Killen, M. (2022). To punish or exclude? Children's responses to unfair and fair advantages created in competitive contexts. *Cognitive Development*, 62(2022), 101168.
- D'Esterre, A. P., Woodward, B., & Killen, M. (2022). Children's group identity is related to their assessment of fair and unfair advantages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105292.
- Donner, P., Lundström, S., & Heikkilä, M. (2022). Exclusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: a qualitative analysis of children's multimodal play. *Journal of Early Childhood Research*, 20(4), 449-462.
- D'Urso, G., & Symonds, J. (2023). Risk factors for child and adolescent bullying and victimisation in Ireland: a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1464-1489.
- Elenbaas, L., & Killen, M. (2016). Research in developmental psychology: Social exclusion among children and adolescents. In P. Riva & J. Eck (Eds.), *Social exclusion: psychological approaches to understanding and reducing its impact*. pp. 89-108. Springer International Publishing/Springer Nature.
- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 610-616.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 948-958.
- Glidden, J., D'Esterre, A. P., Butler, L. P., & Killen, M. (2022). Claims of wrongdoing by outgroup members heighten children's ingroup biases. *Acta Psychologica*, 230, 103732.
- Glidden, J., D'Esterre, A., & Killen, M. (2021). Morally-relevant theory of mind mediates the relationship between group membership and moral judgments. *Cognitive Development*, 57, 100976.

- Gönül, B., Sahin-Acar, B., & Killen, M. (2023). Perceived contact with friends from lower socioeconomic status reduces exclusion based on social class. *Developmental Science*, e13440.
- Hitti, A., Mulvey, K. L., Rutland, A., Abrams, D., & Killen, M. (2014). When is it okay to exclude a member of the ingroup? Children's and adolescents' social reasoning. *Social Development*, 23(3), 451-469.
- Hwang, H. G., & Markson, L. (2020). The development of social exclusion detection in early childhood: awareness of social exclusion does not always align with social preferences. *Journal of Cognition and Development*, 21(2), 166-190.
- Jambon, M., & Smetana, J. G. (2020). Self-reported moral emotions and physical and relational aggression in early childhood: a social domain approach. *Child Development*, 91(1), e92-e107.
- Kaufman, E. M., & Killen, M. (2022). Children's perspectives on fairness and inclusivity in the classroom. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e28.
- Killen, M., Elenbaas, L., & Ruck, M. D. (2022). Developmental perspectives on social inequalities and human rights. *Human development*, 66(4-5), 329-342.
- Killen, M., & Dahl, A. (2020). The moral psychology of obligation by Michael Tomasello. *The Behavioral and Brain Sciences*, 43, e75.
- Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral reasoning enables developmental and societal change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209-1225.
- Killen, M., Kelly, M., Richardson, C., Crystal, D., & Ruck, M. (2010). European-American children's and adolescents' evaluations of interracial exclusion. *Group Processes and Intergroup Relations*, 13(3), 283-300.
- Killen, M., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Social exclusion in childhood: a developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84(3), 772-790.
- Killen, M., Raz, K. L., & Graham, S. (2022). Reducing prejudice through promoting cross-group friendships. *Review of General Psychology*, 26(3), 361-376.
- Killen, M., & Rutland, A. (2022). Promoting fair and just school environments: developing inclusive youth. *Policy Insights from The Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 81-89.
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social-conventional norms. *Child Development*, 84(3), 1063-1080.
- Killen, M., Rutland, A., & Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. pp. 249-266. The Guilford Press.
- Killen, M., Rutland, A., & Yip, T. (2016). Equity and justice in developmental science: disci-

- mination, social exclusion, and intergroup attitudes. *Child Development*, 87(5), 1317-1336.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2013). *Handbook of moral development*. Psychology Press.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72(1), 174-186.
- Mammen, M., & Paulus, M. (2023). The communicative nature of moral development: a theoretical framework on the emergence of moral reasoning in social interactions. *Cognitive Development*, 66, 101336.
- Marinović, V., & Träuble, B. (2021). Vicarious ostracism and control in young children. *Social Development*, 30(1), 225-238.
- Mistry, R. S., Elenbaas, L., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Yassine, A. (2021). Advancing developmental intergroup perspectives on social class. *Child Development Perspectives*, 15(4), 213-219.
- Mulvey, K. L., Hitti, A., & Killen, M. (2010). The development of stereotyping and exclusion. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 597-606.
- Mulvey, K. L., & Killen, M. (2015). Challenging gender stereotypes: resistance and exclusion. *Child Development*, 86(3), 681-694.
- Mulvey, K. L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2016). Challenging gender stereotypes: theory of mind and peer group dynamics. *Developmental Science*, 19(6), 999-1010.
- Nucci, L. P., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3(3), 151-159.
- Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2018). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341.
- O'Driscoll, C., Heary, C., Hennessy, E., & McKeague, L. (2015). Adolescents' beliefs about the fairness of exclusion of peers with mental health problems. *Journal of Adolescence*, 42, 59-67.
- Palmer, S. B., Filippou, A., Argyri, E. K., & Rutland, A. (2022). Minority-and majority-status bystander reactions to, and reasoning about, intergroup social exclusion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105290.
- Paolini, S., White, F. A., Tropp, L. R., Turner, R. N., Page-Gould, E., Barlow, F. K., & Gómez, Á. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: lessons learned and forward progress if we remain open. *Journal of Social Issues*, 77(1), 11-37.
- Park, Y., & Killen, M. (2010). When is peer rejection justifiable? Children's understanding across two cultures. *Cognitive Development*, 25(3), 290-301.
- Quarmley, M., Feldman, J., Grossman, H., Clarkson, T., Moyer, A., & Jarcho, J. M. (2022). Testing effects of social rejection on aggressive and prosocial behavior: a meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 48(6), 529-545.

- Rizzo, M. T., Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2018). Young children's inclusion decisions in moral and social-conventional group norm contexts. *Journal of Experimental Child Psychology, 165*, 19-36.
- Reinhard, M. A., Dewald-Kaufmann, J., Wuestenberg, T., Musil, R., Barton, B. B., Jobst, A., & Padberg, F. (2020). The vicious circle of social exclusion and psychopathology: a systematic review of experimental ostracism research in psychiatric disorders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 270*(5), 521-532.
- Ruck, M. D., Park, H., Crystal, D. S., & Killen, M. (2015). Intergroup contact is related to evaluations of interracial peer exclusion in African American students. *Journal of Youth and Adolescence, 44*, 1226-1240.
- Ruck, M. D., Park, H., Killen, M., & Crystal, D. S. (2011). Intergroup contact and evaluations of race-based exclusion in urban minority children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(6), 633-643.
- Salavera, C., Usán, P., Teruel, P., Urbón, E., & Murillo, V. (2021). School bullying: empathy among perpetrators and victims. *Sustainability, 13*(3), 1548.
- Scholes, L., Lunn Brownlee, J., Walker, S., & Johansson, E. (2017). Changes in children's reasoning about the social inclusion of aggressive children over the early years of elementary school. *International Journal of Inclusive Education, 21*(10), 991-1010.
- Smetana, J. G., & Yoo, H. N. (2023). Development and variations in moral and social-conventional judgments: a social domain theory approach. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. pp. 19-36. Routledge
- Souza, J. M., Caetano, L. M., & Dell'Agli, B. A. V. (2020). Contributions of social domain theory for the study of exclusion: a systematic literature review. *Trends in Psychology, 28*(3), 437-456.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: social development, context, and conflict*. Cambridge University Press
- Turiel, E. (2018). Moral development in the early years: when and how. *Human Development, 61*(4-5), 297-308.
- Turiel, E., & Banas, K. A. (2020). The development of moral and social judgments: social contexts and processes of coordination. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(85), 23-44.
- Turiel, E., Chung, E., & Carr, J. A. (2016). Struggles for equal rights and social justice as unrepresented and represented in psychological research. *Advances in Child Development and Behavior, 50*, 1-29.
- Valadares, D. M. D. A. (2019). *O julgamento moral de crianças pequenas: contribuições da teoria dos domínios sociais* [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo.

- Verkuyten, M. (2021). Group identity and ingroup bias: the social identity approach. *Human Development, 65*(5-6), 311-324.
- Verkuyten, M. (2022). Understanding intergroup relations in childhood and adolescence. *Review of General Psychology, 26*(3), 282-297.
- Wainman, B., Boulton-Lewis, G., Walker, S., Brownlee, J., Cobb, C., Whiteford, C., & Johnson, E. (2012). Young children's beliefs about including others in their play: social and moral reasoning about inclusion and exclusion. *Australasian Journal of Early Childhood, 37*(3), 137-146.
- Yee, K. M., Glidden, J., & Killen, M. (2022). Group norms influence children's expectations about status based on wealth and popularity. *Frontiers in Psychology, 13*, 816205.
- Yoo, H. N., & Smetana, J. G. (2022). Distinctions between moral and conventional judgments from early to middle childhood: a meta-analysis of social domain theory research. *Developmental Psychology, 58*(5), 874.
- Yüksel, A. Ş., Palmer, S. B., & Rutland, A. (2021). Developmental differences in bystander behavior toward intergroup and intragroup exclusion. *Developmental Psychology, 57*(8), 1342.
- Zhao, J., Gao, F., Xu, Y., Sun, Y., & Han, L. (2020). The relationship between shyness and aggression: the multiple mediation of peer victimization and security and the moderation of parent-child attachment. *Personality and Individual Differences, 156*, 109733.

Sobre os autores

Allegra J. Midgette é investigadora principal (PI) do Moral Development Lab. Dra. Midgette é professora assistente no Departamento de Ciências Psicológicas e do Cérebro da Texas A&M University. Completou uma bolsa de pós-doutorado NICHD T32 de dois anos no Instituto de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham da Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill. Recebeu seu Ph.D. em desenvolvimento humano e em educação pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Formou-se na Brown University com um B.A. em educação, com honras, magna *cum laude* e *Phi Beta Kappa*. Colaborou com acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil), da Northeast Normal University (China), da Guangdong University of Foreign Studies (China) e da Seoul National University of Education (Coreia do Sul).

Ana Vergínia Mangussi da Costa Fabiano é graduada em Psicologia pelo Unifae, mestre em Educação, Ambiente e Sociedade também pelo Unifae e doutoranda pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Especialista em neuropsicologia e psicologia hospitalar pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP). Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM – IP-USP). Possui estudos relacionados à neuropsicologia, psicologia moral, psicologia hospitalar, com ênfase em Psico-oncologia. Docente de Psicologia no Unifae e atua como psicóloga clínica.

Beatriz de Oliveira é graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), e membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (GPDM). Desenvolve uma iniciação científica sobre os julgamentos e expectativas de universitários sobre a divisão do trabalho de casa em sua família de origem, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Caetano.

Beatriz Vitória da Silva é mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (GPDM). Empreende projeto de mestrado sobre a relação entre os construtos de esperança virtuosa, empatia e justiça, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Caetano.

Betânia Alves Veiga Dell'Agli é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Tem pós-doutorado pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. É coordenadora técnico-especializado do Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil Casulo. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e como docente no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino Unifae. Desenvolve estudos relacionados à neuropsicologia do desenvolvimento e suas interfaces com a educação e com a saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: transtornos específicos da aprendizagem, problemas de comportamentos, afetividade e emoções morais, jogo de regras, primeira infância e prevenção.

Carolina Almeida é graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (GPDM). Desenvolve uma iniciação científica sobre a percepção do domínio pessoal na primeira infância, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Caetano.

Carolina de Freitas Zanotello é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mestranda no programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), cuja linha de pesquisa está centrada no Desenvolvimento e Aprendizagem. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM – IP-USP).

Cintia Paloma Lopes Lima é psicóloga, especialista em psicopedagogia e neuropsicologia, mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral da USP (GPDm). Tem experiência na área da psicologia, com ênfase em psicologia escolar e educacional, desenvolvimento infantil, cognição social e avaliação psicológica, psicopedagógica e neuropsicológica.

Cleonice Pereira dos Santos Camino é dra. em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, psicóloga pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente é Professora Emérita da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), membro do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e fundadora do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM), no qual desenvolve pesquisas sobre os temas: direitos humanos, empatia, moral, técnicas de socialização e perdão. Profa. Camino foi fundadora e coordenadora do GT – Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (ABPD).

Edizângela de Fátima Cruz de Souza é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social pela mesma universidade. É integrante do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM), onde desenvolve projeto sobre empatia em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda, possui experiência em iniciação científica cuja investigação se debruça sobre as concepções de perdão em crianças, estágio na psicologia clínica com a abordagem da terapia cognitivo-comportamental, e em pesquisas que analisam crianças e adolescentes com TEA.

Eduardo Silva Benetti é profissional de educação física, pedagogo, especialista em Jogos e Brincadeiras na Educação, e Neurociências e Educação. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

Eloá Losano de Abreu é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba e integrante do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM). Desenvolve pesquisas nas áreas de desenvolvimento cognitivo,

desenvolvimento moral do perdão, desenvolvimento moral da justiça, educação moral e direitos humanos. Possui interesse nas áreas de estudo da psicologia do desenvolvimento humano, especialmente nas áreas de desenvolvimento cognitivo e sociomoral, psicologia da criança e do adolescente, psicologia social, e modelos de intervenção.

Gabrielle Beatriz Pelisser Viana é graduada em Pedagogia e mestranda em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Analista de projetos sociais na Fundação Raízen e educadora no Integra Juventude, utilizando os recursos das metodologias ativas de aprendizagem para a educação socioemocional e o desenvolvimento de projetos de vida. Designer instrucional, analista e desenvolvedora de conteúdo pedagógico em gamificação. Membro do grupo de pesquisas Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional. Pesquisa a relação da criança com a natureza para o desenvolvimento de valores morais e empatia.

Gabrielle Sanches Cabral é graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como *Visiting Researcher Student* na Carleton University (Canadá), onde participou do Betterment Labs e investigou o perdão em relacionamentos amorosos. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM), desenvolve pesquisas na área do desenvolvimento moral, investigando principalmente perdão, empatia e tomada de perspectiva em crianças.

Jackeline Maria de Souza é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em psicologia social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), graduada em psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). No doutorado foi bolsista Capes no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP), debruçando-se sobre as temáticas da exclusão e do desenvolvimento moral.

Juliane Cavalcante Nunes é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Atua como psicóloga escolar em uma instituição na região do Recôncavo Baiano e desenvolve estudos na área do desenvolvimento humano, com especial interesse em investigações acerca das relações entre afetividade e desempenho acadêmico.

Julio Rique Neto é doutor em Psicologia do desenvolvimento pela UW-Madison, WI, Estados Unidos; MS em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba

(UFPB) e psicólogo clínico pelo Instituto Paraibano de Educação (IPÊ). É professor no departamento de psicologia da UFPB, coordenador do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e coordenador do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral (NPDSM), no qual desenvolve pesquisas sobre as virtudes da justiça e do perdão. Foi coordenador do GT – Psicologia e Moralidade da (ANPEPP) e vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento ABPD).

Kendra J. Thomas é professora de Psicologia na Hope College. Tem PhD em Psicologia Educacional com especialização em Psicologia do Desenvolvimento pela Ball State University. Pesquisa percepções de justiça, clima escolar, esperança e desenvolvimento de virtudes, principalmente em jovens crescendo em ambientes de alto nível de desigualdade social. Já recebeu *grants* da Templeton World Charity Foundation e da John Templeton Foundation e tem projetos de pesquisa translacional no Brasil, no Kenya e na África do Sul.

Kenia Eliber Vieira é bióloga, mestra em Educação pela Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (Unifae) e doutora em ciências pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral da USP (GPDM). Atua como técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal de Alfenas (Unifal).

Lara Cucolicchio Lucatto é pedagoga, mestre e doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília. É professora universitária e atua como formadora de professores.

Laura Aparecida Martins Albino é doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Desenvolvimento e Aprendizagem. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral da USP (GPDM). Pesquisa questões relacionadas às áreas de percepção de desigualdade e percepção de justiça de adolescentes brasileiros.

Leonardo Lemos de Souza é livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Realizou estágio pós-doutoral na Universitat de Barcelona. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 2. Atualmente é Professor Associado junto ao Departamento de Psicologia Social e

Educacional (DPSE) e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), no campus de Assis da Unesp, e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), no campus de Marília da Unesp. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Psi-CUqueer – Coletivos, Psicologias e Culturas Queer, e Membro do LIESS – Laboratório Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades.

Leonardo Rodrigues Sampaio é doutor em Psicologia Cognitiva. Professor e pesquisador da Unidade Acadêmica de Educação, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Coordenador do Laboratório de Desenvolvimento-Aprendizagem e Processos Psicossociais (LDAPP).

Letícia Helena Canela é graduada em Psicologia. Especialização em Neuropsicologia e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IP-USP, na linha de pesquisa Desenvolvimento e Aprendizagem. Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM – IPUSP). Estudos relacionados às áreas de desenvolvimento infantil, emoções morais, neuropsicologia e educação. Atua profissionalmente como psicóloga clínica.

Lívia Braga de Sá Costa é mestre e doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); graduada em Psicologia e em Letras – Língua Portuguesa, ambas pela mesma instituição. Faz parte do Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sócio-moral (NPDSM), no qual desenvolve pesquisas sobre relações familiares, socialização parental, resolução de conflitos e desenvolvimento humano. Atualmente, é professora do curso de Psicologia da Uniesp

Luciana Maria Caetano é professora associada do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Mestre e doutora pelo Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Especialista em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de Americana e em Tecnologia Têxtil pelo Centro Paula Souza (Fatec). Realiza pesquisas em psicologia do desenvolvimento moral, educação moral e desenvolvimento socioemocional. Atua como docente na graduação em Psicologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, e orienta

mestrados e doutorados no Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP desde 2013. Atua como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. É coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM), membro do LEDA (Laboratório de Estudos do Desenvolvimento e da Aprendizagem), integrante da Jean Piaget Society e da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento.

Marco Antonio M. Silva é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e integrante do Centro de Pesquisa em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo. É professor de Pós-graduação no Instituto Singularidades, coordenador pedagógico na educação básica e consultor para Secretarias de Educação. Seus interesses de pesquisa abrangem a psicologia moral, educação em valores e para a cidadania e identidade.

Marília Amando de Barros é mestre em Educação, cuja linha de pesquisa se debruça também sobre a linguagem e psicologia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é membro do grupo de estudos Lab-Educare. Em sua trajetória acadêmica, envolveu-se em pesquisas sobre desigualdades intraescolares, projetos de vida de adultos e idosos e, atualmente, se concentra no ensino de valores na educação infantil. Alia à sua pesquisa o trabalho como professora em sala de aula cotidianamente traçando paralelos entre teoria e prática.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília; pedagogo pela mesma instituição; graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), no campus de Assis da Unesp. Foi bolsista de iniciação científica Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) em ambas as graduações, bolsista de mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fapesp; atualmente é bolsista de doutorado da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atuou como primeiro secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), como professor tutor dos cursos de Pedagogia e licenciaturas EaD da Universidade de Marília (Unimar) e atualmente trabalha como professor bolsista em disciplinas da graduação em Pedagogia da FFC– campus de Marília da Unesp.

Paulo Yoo Chul Choi é graduado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento pela mesma instituição. Especialista em Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) – Ceconte/Unifatec. Premiado pela Sociedade Brasileira de Psicologia em 2017 e pela pró-reitoria da USP por empreender pesquisas na área do bem-estar coletivo, da interação familiar e do respeito à diversidade. Atualmente, é membro da Association for Contextual Behavioral Science (ACBS).

Priscila Bonato Galhard é doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) e mestre pela mesma instituição. Especialista na área de Saúde Mental pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Psicologia pela UEM. Tem experiência na área de gestão acadêmica no ensino superior. Atualmente, é professora do curso de Psicologia na Faculdade Lusófona de São Paulo (FL-SP). Atua como psicóloga escolar e orientadora profissional no Colégio Português de São Paulo. Realiza atendimentos clínicos e mentoria de carreira. É membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM) do IP-USP.

Raul Aragão Martins é psicólogo formado pela Unisal, campus de Lorena, mestre e doutor em Psicologia, pela Fundação Getúlio Vargas – RJ. Pós-doutorado em Drogadependência pela The University of Washington (Seattle, USA). Atualmente é professor associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Unesp e credenciado como professor e orientador no Programa de Pós-graduação em Educação, da mesma universidade, no campus de Marília.

Rayanne Carvalho de Lima é psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-graduanda em Análise do Comportamento Aplicada ao TEA. Atualmente, é psicóloga da infância e adolescência, com ênfase no desenvolvimento de habilidades comportamentais e sociais. Possui interesse em estudos sobre desenvolvimento humano típico e atípico e neuropsicologia.

Rita Melissa Lepre é psicóloga, mestre e doutora em Educação e especialista em Neuropsicologia. Livre-docente em Psicologia da Educação. Professora associada da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Departamento de Educação (Bauru – SP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME).

Samara Oliveira Rocha é psicóloga, formada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Atua em contexto clínico e escolar, com foco em crianças e adolescentes. Desenvolve pesquisas na área de psicologia do desenvolvimento, psicologia experimental, gênero e cognição humana. Além disso, é integrante do Laboratório de Estudos de Aprendizagem e Desenvolvimento (USP), do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (USP) e do Neurovale – Grupo de Pesquisa em Neurociências e Psicologia Experimental do Vale (Univasf).

Sandreilane Cano da Silva é pós-doutorado em Psicologia da Saúde pela Escola de Ciências Médicas e da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Doutora e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP). Pedagoga e especialista em psicopedagogia construtivista pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores da Universidade Paulista (Unip). Atualmente, é professora do ensino superior nos cursos de Pedagogia e Psicologia da mesma universidade. Atende como psicopedagoga clínica no ABC Aprendizagem – Centro Psicopedagógico Interdisciplinar, onde também é responsável pelo setor de cursos de formação continuada de professores. Já atuou como professora de educação infantil e consultora pedagógica em reportagens na área de educação.

Thalita Alencar é doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e bacharel em Psicologia pela mesma universidade. Membro do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sóciomoral (NPDSM). Desenvolve pesquisas nas áreas de desenvolvimento moral, perdão, cognições sociais e educação moral.

Ulisses Araújo é professor titular da Escola de Artes, Ciências e Humanidades e coordenador do Centro de Pesquisa em Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo (USP). É presidente da Associação de Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem (PAN–PBL). Seus interesses de pesquisa abrangem a psicologia e educação moral, cidadania e tecnologias educacionais.

Valéria Arantes é professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas

(NAP). Foi professora visitante nas Universidades Harvard e Stanford, nos Estados Unidos, e na Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Desde 2008, desenvolve pesquisas e intervenções em escolas públicas e privadas sobre a temática dos projetos de vida.

Verônica Cambraia de Souza Andrade é graduanda em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), e membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (GPDM). Desenvolve iniciação científica cujo tema se debruça sobre as expectativas de universitários acerca da divisão do trabalho de casa na família futura, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Caetano.

Vitor Benetti Bezerra da Silva é graduando em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), e membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Moral (GPDM). Desenvolve iniciação científica sobre os impactos das estratégias de controle parental nas avaliações de crianças sobre situações de domínio pessoal, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Caetano.

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro é Profa. Dra. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisas Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional (Lab-Educare) e participa dos grupos de pesquisa Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) e *The Good Project Brasil*. Pesquisa e atua na formação docente sobre os temas ética, valores, desenvolvimento socioemocional, projetos de vida, educação em valores e educação socioemocional.

Washington Allysson Dantas Silva é psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É membro do Grupo de Pesquisa em Comportamento Político (UFPB). Participou como psicólogo membro da Comissão de Avaliação Psicológica do Conselho Regional de Psicologia da Paraíba (CRP-13; 2021–2022). Desenvolve pesquisa sobre preconceito, discriminação, percepção de justiça e justificação do sistema. É professor do curso de psicologia do Centro Universitário de Patos (Unifip), orienta projetos de iniciação científica e de monitoria nas áreas de psicologia social e avaliação psicológica.

Índice remissivo

A

abordagem cognitivo-evolutiva, 81
Abreu, Eloá L., 49, 51, 172, 175, 179
aceitação, 102, 109, 144, 162, 269, 298
ação generativa, 56-57
ação moral, 37, 50, 58, 65-66, 70, 78, 130, 157, 161, 190, 200, 208-209, 215, 229, 257
adaptativo(s), 158-161
adolescência, 58-59, 62, 66, 82, 91, 136, 139-140, 144, 146, 150-151, 173, 209, 211, 232
adolescente(s), 40, 59, 71, 130, 135, 138-140, 144, 147, 150, 151, 152, 212, 294
adulto(s), 55-57, 61, 124, 145, 151, 177, 212-213, 253, 257, 265, 269
afastamento, 144, 147-150
afetividade, 59, 82, 166, 187-188, 199
agência, 57-58, 60, 116-117, 121, 208, 250
altruísta, 16, 57, 60, 162, 189, 208
ambiente escolar, 17, 129, 232-233, 241, 249-250,
angústia simpática, 188

anomia, 187, 263-264
autoavaliação, 158, 160, 256
autonomia, 42, 89, 116-118, 125-126, 132, 139-140, 144, 150, 171, 188, 228, 234, 238, 263-265, 269, 271-272
autonomia moral, 171, 264, 269,
autoridade, 66, 105, 116-121, 124-125, 131-132, 134, 138-139, 144, 150, 171, 264-265, 281

B

Batson, Daniel C., 189, 195, 200
Berger, Ron, 250-253,
Bloom, Paul, 163, 187, 190, 200
bom trabalho, 18, 247-253, 255, 257-258

C

Camboim, Aurora, 68-70, 72-73, 75-76, 78
Camino, Cleonice P., 40, 45-46, 50, 119-120, 122, 189
Chodorow, Nancy, 89

- cidadão(s) orientado(s) para a justiça, 18, 86, 225, 227-228, 232, 234-237, 239-242
- cognição, 28, 43, 146, 166, 187-188, 199, 239
- comportamento pró-social, 162, 164, 189, 191, 197, 199-201
- comportamento(s), 28, 42, 48, 58, 66, 68, 106, 108, 116, 118-120, 131, 138, 144-145, 148, 151, 157-158, 161-162, 164, 187, 189-192, 197, 199-201, 207, 215, 234, 238, 255, 280, 282
- comprometimento, 24, 56-57, 61, 190
- comunhão, 57-58, 60
- conflito(s), 17, 61, 121, 143-144, 147, 150-151, 171, 209-210, 213
- conformidade, 144, 148-152
- consequências, 54, 61, 68, 77, 85, 105, 117, 119-120, 132, 138, 144-146, 151-152, 158, 173-174, 189, 228, 237, 275
- convencional, 37, 42-45, 49-51, 54, 60, 61, 66, 82, 85, 104-108, 116-118, 123, 131, 133, 135-140, 144-146, 152, 230, 232-233, 238, 278-279, 281
- convivência familiar, 130
- cooperação, 14, 38-39, 146, 171, 188, 226, 253, 265-266, 268-271
- crença (s), 55-57, 60, 119, 146, 276, 281
- crianças e adolescentes, 104, 107-108, 118-119, 130, 139, 145, 174, 229, 241, 281
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 18, 247-251
- cuidado, 16, 32, 57, 60, 82-83, 85-92, 94, 102-104, 109, 111, 122, 189, 193, 208
- culpa, 17, 43, 45, 58, 120, 157, 159-162, 166, 175, 212, 240
- currículo(s), 18, 229-230, 232, 234-239, 241-242, 249, 250-255, 257, 266
- Currículo educacional infantil (BNCC), 249, 253
- ## D
- Damásio, António, 158, 192, 199
- Damon, William, 18, 27, 59, 190, 200, 208-209, 211, 213-217, 247-252
- De Waal, Frans, 191-192, 197-198, 200
- Decety, John, 162-163, 191-192, 196-197
- definição operacional de esperança virtuosa, 23, 26-34
- demanda cultural, 55-56, 60
- desadaptativo, 159
- desejo interno, 55-57, 60
- desenvolvimento
- desenvolvimento afetivo, 187
- desenvolvimento humano, 16, 27, 38, 42, 79, 82, 85, 89, 143, 187, 199, 229-230, 237, 262, 271, 276
- desenvolvimento infantil, 253, 261, 269
- desenvolvimento moral, 13-19, 34, 37-43, 49, 53, 57-58, 60-61, 67, 69-70, 75-76, 81-84, 86-90, 92-94, 108, 110, 120, 124-125, 130, 140, 145-147, 151-152, 159, 165-166, 172, 186-187, 195, 199-200, 216-217, 223, 226, 229-234, 237-238, 240-241, 252, 255, 257, 262, 265, 268, 275-276, 278, 280, 282-284
- desigualdade, 27, 32-33, 106, 108-109, 124-125, 216, 226, 235, 237
- desigualdade(s) social(is), 33, 124-125, 216, 226, 230, 237, 283
- desprezo, 17, 157, 159, 164
- diferença, 25, 31, 50, 74, 76-77, 85-87, 92, 102, 122-123, 136, 138, 149, 177
- dilema(s), 47, 67, 71-76, 85, 147, 150
- dilema de Heinz, 44

- dilemas hipotéticos, 70,
dilemas reais, 70, 73, 78,
divisão do trabalho doméstico, 17, 101-104, 106-107, 110
domínio convencional, 54, 60-61, 116, 123, 135-136, 144-145, 233, 238
domínio da prudência, 145
domínio moral, 16-17, 53-54, 60-61, 87, 90, 105-106, 111, 116, 121, 123-124, 131-132, 135-139, 144-145, 147, 150, 230-231, 233, 238
domínio pessoal, 17, 54, 61, 115-118, 120-121, 123-124, 140, 145, 238
domínio prudencial, 54-55, 105,
domínio psicológico, 54, 105, 131, 144-145,
domínio(s), 41, 53-55, 61, 67, 78, 104-105, 107, 111, 116-118, 123, 129-136, 138-140, 144-145, 165, 211-212, 230-233, 238, 280
- E
- educação infantil, 18, 247, 248-252, 254-255, 257, 261-262, 267, 271-272
educação moral, 13, 16, 18-19, 38, 51, 111, 130, 229-232, 234, 237, 240-242, 255
EFI-30, 45
Eisenberg, Nancy, 157-158, 162, 166, 186, 189, 195, 199
emoções autoconscientes, 158
emoções inatas, 158, 164
emoções morais, 14-15, 17-18, 58, 157-159, 161, 164-167, 185, 189, 197-199, 215, 280
emoções primárias, 158, 164
emoções secundárias, 158
empatia, 17-18, 46, 60, 91, 122, 140, 157, 159, 161-164, 166, 180-181, 185-201, 253-254
Enright, Robert D., 37-38, 41-50
equidade, 16, 37-40, 44-50, 107-109, 136-137, 172, 225, 227, 231, 235, 241, 266, 278
Erikson, Erik, 24, 61, 85, 211, 213, 215
esperança e otimismo, 25-26, 32-34
esperança virtuosa no mundo majoritário, 32-33
essencialismo identitário, 89
estágio moral, 68
estratégia(s), 17, 24, 116, 118, 120-121, 124, 140, 144, 147-150, 152, 171, 173, 181-182, 268
estratégias de controle parental, 115-116, 118, 120-122, 124
estrutura, 27, 29-31, 60, 67, 71, 85, 88, 103, 148, 165, 187, 216, 229, 233, 240, 249, 252-253, 257, 270
estrutura da esperança virtuosa, 31
estruturalismo, 89, 90
ética, 14, 32, 41, 43, 146, 148, 227, 234, 247-250, 252-254, 257, 261, 267, 272
ética da justiça, 43, 82-83, 85-86, 90, 92
ética do cuidado, 82-83, 85-88, 90, 94
eu interconectado e interdependente, 83
eu separado e autônomo, 83
exclusão intergrupal, 19, 276, 278-279, 280-281, 283
exclusão interpessoal, 276
exclusão intragrupal, 276
exclusão intrapessoal, 143, 276
exclusão social, 14, 275-276, 278-279,
exemplares de esperança, 27, 29

F

Família, 17, 29, 34, 57, 59, 67, 78, 102-103, 106-110, 117, 121, 125, 139-140, 150-151, 189, 211, 262-263
 familiar(es), 19, 28-29, 103, 110, 130, 139, 152, 185, 251-252
 filhos, 28, 34, 57, 72, 102, 104, 116-117, 119, 124-125, 140, 144, 147, 150-151,
 forças de caráter, Seligman &
 Peterson, 26
 Freedman, Suzanne, 41, 173
 Freire, Paulo, 24, 26-27, 32, 225, 228, 239-242, 269
 Freud, Sigmund, 85, 208

G

Gardner, Howard, 18, 247-252
 generatividade, 14, 16, 53, 55-62
 gentileza, 253-254
 geração, 27, 55-57, 89, 234
 Gilligan, Carol, 16, 41, 81-94

H

Haidt, Jonathan, 41, 158, 164-165, 189
Handbook of forgiveness, 173
 heteronomia, 171, 187, 263-264
 Hoffman, Martin L., 119-120, 162, 188, 195, 201

I

idade, 39, 41-44, 46, 49, 56, 59-60, 70-71, 82, 103, 133, 136-139, 144, 150, 165, 173, 176, 180-181, 238, 261-262, 267, 279-280, 282

identidade, 41, 91-92, 116-117, 190, 200, 209, 211-215, 217, 238-239, 252, 276-277, 279

identidade moral, 14, 18, 58, 190, 207-217

In a different voice, 81-86, 88-94

iniquidade, 38, 46-50

J

jogos coletivos, 253

jogos cooperativos, 18, 261-263, 265-268, 271

juízo moral, 15, 82, 145, 171, 234, 261-263, 268

juízo moral, 15, 82, 145, 171, 234, 261-263, 268
 julgamento(s), 17, 38, 41-42, 45-47, 49-50, 55, 65, 67, 101, 104-107, 109-111, 117-118, 121-123, 130, 132-133, 139, 172, 210, 279-281, 283

juízo moral, 16, 40, 43, 62, 65-71, 73, 76-78, 86, 125, 131, 173, 181

juízo religioso, 16, 65-66, 68-69, 72-73, 76-77

justiça, 16, 18, 32, 37-51, 54, 60, 65, 67, 75, 82, 85, 86-90, 92, 94, 101, 106, 108, 110, 112, 130, 131, 136-137, 146, 171-173, 181-182, 187, 210, 214-215, 225-229, 238, 240, 253-254, 262, 277-280

justiça social, 18, 32, 45, 111, 210, 214-215, 225-232, 234-242, 282-283

justificativa(s), 50, 67, 70, 73-75, 106-108, 110-111, 117, 122-124, 134, 136-138, 140, 281

K

Kant, Immanuel, 23, 26-27, 82, 89-90, 130, 208

Kohlberg, Lawrence, 16, 38-44, 47, 49, 58, 66-69, 73, 78, 81-94, 130, 145-147, 150-152, 208, 226

L

La Taille, Yves de, 83, 159-160, 188, 263, 272
Lewis, Helen B., 159-160, 190

M

Malti, Tina, 163-164, 166-167
McAdams, Dan P., 53, 55-58, 60-62, 208, 210-211
Malaguzzi, Loris, 250
Martins, Raul A., 83, 131-132
Midgette, Allegra J., 17, 102, 106-110
Modelo de desenvolvimento moral do perdão em relação à moral da justiça, 39-43, 82
modernidade, 89
moderno(a), 89-90, 92-93
moral
Moral judgment interview (MJI), 44
moralidade, 15-18, 40, 53, 58, 65, 67-68, 78, 81-85, 87, 89-90, 92-93, 101, 105, 111, 130-132, 136, 145-146, 166, 171-172, 188-190, 192, 197, 199-201, 208-209, 211, 229, 231-232, 237, 240, 263, 270-271
multifacetado(s), 15, 61, 212, 232

N

narcísico, 60-61
narrativa(s), 57-58, 71, 210, 251, 254
Narvaez, Darcia, 190, 192, 200-201, 210, 213, 215, 229-231
neurociência, 14, 18, 158, 162, 185-187, 190, 192-201
neurocientífica, 158
neurônios-espelho, 191, 196-197
nojo, 17, 158-159, 164-165, 191

Nucci, Larry, 41, 54, 61, 105, 111, 116-118, 125, 130-131, 140, 143, 229-232, 234, 237-238, 240-241, 277, 283

O

orgulho, 17, 157, 159, 161, 166, 251, 256
orientação moral, 39, 47, 67-68, 87-89, 94
Oser e Reich, 68-69, 72, 76, 78, 166

P

país, 17, 24, 29, 32-34, 54, 59-60, 67, 72, 77-78, 107-108, 116-120, 124, 132, 139-140, 144, 146-148, 150-152, 226, 234, 241, 252, 264
Perception action model (PAM), 191, 197
parental(is), 17, 59, 115-125, 150, 281
pedagogia(s) crítica(s), 18, 239-240, 242, pedido de desculpas, 18, 173-181
pensamento crítico, 232, 235, 240
pensamento moral, 37, 39-40, 42, 44, 49, 65-67, 70, 74, 76, 78, 146
perdão, 16, 18, 37-38, 40-51, 171-182
perdão interpessoal, 38, 41-42, 44-46, 50
perspectiva kantiana, 130
persuasão gentil, 120-123
Piaget, Jean, 15, 38-40, 46, 81-82, 85, 91, 130, 137, 143, 145-147, 151, 166, 171-173, 187-188, 213, 226, 234, 262-264-271
piagetiana, 130, 187-188, 262
pós-convencional, 37, 42-45, 49-51, 66, 146, 152
práxis pedagógica, 268, 271-272
pré-convencional, 42-45, 49, 82, 85, 146
preocupação generativa, 55, 58-60
prisioneiro foragido, 44
professor, 129, 134, 137-138, 140, 230, 236-237, 239, 250, 267-269, 271-272

- proibição, 121-123
- psicologia do desenvolvimento
moral, 16, 39, 81-84, 86, 88-90, 92-94,
165, 186-187, 200, 284
- psicologia moral, 13, 18, 83, 86, 94, 130,
140, 185-186, 188, 190, 192-201, 208, 247
- Q
- questões multifacetadas, 55, 145, 233
- R
- raciocínio, 15-17, 37-51, 67, 85-86, 101,
103, 105, 108, 110-111, 124, 144, 150,
173, 190, 229, 232-233, 238, 280
- raciocínio convencional, 278, 281
- raciocínio moral, 50, 81-82, 85, 88, 108,
130, 152, 158, 231, 278, 280-281, 283
- raciocínio pessoal, 278
- raciocínio social, 19, 277-278, 281, 283
- raiva, 41, 158-162, 164-165, 171, 176-177
- racionalidade, 271
- razão, 30, 66, 69, 73, 82, 89, 92, 136, 140,
157, 173, 176, 180-181, 233, 236
- reconciliação, 42, 173-175, 178-179, 181
- regras, 54, 60-61, 69, 77, 105, 116-117,
119-122, 130-132, 137, 145, 151-152,
157, 187-188, 226-227, 234, 262-264,
269-271, 279, 282
- regressão, 91
- relações interpessoais, 59, 105, 112, 129-
130, 133, 138, 143, 171, 207, 284
- representação de si, 200, 208-209, 211-
212, 215
- resistência, 91-92, 115-118, 120-121,
242, 282
- resolução, 17, 144, 148-151, 227-229,
234, 236, 248
- resolução agressiva, 144, 147-150
- resolução de conflito(s), 17, 143-144,
146-147, 150
- resolução positiva, 144, 147-152
- respeito, 29, 38, 66, 68-70, 76, 103-106,
110-112, 116-117, 118, 120, 134, 144-146,
151, 171-172, 175, 181, 186, 188, 199,
227, 234, 253-254, 262-265, 268-269,
271, 278
- responsabilidades, 55, 137, 144, 214, 228
- Rest, James, 41, 43, 69
- restituição, 43, 45, 173-175, 181
- reversibilidade, 40, 43, 146, 265
- Rique, Júlio, 37-38, 41, 45-46, 48, 50, 67,
73-74
- Robins, Richard W., 161
- Role-taking*, 188, 201
- romper, 89, 136
- rompimento, 89-90, 92, 112
- S
- self, 83, 85, 90, 91, 93, 105, 116, 145-146,
159, 208, 211-214
- self moral, 211-212
- sentimento de dever, 130
- Silva, Marco Antonio M., 209, 212-217
- simpatia, 17, 157, 159, 162-164, 166,
188-189, 195
- sistema límbico, 191, 197
- Smetana, Judith, 41, 53-55, 60-62, 104-
106, 111, 116-125, 130-132, 136, 139-
140, 144-145, 151, 226, 228, 230, 277-
278, 282, 284
- Souza, Jackeline M., 119, 278
- Souza, Leonardo L., 84, 89-90, 93
- St. Aubin, Ed de, 53, 55-58, 60
- submissão, 145, 151, 208

T

Tangney, June P., 158-162, 198
tarefas domésticas, 103-104, 106-107
teoria da esperança, C. R. Snyder, 24-26, 28, 31
teoria do domínio social (TDS), 16-17, 53, 61, 101, 104, 115, 124, 144, 229-230, 232-233, 241, 277
teoria do raciocínio social, 19, 275, 277-278, 280, 282-283
teoria dos domínios, 53, 133
teoria dos domínios sociais, 139
teoria dos domínios sociocognitivos, 41
teorias pós-kohlberguianas, 73, 83
Thomas, Kendra J., 15, 23, 28-31
tipos de virtudes, 24, 26-28, 30-31, 33, 39-40, 60, 83
tomada de perspectiva, 106, 162, 172, 180-181, 186, 191-192, 197
Tracy, Jessica L., 161-162
Turiel, Elliot, 41, 53-54, 60, 104-106, 111, 116-117, 130-132, 135-136, 144-145, 147, 158, 230, 277-278, 283

U

universal, 40, 43, 45, 85-86, 89, 111, 187
universalidade, 40, 82, 92
universalismo, 89-90, 131
universo moral, 130

V

valor(es), 18, 25, 32, 39, 43, 59-60-61, 65, 67-68, 116, 118, 139-140, 146, 150, 152, 185, 190, 200, 210, 212-215, 217, 227, 234, 247-249, 252-258, 267, 271-272, 279
valores morais, 13, 15, 17-18, 61, 78, 146, 155, 157, 190, 200, 207-217, 228, 258, 262-263, 266-267
vergonha, 17, 119, 157, 159-161, 175, 212
vontade, 23-24, 68, 82, 130, 148, 264



O tema do desenvolvimento moral é complexo e multifacetado. O próprio conceito de moralidade está distante do encontro de um ponto de vista comum. Considerando toda a demanda atual, pautada por conflitos e violência nas escolas, preconceito, desigualdade social, corrupção, ausência de empatia, entre tantas outras questões que assolam nossa sociedade, é urgente que possamos unir a comunidade científica para ampliar as discussões sobre a moralidade. *Desenvolvimento moral em discussão* reúne importantes pesquisadores brasileiros e internacionais, que têm se debruçado teórica e metodologicamente sobre o assunto, e são eles quem assinam os capítulos da obra.

O leitor encontrará neste livro diferentes temas e abordagens teóricas, além de reflexões, evidências científicas e propostas de intervenção relacionadas ao conhecimento em moralidade. A urgência do desenvolvimento moral é inegável e a preocupação com o direito e o bem-estar das pessoas, sustentada pelas relações justas, é premissa para a nossa sociedade.



openaccess.blucher.com.br

Blucher Open Access