

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO E DOUTORADO

ORIENTADOR: PROFº DR. OSWALDO GIACOIA JR
ALUNA: TERRY KELLY LEITE TADOKORO

AS HABILIDADES SOCIAIS DO ADOLESCENTE: DO
DESENVOLVIMENTO MORAL À ÉTICA DO CUIDADO

CURITIBA - PR

2024

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
MESTRADO E DOUTORADO

AS HABILIDADES SOCIAIS DO ADOLESCENTE: DO
DESENVOLVIMENTO MORAL À ÉTICA DO CUIDADO

Pesquisa de mestrado do Programa de Pós
Graduação em filosofia da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.

Orientador: ProfºDrº Oswaldo Giacoia Jr,

Linha de pesquisa: Ética e Filosofia Política.

CURITIBA-PR

2024

T122h
2024

Tadokoro, Terry Kelly Leite

As habilidades sociais do adolescente : do desenvolvimeno moral à ética do cuidado / Terry Kelly Leite Tadokoro ; orientador: Oswaldo Giacoia Jr.– 2024. 70 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024

Bibliografia: f. 6-70

1. Filosofia. 2. Habilidades sociais em adolescentes. 3. Desenvolvimento moral. 4. Ética. I. Giacoia Junior, Oswaldo. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título.

CDD 20. ed. – 100

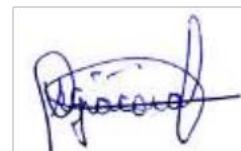
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 253
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Terry Kelly Leite Tadokoro

Aos dois dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, reuniu-se por videoconferência a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Oswaldo Giacoia Junior, Prof.^a Dr.^a Yolanda Gloria Gamboa Muñoz e Prof. Dr. Cloves Antonio de Amissis Amorim, para examinar a dissertação da mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, **Terry Kelly Leite Tadokoro**, ano de ingresso 2021, intitulada: AS HABILIDADES SOCIAIS DO ADOLESCENTE: DO DESENVOLVIMENTO MORAL À ÉTICA DO CUIDADO. Após apresentação e defesa da Dissertação, a mestranda foi APROVADA pela Banca Examinadora. Proclamados os resultados, o Presidente da banca CONFERIU à candidata o título de Mestre em Filosofia. A sessão encerrou-se às 17h30min. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelo presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Presidente:

Prof. Dr. Oswaldo Giacoia Junior (PUCPR)



Participação por videoconferência

Convidada Externa:

Prof.^a Dr.^a Yolanda Gloria Gamboa Muñoz (PUCSP)

Convidado Externo:

Prof. Dr. Cloves Antonio de Amissis Amorim (PUCPR)

Participação por videoconferência



Prof. Dr. Federico Ferraguto
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Filosofia – *Stricto Sensu*



“[...] a visão que todos irão ser respondidos e incluídos, que ninguém será deixado sozinho ou ferido.”

(Carol Gilligan)

RESUMO

A partir da observação de reincidentes casos de isolamento social e depressão em adolescentes, situações algumas vezes originadas da falta de empatia por parte de seus colegas, esta pesquisa buscou subsídios para a compreensão do processo de desenvolvimento moral segundo diferentes contribuições teóricas oriundas dos campos da psicologia, filosofia e educação, integradas na perspectiva de uma ética do cuidado, que toma as obras de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Arnold Gesell, Donald Winnicott, Carol Gilligan e Thomas Kesselring para esclarecimento do que seria um desenvolvimento moral satisfatório. Esta dissertação procura demonstrar como os resultados de boas práticas morais influenciam positivamente a qualidade de vida tanto nas relações dos adolescentes entre si, quanto com a sociedade em que se inserem. A ética do cuidado atua como elemento importante para o bom desenvolvimento e o papel do professor, ao contribuir de maneira intencional, também torna-se essencial para a promoção da educação moral. A consciência moral autônoma precisa ser construída através de interações que partam do respeito mútuo e da colaboração, nas quais a afetividade seja percebida como elemento responsável pelas ações de cuidado a serem desenvolvidas como habilidades sociais.

Palavras-chave: Ética; Cuidado; Responsabilidade; Empatia; Desenvolvimento moral; Educação.

ABSTRACT

Based on the observation of recurrent cases of social isolation and depression in adolescents, situations sometimes caused by a lack of empathy on the part of their peers, this research sought support for understanding the process of moral development according to different theoretical contributions from the fields of psychology, philosophy and education, integrated from the perspective of an ethics of care, which takes the works of Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Arnold Gesell, Donald Winnicott, Carol Gilligan and Thomas Kesselring to clarify what would be a satisfactory moral development. This dissertation seeks to demonstrate how the results of good moral practices positively influence the quality of life both in adolescents' relationships with each other and with the society in which they live. The ethics of care acts as an important element for good development and the role of the teacher, by contributing intentionally, also becomes essential for the promotion of moral education. Autonomous moral awareness needs to be built through interactions that are based on mutual respect and collaboration, in which affection is perceived as an element responsible for the care actions to be developed as social skills.

Keywords: Ethics; Careful; Responsibility; Empathy; Moral development; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO MORAL: DEFINIÇÃO E PERCURSO.....	9
ARNOLD GESELL - SENSO MORAL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NAS CRIANÇAS	10
JEAN PIAGET E IMMANUEL KANT- O SENSO MORAL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA HETERONOMIA PARA AUTONOMIA	16
LAWRENCE KOHLBERG - AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL	21
CAPÍTULO 2 - DONALD WOODS WINNICOTT – DESENVOLVIMENTO MORAL E AFETIVIDADE.....	28
CAPÍTULO 3 - ÉTICA DO CUIDADO	37
CAROL GILLIGAN – O CUIDADO PARA AS CONDIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO MORAL EXITOSO.....	39
THOMAS KESSELRING – A RELEVÂNCIA DA ÉTICA DO CUIDADO NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA.....	50
CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	66

AS HABILIDADES SOCIAIS DO ADOLESCENTE: DO DESENVOLVIMENTO MORAL À ÉTICA DO CUIDADO

INTRODUÇÃO

Define-se grupo como uma unidade social formada por indivíduos com papéis interdependentes orientadas para objetivos comuns e que regulam o seu comportamento por um conjunto de normas estabelecidas pelos próprios elementos do grupo. Como facilmente se constata, é na adolescência que as pessoas dedicam mais tempo a passear, falar ou apenas a estar com os amigos da mesma idade. Ao fazer parte de um grupo, seus membros preparam simultaneamente a sua pertença na comunidade mais abrangente, a sociedade. Nesse sentido, ser membro de uma comunidade implica primeiramente, e a um nível mais básico, tornar-se membro da comunidade de pares (CAMPOS, 1990).

A comunidade de pares aparece, assim, como uma base eficaz de aprendizagem do adolescente para que se torne num integrante do próprio sistema social. Além de promover as competências sociais, o grupo de pares ainda coopera notavelmente para o desenvolvimento psicológico do jovem. Esse desenvolvimento é resultado, fundamentalmente, da influência mútua dentro do grupo, uma vez que, ao interagir com os outros, o adolescente irá, gradativamente, definir-se enquanto indivíduo. As amizades podem proporcionar instrumentos para a resolução de problemas e a informação sobre diferentes temas como relações pessoais, sexualidade e assuntos acadêmicos. “De especial interesse é a informação que os amigos trocam um sobre o outro, pois dispor de uma perspectiva diferente sobre eles mesmos irá ajudá-los a construir sua própria identidade e a melhorar seu autoconceito” (COLL; MARCHESI; PALACIOS; 1996, p. 357 e 358).

O adolescente, em busca da sua identidade, se relaciona cada vez mais com pessoas da mesma idade, do mesmo sexo ou do sexo oposto, procura sempre a uniformidade, tentando se adequar aos padrões. É por isso que os pares ou os grupos têm papel fundamental nos anos da adolescência, pois neles é depositado toda a dependência que anteriormente se mantinha na estrutura familiar. Assinalados todos estes motivos, é compreensível que seja vital para um jovem sentir-se parte de um

grupo, visto beneficiar positivamente da ação dos pares no seu desenvolvimento psicossocial (CAMPOS, 1990).

Na observação da prática clínica com adolescentes, como psicóloga, percebo recorrentes casos de isolamento social e depressão originados da falta de empatia por parte de seus colegas. Muitos deles demonstram um grande déficit no desenvolvimento de habilidades sociais. Eles chegam ao consultório com relatos surpreendentes sobre os seus relacionamentos e até a falta deles, alguns não percebem que podem estar em falha com um amigo e outros apresentam uma grande carência de pares para se identificar. Com frequência descrevem sentir-se injustiçados diante do posicionamento de um colega que, possivelmente, nem tenha percebido o que causou no outro. É como se uma parcela dos adolescentes do século XXI, sujeitos familiarizados com a tecnologia e redes sociais desde o nascimento, apresentassem um fenômeno de dessocialização, sem desenvolver amizades profundas e participar de grupos de pares, essenciais para o desenvolvimento de suas identidades.

Não quero com isso afirmar que as formas tecnológicas de socialização sejam culpadas pela falta de habilidades sociais. É claro que, com o desenvolvimento tecnológico e as mudanças que vivemos como sociedade, também surgiram novas maneiras de se relacionar, e elas não são, necessariamente, nocivas e nem menos eficientes do que as do passado. Não pretendo defender o retorno às maneiras de se relacionar provenientes de uma outra época, mas quero sim identificar um conjunto de dificuldades que o adolescente contemporâneo enfrenta em seus esforços de socialização.

É de amplo conhecimento que essa etapa do desenvolvimento humano é carregada de ambiguidades, descobertas e aprendizados. Como, então, seria possível auxiliar os adolescentes no desenvolvimento de suas habilidades sociais e prevenir o adoecimento emocional entre os mesmos? Ao buscar uma solução, percebo que a introdução da reflexão moral e uma ética do cuidado entre os adolescentes poderia ser um caminho para auxiliar no equacionamento do problema.

Para entender um pouco mais sobre essa questão, podemos pensar nas relações humanas e seus conflitos e perceber que muitos deles têm raízes fixadas em um problema de conduta moral. Se moral é a regra que deve ser aproveitada para o bem comum, como nos diz La Taille (2006) e, ainda, para Kant (1974), a moral indicaria um princípio de ação incondicional para todos, deveríamos estar atentos à essa parte do desenvolvimento humano.

Segundo La Taille (2006), moral e ética são geralmente consideradas como sinônimos, afirmação que faz sentido já que são vocábulos originados para nomear o campo de reflexão sobre os costumes dos homens. A palavra moral origina-se do latim e ética do grego. Moral é a regra que deve ser aproveitada para o bem de todos, enquanto a ética fala da busca de uma “vida boa”, ou a aplicação do questionamento “quero viver uma vida praticando uma boa moral?”.

Segundo o "Dicionário de Ética e Filosofia Política" organizado por Monique Canto-Sperber, a definição de moral e ética é a seguinte:

Moral: conjunto de valores e de normas de conduta que prescrevem a maneira como se deve agir em relação aos outros e à sociedade em geral. Esses valores e normas são internalizados pelos indivíduos e tornam-se a base de sua identidade pessoal e social. (p. 518)

Ética: disciplina filosófica que tem por objeto o estudo dos valores e normas morais. A ética procura compreender e justificar as normas que orientam a conduta humana, bem como avaliar as ações dos indivíduos e das sociedades em relação a essas normas. (p.276)

O estudo da moral e a luta por ela vem sendo apresentados por diversos estudiosos das áreas de ciências humanas, religião e filosofia. Se analisarmos um pouco da história da humanidade e da filosofia, veremos grandes políticos, filósofos e líderes que definiram a moral e tentaram persuadir seus seguidores a exercitá-la. Citarei alguns exemplos de teóricos que apresentam a definição do conceito e a maneira como acontece o desenvolvimento da moral.

Para Kant, a moral não pode levar em consideração somente o costume de cada povo, por isso não é algo tão simples. Seria relativo afirmar que o costume de um povo é “bom”, pois poderia não ser para outro povo. A moral pediria um princípio universal e uma referência normativa para o maior número de pessoas em qualquer lugar do mundo: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (1974, p. 223). Podemos definir a ideia da seguinte maneira: “o que quero para mim, deve valer para os outros”.

Quanto ao ensino da boa conduta no desenvolvimento humano, Macedo (1996) diz que as relações entre a criança e o adulto as levarão a tomar consciência de

que o dever está acima de seu eu, portanto, para a existência da moral, torna-se necessária uma educação moral, que está acima daquilo que é inato em um indivíduo. Gomide (2004), confirma essa sentença ao dizer que os filhos seguem o modelo e os valores fornecidos pelos pais e não somente suas palavras. Vinha e Tognetta (2009), afirmam também que, na escola, a maioria das regras são transmitidas para as crianças e adolescentes sem lhes fazer adquirir uma consciência dos seus atos. Os regulamentos são seguidos apenas para evitar o castigo. Significa que: “se ninguém estiver olhando posso burlar as regras e até agredir meu colega”. Portanto, a falha no desenvolvimento do comportamento moral das crianças e adolescentes, entre outros fatores, pode estar ligada à falta de habilidades sociais.

A ausência de princípios morais, do ensino e de sua prática, dentro de uma sociedade é capaz de originar sérios problemas de comportamento. Junto com a falta de habilidades sociais, existe uma crescente espiral de adolescentes em isolamento, focados somente nas próprias questões, com pouca capacidade empática e sérios problemas emocionais. O desenvolvimento de relações mais justas entre os alunos faz parte das metas pedagógicas da maioria das escolas, contudo, muitos professores, apesar de almejavam esse objetivo, não se sentem seguros de como isso possa ocorrer.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, segundo Biaggio (1997), a teoria moral de Kohlberg considera que a maturidade moral é conseguida quando o indivíduo entende que justiça não é a mesma coisa que a lei, algumas leis podem ser moralmente erradas e devem ser modificadas. Significa, em concordância com as teorias sociais, enfatizar a democracia e a consciência individual.

Kohlberg desenvolveu uma técnica de avaliação do nível de raciocínio moral que utiliza a entrevista individual e faz uma análise a partir de respostas sobre dilemas morais. Contudo, a psicóloga americana Carol Gilligan discordou de seu professor, Lawrence Kohlberg, ao perceber a diferença das decisões das mulheres, em comparação com as decisões dos homens, sobre o certo e errado nas pesquisas, e como acabavam prejudicadas nos resultados de avaliação de desenvolvimento moral. Segundo ela, existem duas maneiras da construção da identidade, e isso aparece na maneira de falar sobre os problemas morais. As mulheres falam sobre essas questões de maneira diferente e, por isso, foi necessário definir a ética feminina como cuidado.

A ética do cuidado aparece também na teoria do amadurecimento do pediatra e psicanalista Donald Wood Winnicott. Diferente da psicanálise tradicional, para ele “o processo de desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento

moral, não é baseado na repressão do desejo sexual nem na sublimação, mas no cuidado ambiental para com as necessidades” (LOPARIC, 2013, p 34). A responsabilidade coletiva de apoio e cuidado com o outro seria um reflexo da “preocupação materna primária”, o que nos leva a presença da ética feminina desde o nascimento.

Na ética do Cuidado e da Responsabilidade, existe uma preocupação extra sobre o contexto da situação e as pessoas envolvidas, uma tendência a redefinir os problemas para salvar as relações e dar atenção às necessidades de alguém. Mas o que é necessário para desenvolver a ética do cuidado? O que é necessário para se importar, dar atenção ao outro, decidir fazer algo, se responsabilizar pelo outro? Procuro aqui problematizar, inquietar e, se possível, afetar modos de pensar e de agir na nossa sociedade.

CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO MORAL: DEFINIÇÃO E PERCURSO

Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) buscam entender a evolução do desenvolvimento moral e encontram a mesma em obras de autores como Helen Bee (1984), Jean Piaget (1977) e Lawrence Kohlberg (1971) que subdividem o desenvolvimento moral em três componentes: comportamento moral, sentimento moral e julgamento moral. Vilarrassa (1998), explica sobre a complexidade da formação do sujeito moral:

A nosso modo de ver, convém introduzir nas técnicas experimentais e, no enfoque teórico, modificações que, de um lado, permitam aprofundar a análise das relações entre o juízo moral e os contextos sociais e interpessoais implicados nos conflitos e que, por outro lado, permitam analisar e explicar como as pessoas vão discernindo, desenvolvendo e coordenando aspectos que, no princípio, ou não haviam considerado ou os mantinham indissociados de outros a que conferiam maior significação (Vilarrassa et. al., 1998, p.159).

Problemas morais são enfrentados todos os dias no cotidiano de todas as pessoas. As crianças e os adolescentes também se deparam com o enfrentamento de problemas morais e necessitam de caminhos para apreender a lidar com eles. Com frequência aparecem questões como: “Devo acusar um colega que violou as regras?”; “Como resistir à tentação para não subtrair determinado objeto?”; “Como saber o que é o ‘certo’ e o ‘errado’?”

É necessário levar em consideração diversos fatores ao se analisar o desenvolvimento do sujeito. Por isso, veremos como se constituem e modificam os elementos que servem de base para o desenvolvimento moral das crianças, considerando as abordagens de diversos teóricos, com sequências e estágios definidos, fundamentados em suas observações a partir de diferentes metodologias.

- **ARNOLD GESELL - SENSO MORAL E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NAS CRIANÇAS**

Psicólogo e médico, Arnold Gesell nasceu a 21 de Junho de 1880, em Alma, Wisconsin, EUA. Ele foi o mais velho entre 5 irmãos, filho de um fotógrafo com uma professora, ambos interessados em educação. Acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens de seus irmãos despertou seu interesse pelo desenvolvimento de crianças. Licenciou-se em Psicologia pela Universidade de Wisconsin em 1903 (aos 23 anos) e defendeu a sua tese de doutoramento três anos mais tarde. Depois de algum tempo trabalhando em uma escola para pessoas com atraso/comprometimento mental, interessou-se pelo estudo de crianças com dificuldades.

Os seus primeiros trabalhos tinham como meta o estudo do atraso mental nas crianças, mas logo percebeu que seria necessária a compreensão do desenvolvimento normal para depois compreender um desenvolvimento que foge do padrão dito “normal”. Desenvolveu sua metodologia de observação e medição do comportamento e, deste modo, foi um dos primeiros a implementar o estudo quantitativo do desenvolvimento humano, do nascimento até a adolescência.

Gesell teve como objeto de pesquisa muitas crianças, inclusive Kamala, a “menina lobo”. Também pesquisou utilizando animais jovens, incluindo macacos. Ele

apresentou a hereditariedade como promotora do desenvolvimento através de uma sequência pré-ordenada, como um cronograma, com algumas diferenças individuais. De acordo com Gesell (1999), a maturação segue uma programação herdada na qual as habilidades e capacidades surgem em uma sequência pré-definida. Devido ao fato de o bebê e a criança estarem sujeitos a forças do desenvolvimento previsíveis, os padrões de conduta resultantes não são subprodutos estranhos ou eventuais. Esses padrões são produtos finais previsíveis de um processo de crescimento total que funciona em uma sequência específica. Segundo esse ponto de vista, a organização do comportamento inicia bem antes do nascimento e segue seu caminho da cabeça aos pés do indivíduo.

Na perspectiva de Gesell, o desenvolvimento é como um processo continuado que tem uma evolução constante e que, a partir da concepção, atravessa diferentes fases com uma sequência ordenada, estável, representando cada uma destas etapas um nível de maturação no período do desenvolvimento. A criança evolui, então, no sentido de obtenção da maturidade. Existem diferenças individuais, mas o plano básico e a sequência é universal. O plano básico define características de comportamento típicas para cada idade. As fases evolutivas se traduzem objetivamente na aparição de novas funções ou no avanço das já existentes.

Segundo Gesell (1999), é necessário tempo de desenvolvimento estrutural e de experiência esquematizadora até que o sujeito seja capaz de apresentar uma consciência moral. O surgimento de um sentido ético amadurece através de progressões naturais, pois a criança nasce com certas disposições e potencialidades que estão sujeitas a uma organização progressiva. Contudo, embora seja contínuo, o desenvolvimento não é um processo regular, demonstrando oscilações resultantes de desequilíbrios e equilíbrios relativos, de repetições e retornos, sob a configuração de ciclos e subciclos em séries ritmadas.

Com seis meses o bebê sorri sozinho, a seguir sorri para a mãe e, posteriormente, inicia de maneira espontânea um sorriso social recíproco. Com essa sequência, podemos apreender o desenvolvimento do senso ético numa resposta ao outro. Com quinze meses o bebê já tem anseio próprio para não aceitar com facilidade um “Não, Não!”. Uma criança de dois anos e meio tende a experimentar todas as opções que lhe são oferecidas. Na idade de três anos, gosta de escolher e gosta de ser agradável, mostrando que está se tornando um agente moral que assume responsabilidades correspondentes.

Aos quatro anos, a criança é menos sensível ao elogio e à censura e sempre precisa de novas motivações, mas todo conjunto do comportamento sofre mudanças na segunda metade do quinto ano de vida. As transformações psicológicas abrangem a personalidade inteira, criando para a criança novos problemas de conduta. O seu desenvolvimento ético, durante os cinco aos dez anos, é visivelmente traçado numa compreensão cada vez maior do bom e do mau e da sua própria bondade e maldade em relação aos outros.

Gesell abre a defesa do modelo maturacionista, afirma que o desenvolvimento se deve, essencialmente, a processos internos de amadurecimento do organismo. Segundo o maturacionismo, as diferenças notadas ao longo do desenvolvimento aconteceriam numa sequência geneticamente determinada, devendo muito pouco às influências ambientais externas.

Na sequência, o quadro apresenta as principais características do desenvolvimento moral de crianças de 0 a 10 anos, observe que, para Gesell, a fase de maior moralidade começa aos 5 anos.

Recém Nascido
- O bebê de poucas semanas já é sensível aos sorrisos. - Com aproximadamente 35 semanas, considera um “Não! Não!” como brincadeira, mas também como uma ordem levada a sério (auto-inibição e reprovação social).
1 a 2 ANOS
- Vontade própria e auto-afirmação: dando origem a uma aplicação rígida dos padrões culturais do bem e do mal (aproximadamente 15 meses). - Gosta de agradar as outras pessoas, repete habilidades que fazem os outros sorrirem. - Cultura: sorrisos e testas franzidas, recebe estes estímulos e os reproduz – mecanismo de aprovação e reprovação das ações. - Abaixa a cabeça envergonhada, com expressão de culpa pelo que foi responsável.
2 a 3 ANOS
- Quando lhe é apresentada mais de duas alternativas, tende a experimentá-las. Os contrários exercem mesma atração. - Aos três anos gosta de escolher e de ser agradável.

Fonte: Gesell, 1999.

CENSURA E JUSTIFICAÇÕES	
4 anos	Joga a culpa nos objetos; há certa dose de murmuração a respeito das outras pessoas; às vezes chega a admitir a sua própria culpa.
5 anos	Nega a sua culpa; censura as outras pessoas pelos seus próprios erros: “Olha o que você me fez fazer.”
6 anos	Nega, em geral, o mal que fez; pode culpar um irmão, um amigo ou a mãe; se admitir a falta justifica-se; pode culpar objetos inanimados pelos erros que fez na escola; aceita mais facilmente uma censura por coisas sérias do que por coisas pequenas.
7 anos	Acusa diretamente os outros; as desculpas tomam a forma de uma autojustificação.
8 anos	É mais responsável pelos seus atos; quando censura outra pessoa, apresenta qualquer justificação; pode negar a sua culpa, mas sem culpar outras pessoas; sente necessidade de pedir desculpa; pode formar um juízo acerca dos seus próprios atos e censurar-se por tê-los praticado.
9 anos	Quer que as culpas sejam repartidas com justiça; muito interessada em averiguar quem deu origem a qualquer complicação; algumas crianças são capazes de aceitar bem as censuras e de dizer “Fui eu quem fiz isto, desculpe”; indignam-se quando as culpam de alguma coisa que não fizeram; arranja desculpas, quando as coisas correm mal: “Ele estava me distraíndo”; se ela se machucar, dá um pontapé na primeira pessoa que chegar perto dela.
10 anos	Honestidade e franqueza são qualidades importantes; preocupa-se especialmente que os pais a tratem com igualdade; procura evitar que qualquer censura recaia sobre a sua pessoa, comprometendo um irmão ou outros; dissimula as situações, dizendo que os outros é que têm a culpa.

Fonte: Gesell, 1999.

SENTIMENTO DO BOM E DO MAU	
4 anos	Começa a entender o que sejam regras e modos de fazer as coisas; manifesta algum interesse por “bom” e “mau”, mas sem grande compreensão dessas noções.
5 anos	A noção do bem e de mal se limita àquilo que os pais permitem ou proíbem; a “bondade” da criança resulta principalmente do seu interesse em obedecer e estar de acordo; gosta de estar em boas relações com as outras pessoas e de pedir autorização; compreende e respeita determinadas regras; sabe quando é que foi boa; não gosta de ser chamada de “má”.
6 anos	A noção de bom e mau continua ainda ligada às atividades consentidas ou proibidas pelos pais; pode perguntar: “Eu fui boa?”; muito indiferenciada no aspecto ético e em várias outras áreas; grande interesse pelo comportamento dos companheiros: se eles são bons ou maus, ou se fazem as coisas como deve ser; pode pensar que as outras pessoas não são justas; uma vez que começou a comportar-se mal, não se deixa influenciar pelas críticas ao seu comportamento.
7 anos	Noção simples, generalizada, de bondade e maldade; sabe que alguns comportamentos (obedecer, fazer as coisas de boa vontade) são bons e que outros são ruins; tem seus padrões de bondade tanto para si como para os outros, e procura conduzir-se em harmonia com eles; tem certo sentido de honestidade e pode apelar para o seu senso moral; julga o comportamento dos companheiros de bom ou mau; pode comportar-se melhor fora de casa; orgulha-se dos dias “bons” e preocupa-se com os “maus”; compreende que ser “má” prejudica muita coisa.
8 anos	Tem consciência da bondade e da maldade; o bom e o mau já não são apenas aquilo que os pais permitem ou proíbem; quer ser apreciada; quer proceder em harmonia com os seus próprios padrões e com aquilo que supõe ser padrões dos adultos; se procede mal se sente infeliz; se não se comportou como devia, deseja que a perdoem: “Você acha que a culpa foi minha? Acha que eu podia ter feito outra coisa?”.
9 anos	Menos preocupada com o bom e o mau; pensa em termos de bem e mal; quer que as coisas sejam bem feitas; pode sentir vergonha por ter se comportado mal; manifesta interesse pela justiça da professora, das outras

	pessoas e dos castigos; avalia o comportamento das outras crianças “X é um cara legal.”; seus padrões de comportamento são os do grupo da sua idade; aborrece-se com aqueles que não procedem em harmonia com esses padrões.
10 anos	Uma ligeira maioria – mais meninas do que meninos – afirmam que às vezes fazem coisas que não devem; a maioria diz que distingue entre o que as mães lhe dizem ou o que aprendem na escola dominical, algumas conscientemente; mais preocupadas com o que está errado do que com o que está certo; a maioria afirma que tenta portar-se bem na maior parte do tempo e muitas crianças dizem que o conseguem; o padrão dos atos bons e maus dos outros é muito elevado; muitas meninas dizem que a sua consciência as incomoda, os meninos admitem que isso também acontece com eles ou esperam que aconteça se fizerem alguma coisa mal feita; algumas crianças não estão certas do que é a consciência.

Fonte: Gesell, 1999.

A partir das sequências citadas, é possível perceber uma evolução no raciocínio e aplicação de ética e moral no desenvolvimento das crianças. O autor apresenta o que esperar em diversos aspectos do comportamento moral em cada idade da infância. É plausível perceber a visão de mundo que a criança apresenta em cada fase, como pensa e como interage com as pessoas a sua volta, primeiramente dentro do núcleo familiar e posteriormente com os grupos de pares. A criança observa, compara, assimila e modifica o seu comportamento com o passar dos anos.

Gesell representa o modelo médico maturacionista de desenvolvimento. Dessa maneira, poderíamos esperar que o adolescente naturalmente adquirisse as capacidades necessárias para o senso ético e as habilidades sociais para agir diante das situações que lhes surgem ao interagir com os seus pares.

- JEAN PIAGET E IMMANUEL KANT- O SENSO MORAL E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA HETERONOMIA PARA AUTONOMIA

Jean Piaget, nascido em 1896, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, também foi um dos grandes estudiosos do desenvolvimento moral com o seu modelo cognitivista e a teoria de epistemologia genética que pode ser definida da seguinte maneira:

(...) os seres humanos não nascem prontos naquilo que se refere aos seus modos de conhecer o mundo e a si mesmos; ao contrário, eles constroem essa capacidade ao passo que se desenvolvem no tempo e por meio de suas atividades, bem como na dependência do entorno como desafiador nesse processo. (Machado, 2015, p. 261)

Os estudos de Piaget são de inegável importância para o campo do estudo do desenvolvimento moral. “O Juízo Moral na Criança”, é uma obra de referência mundial. Muitos autores reconhecem a importância de sua teoria, inclusive Kohlberg desenvolveu a sua pesquisa a partir do embasamento piagetiano de desenvolvimento psicogenético e raciocínio moral. É possível perceber também que a obra piagetiana e kolhberiana são marcadas pela a “influência kantiana e a ligação entre o desenvolvimento intelectual e o raciocínio moral”. (LIMA, 2004, p. 21)

Piaget denominou de “moral do bem” aquela guiada pela solidariedade, pela reciprocidade. O psicólogo concorda com Kant na definição dessa moral como uma maneira de se relacionar que oferece as mesmas oportunidades para todos. Para Kant, agir moralmente bem não é a mesma coisa que agir de acordo com as regras sociais ou mesmo com as leis que nos cercam. Podemos lembrar a citação: “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.*” (KANT, 1974, p. 223).

A “*máxima*” que Kant se refere é princípio subjetivo de ação, uma diretriz normativa racional para agirmos. E o que ele nos propõe é que para sermos moralmente corretos, basta agirmos de acordo com o sentimento de respeito pela lei moral, que é uma motivação possível e universalmente válida para todos os seres racionais.

- OS CONCEITOS DE AUTONOMIA E HETERONOMIA

Piaget também está de acordo com Kant quando apresenta a ideia sobre o ser humano desenvolver duas tendências morais: a autonomia e a heteronomia.

Segundo Kant, somos **heterônomos** quando agimos pensando apenas nas consequências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade ao que foi imposto. A palavra *heteronomia* significa ser governado por outros, por alguma instância exterior a nós mesmos. Podemos dizer também que se não houver outros a nos mandar, ameaçar e punir, ficamos "sem governo" e, conseqüentemente, fazemos tudo o que queremos.

Ao contrário disso, somos **autônomos** quando os nossos atos de vontade são determinados de conformidade com uma lei, uma regra ou máxima racional – isto é, capaz de ser também uma lei universal da natureza. Nesse caso, dada nossa condição de auto-legisladores, somos também seres livres, já que nossa vontade é autônoma. Seres livres são dotados, em razão da liberdade, de um valor que, ao contrário do preço das coisas, não é estabelecido por comparação com outras coisas. Não é um valor relativo, mas um valor absoluto, que tem o nome de dignidade. “Nenhuma regra, lei ou mandamento é boa em si, a não ser aquela que garante a autonomia para todos.” (MACEDO, 1996, p, 41)

Na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo através de uma punição ou pelo interesse egoísta nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. Já a autonomia, exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que nos submetemos.

Como psicólogo, Piaget mostra que as duas morais são formadas durante o desenvolvimento da criança e a evolução da heteronomia para a autonomia depende de diversos fatores, especialmente ligados à maneira como a criança desenvolve os seus relacionamentos.

- CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE EM CRIANÇAS SEGUNDO PIAGET

Em seu livro “O juízo moral na criança” (1932), Piaget observou e estudou crianças de diferentes idades durante a prática de uma brincadeira muito comum no mundo inteiro: Bolinhas de Gude. Além de observar, ele também jogava com as crianças e dialogava com elas a respeito das regras do jogo. Desta maneira, ficaram bem descritos dois aspectos que fazem parte do encontro das crianças com as regras: **a prática** das mesmas e **a consciência** a seu respeito.

Através das *práticas* das regras, foram descobertos *quatro estágios*:

ATÉ 3 ANOS	<i>1º - Simples práticas regulares e individuais:</i> as crianças jogam em função do desejo próprio e divertem-se sozinhas, brincando de maneira muito individual.
DE 3 A 6 ANOS	<i>2º - Imitação dos maiores com egocentrismo:</i> as crianças parecem jogar como grandes, não estabelecem regras e não se dão o trabalho de combinar como vão jogar, elas saem jogando e pronto. Mudam as regras conforme for interessante para elas no momento. Segundo Piaget, este é o estágio egocêntrico: cada criança joga por si, embora todos estejam imitando os mais velhos.
DE 7 A 10 ANOS	<i>3º - Cooperação:</i> as crianças passam a usar de fato as regras entre si para organizar como jogar. Começam a descobrir que é preciso ter um conjunto de regras igual para todos, senão o jogo torna-se impossível de ser jogado. Este é o estágio de <i>cooperação</i> nascente.
APÓS 11 ANOS	<i>4º - Interesse pela regra em si mesma:</i> as crianças passam a codificar as regras antes do jogo. Às vezes, o tempo gasto para combinar as regras é maior que aquele do próprio jogo. As crianças passam a ter interesse pelas regras em si, buscando construí-las as mais justas e completas.

Fonte: Piaget, 1932

Piaget deixa bem claro que a constituição do juízo moral se dá por etapas e através das relações. Segundo ele, o ser humano não apresenta uma realidade moral completamente inata, mas desenvolve esse senso normativo através do aprendizado da disciplina enquanto se relaciona com o outro. Nesse sentido, a educação moral se torna parte indispensável da formação do indivíduo e do desenvolvimento da sociedade.

Há uma proposição sobre a qual todos os psicólogos e todos os educadores estão seguramente de acordo: nenhuma realidade moral é completamente inata. O que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo como tal são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo - componentes do “respeito” -, as raízes instintivas da sociabilidade da subordinação, da imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e, tender ao bem como à sociedade de seus semelhantes. Mas, deixadas livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas: fonte dos piores excessos como de todos os desenvolvimentos, a natureza psicológica do indivíduo como tal permanece neutra do ponto de vista moral. Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Que as normas morais sejam consideradas impostas, a priori, ao espírito ou que nos atenhamos aos dados empíricos, é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. Não há, portanto, moral sem sua educação moral, “educação” no sentido amplo do termo, que se sobrepõe à constituição inata do indivíduo. (MACEDO, 1999, p, 2)

Através da *consciência* das regras, foram detectados **três estágios**:

ATÉ 3 ANOS	<i>1º - Não consciência das regras como algo obrigatório:</i> as crianças que estão no 1º estágio da prática das regras, não tem ainda uma compreensão das mesmas. O jogo é puramente motor (não havendo consciência normativa) ou porque é encarada apenas como um exemplo interessante para a prática da brincadeira.
DE 3 A 9 ANOS	<i>2º - Regras vistas como sagradas, de origem externa ao grupo e imutáveis:</i> as crianças começam a ver a regra como uma coisa "sagrada e obrigatória".
APÓS 10 ANOS	<i>3º - Regras vistas como combinações racionais que o grupo constrói para si em benefício de todos:</i> as crianças consideram que é importante obedecer a regra, não porque ela é sagrada, mas porque com ela é possível todos jogarem em iguais condições. Passam a considerá-la como algo elaborado pelo grupo e que serve na medida em que foi combinado por todos. As regras, para as crianças, podem ser modificadas desde que todos vejam a necessidade disso e chegue a um acordo sobre essa nova regra. É nesta fase que a regra passa a ser fruto de sua atividade racional e social .

Fonte: Piaget, 1932

As crianças são heterônomas quando fazem um uso imitativo das regras e quando consideram as mesmas sagradas, vindas de uma tradição e imutáveis. E elas são autônomas quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do grupo e para o grupo ao qual elas pertencem. A autonomia moral é resultado de um desenvolvimento psicossomático e histórico, portanto, a moralidade e a consciência moral (em sentido estrito) não são um dado imutável da natureza. La Taille (1992), sustenta que:

Piaget nos fornece a condição necessária ao desenvolvimento da moral autônoma, mas não a condição suficiente. Ele mostra convincentemente

como a evolução da inteligência permite organizar - sempre na área moral - o mundo afetivo; mas falta justamente a recíproca, ou seja, como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática. Piaget ficou, de certo modo, 'refém' de seu próprio método, que consistiu em estudar o juízo moral. Estudo este, sem dúvida, essencial - a não ser que se afirme a total independência entre pensar e agir, mas que pediria ser completado por outros que se detivessem mais nos aspectos afetivos do problema... (p. 72).

É justamente sobre a lacuna do aspecto afetivo que iremos discorrer nos capítulos posteriores.

- LAWRENCE KOHLBERG - AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Seguindo os passos de Jean Piaget, temos Lawrence Kohlberg, Psicólogo norte-americano, nascido em 1927 e falecido em 1987, doutorou-se em 1958 em Psicologia na Universidade de Chicago, com uma tese sobre o raciocínio moral nas crianças e adolescentes. Depois de ter sido assistente na universidade onde se doutorou, foi para Harvard onde desenvolveu um programa de formação no domínio do desenvolvimento humano.

Kohlberg apresenta uma teoria inovadora sobre o desenvolvimento moral baseada em profundos estudos sobre crianças, adolescentes e adultos. Considera que o desenvolvimento moral se desdobra em seis estágios independentemente da cultura, grupo social ou país. Cada estágio apresentaria características próprias, relacionadas com a idade e representando um sistema de organização mais compreensivo e qualitativamente diferente do estágio anterior.

Ao tentar compreender o desenvolvimento moral, Kohlberg realizou uma série de pesquisas com crianças e jovens dos Estados Unidos da América, do México, da China (Taiwan), da Turquia e da Malásia (Atayal). Dessa maneira ele conseguiu observar o comportamento em diferentes culturas.

De acordo com Bee (2003, p. 337), Kohlberg considerava que Piaget estava

correto ao assinalar um vínculo entre o desenvolvimento cognitivo e o tipo de raciocínio moral. Porém, Kohlberg teria ido além da proposta piagetiana da única mudança da moralidade heterônoma para a autônoma, ao apresentar a existência de muitos estágios de desenvolvimento que se iniciam aos 6 ou 7 anos e se estendem até a idade adulta.

O ponto de partida de Kohlberg eram os dilemas criados ou não a respeito de um problema moral difícil, com valor para a vida humana, propostos com o intuito de explorar o raciocínio infantil. Embora alguns críticos tivessem apontado que os dilemas são artificiais, os temas neles apresentados são exatamente aqueles enfrentados no cotidiano da vida moral. Para Bee (2003), na realidade, eles nos remetem para a conflituosa relação entre direitos individuais e leis sociais, entre desejos e necessidades próprios e os valores do grupo humano. Um dos mais famosos é o dilema de Heinz a seguir:

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo específico de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de rádio que um farmacêutico na mesma cidade havia descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabricação. Ele pagava 200 dólares pelo rádio e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose do remédio. O marido da mulher doente, Heinz, procurou todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, a metade do preço do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o restante depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele". Então Heinz ficou desesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher (BEE, 1984, p. 337).

Após a narrativa da história, algumas questões eram colocadas para as crianças: *Heinz deveria ter roubado o remédio? O que Heinz faria se não amasse a mulher? Mudaria alguma coisa? O que aconteceria se a pessoa que estivesse morrendo fosse um estranho? Heinz deveria roubar a droga de qualquer jeito?* O que interessa a Kohlberg não é a escolha real que a criança faz quando responde ao dilema, mas o tipo de raciocínio que ela usa para lidar com o problema. Dessa maneira ele poderia avaliar em qual estágio a criança se encontrava, pois seguiria um

padrão para resolver outras situações também.

EXEMPLOS DE JULGAMENTOS MORAIS RELATIVOS AO PROBLEMA DO VALOR DA VIDA HUMANA		
Estágio	Idade	Julgamento feito pelo sujeito
1	10	- <i>O farmacêutico deve dar a droga à mulher que está morrendo?</i> Se alguém importante está num avião e é alérgico a altura e a aeromoça não lhe dá remédio, porque ela só tinha o suficiente para uma pessoa e ela dá a outra pessoa, um amigo, provavelmente colocarão a aeromoça numa prisão para mulheres porque ela não ajudou a pessoa importante”.
2	13	- <i>O médico deveria "matar por piedade" a mulher doente?</i> “Pode ser que seja bom acabar com a dor dela, ela acha que é melhor assim. Mas o marido não gostaria. Não é como um animal. Se um animal de estimação morre, você pode continuar sem ele - não é alguma coisa de que você precisa realmente. Bem, você pode ter uma nova mulher, mas não é realmente a mesma coisa”.
3	16	- <i>O médico deveria "matar por piedade" a mulher doente?</i> “Pode ser o melhor para ela, mas é uma vida humana - não é como um animal. Eles não têm a mesma relação que um ser humano tem com a família. Você pode se apegar a um cachorro, mas não como a uma pessoa que você conheça”
4	16	- <i>O médico deveria “matar por piedade” a mulher doente?</i> “Eu não sei. Por um lado é um assassinato, não é privilégio ou direito do homem decidir quem deve viver e quem deve morrer. Deus pôs a vida a todos sobre a Terra e você está tirando da pessoa algo que veio diretamente de Deus, e você está destruindo algo que é sagrado, de certo modo é uma parte de Deus, e é quase como destruir uma parte de Deus quando você mata alguém. Há algo de Deus em todo mundo”.

5	20	- <i>O médico deveria “matar por piedade” a mulher doente?</i> “Ele provavelmente não deveria, do ponto de vista da ética do médico, a qual estabelece a responsabilidade de salvar a vida, mas, por outro lado, há cada vez mais pessoas na profissão médica que pensam no sofrimento de alguém, da pessoa e da família quando sabem que elas vão morrer. Quando uma pessoa é mantida viva por meio de um pulmão ou rim artificial, ela é mais como um vegetal do que como um ser humano vivo. Se esta é a escolha dela, eu penso que há certos direitos e privilégios que são intrínsecos a um ser humano. Eu sou um ser humano, tenho certas aspirações da vida e penso que todo mundo também as tem. Você tem um mundo no qual você é o centro, todo mundo também tem e é neste sentido que todos somos iguais”.
6	24	- <i>Heinz deveria roubar a droga?</i> “Sim. Uma vida humana tem precedência sobre qualquer valor moral ou legal, seja qual for. Uma vida humana tem um valor inerente, seja qual for o valor que tenha para um indivíduo particular”. - <i>Por que isto?</i> “O valor inerente do ser humano individual é o valor central num conjunto de valores onde os princípios de justiça e amor são normativos de todos os relacionamentos humanos”

Fonte: adaptado Lickona, 1976.

- ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Partindo dos dilemas, Kohlberg propôs três níveis principais de raciocínio moral, subdivididos em dois subestágios cada. Acerca dos estágios, temos o seguinte:

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG	
NÍVEL I – Moralidade Pré-Convencional: nesse nível, a moral é heterônoma, ou seja, a criança não age por si mesma. O valor moral se localiza nos acontecimentos externos, em atos maus ou em necessidades “quase” físicas do que em pessoas ou padrões. A educação visa a obediência a uma entidade externa. A ação é avaliada com vistas aos castigos ou recompensa.	
Estágio 1 (3-5 anos) – Orientação para a punição e a obediência	A criança decide o que é errado com base no que foi punido. A obediência é valorizada para evitar a punição e porque os adultos têm um poder superior que deve ser obedecido.
Estágio 2 (5-7 anos) – Individualismo, propósito instrumental e troca	A criança segue as regras quando elas se relacionam com seus interesses imediatos. O que é bom é o que traz resultados agradáveis. O certo também é o que é bom, o que é uma troca igual, um acordo.
NÍVEL II –Moralidade Convencional: as orientações são provenientes do meio social e familiar, a partir donde a criança compreende o que é moralmente correto. O valor moral se localiza no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender às expectativas dos outros. A ação corresponde à manutenção da ordem social, da autoridade, para garantir as expectativas do contexto onde se está inserido.	
Estágio 3 (8-11 anos) – Expectativas interpessoais mútuas, relacionamento e conformidade pessoal	A família ou o pequeno grupo ao qual a criança pertence tornam-se importantes. As ações morais são aquelas que levam ao que é esperado de você. “Ser bom” torna-se importante em si e a criança, em geral, valoriza a confiança, lealdade, respeito, gratidão e relacionamento mútuo.
Estágio 4 (14 anos) – Sistema e consciência social, orientação da lei e da ordem	Ocorre uma mudança no foco da família e dos grupos próximos para a sociedade maior. Bom é realizar as obrigações com as quais você

	comprometeu. As leis têm que ser definidas em casos extremos. A contribuição com a sociedade também aparece como boa.
NÍVEL III –Moralidade Pós-Convencional ou Principiada: toma por base os contratos legais, os direitos básicos, mesmo que exista conflito entre grupos. Considera o ponto de vista dos outros e concebe a idéia de um bem coletivo. Entra a noção de princípios éticos universais, como justiça, dignidade humana. O valor moral localiza-se na conformidade consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.	
Estágio 5 – Contrato social ou direitos e utilidade individual	Agir para conseguir “o melhor para a maioria”. O indivíduo é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas a fim de preservar a ordem social, mas elas podem ser mudadas. Porém, há alguns valores básicos não-relativos, como o direito à vida e à liberdade que devem ser defendidos, não importando o que aconteça.
Estágio 6 – Princípios éticos universais	O adulto jovem desenvolve e segue princípios éticos escolhidos por si próprio, na determinação do que é certo. Como as leis estão geralmente em conformidade com esses princípios, as leis devem ser obedecidas; mas quando há uma diferença entre a lei e a consciência, a consciência predomina.

Fonte: adaptado Lickona, 1976.

O acesso a cada nova etapa do desenvolvimento moral somente se efetiva quando o indivíduo dominou completamente o estágio anterior. Essa sequência, diferencia-se, por exemplo, da teoria de Erikson, na qual os estágios psicossociais aparecem na mesma ordem, porém o indivíduo passa para o estágio seguinte sem ter concluído o precedente.

Biaggio (2006, p. 23-24), analisa os seis estágios de desenvolvimento moral inseridos em três níveis: “o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6)”. Segundo ela, a maioria das crianças com menos de 9 anos encontra-se no nível pré-convencional, mas pode ser o nível de alguns adolescentes, criminosos adolescentes e adultos. Já o nível convencional é apresentado pela maioria dos adolescentes e adultos norte-americanos. Uma minoria de adultos alcança o nível pós-convencional.

No nível pré convencional, o estágio 1 é chamado de “Orientação para a punição e a obediência”, no mesmo a moralidade é conseguida somente por causa das conseqüências físicas de punição que uma ação pode gerar, se algo não for punido, por exemplo, é considerado moralmente correto. O estágio 2 desse nível é chamado de “Hedonismo instrumental relativista” nele a ação correta está relacionada ao prazer ou satisfação que pode gerar em quem a pratica, ou o que pessoa ganha com isso (BIAGGIO, 2006, p.24).

O nível convencional inclui o estágio 3 chamado de “Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais”, aqui o importante é a aprovação dos outros, e o estágio 4 “Orientação para a lei e ordem”, no qual existe um respeito pelas regras, pelas autoridades e o dever de ordem social (BIAGGIO, 2006, p.24-25).

No terceiro nível, o pós-convencional, estão inseridos os estágios 5 “A orientação para o contrato social”, nele o indivíduo consegue admitir que as leis podem ser injustas e devem ser mudadas, e o 6 “Princípios universais de consciência”, no qual mesmo que as leis sejam injustas e não possam ser modificadas, o indivíduo age conforme um princípio universal de consciência e resiste às leis – é o caso de nomes históricos como Jesus Cristo, Gandhi, Martin Luther King – (BIAGGIO, 2006, p.26).

Para Kohlberg, os estágios de raciocínio moral estão vinculados ao desenvolvimento cognitivo em aspectos importantes. Ele sustenta que cada novo nível de *funcionamento cognitivo* é uma condição necessária, mas não suficiente, para o novo nível de raciocínio moral. É necessário, além disso, que a criança ou o adulto seja capaz de considerar as perspectivas da outra pessoa de maneira cada vez mais sofisticada. Segundo ele, existe também a possibilidade de introduzir conceitos de raciocínio moral nas escolas e elevar o nível de compreensão moral das crianças através de treinamento específico.

De acordo com Bataglia (2010), ao falar sobre a avaliação da Competência Moral desenvolvida a partir dos estudos de Kohlberg, é necessário levar em conta o grau cognitivo e a disposição do sujeito ao saber das regras e aceitar agir segundo elas. Segundo a autora, a dificuldade existe, pois não temos acesso às intenções do sujeito. Por isso, é necessário desenvolver situações que levem em conta a coerência de suas ações.

Durante a adolescência, os jovens são expostos a diferentes perspectivas e valores sociais. Eles começam a questionar as normas e os valores estabelecidos, bem como a desenvolver sua própria autonomia moral. Para Kohlberg, a adolescência é caracterizada pelo desenvolvimento do pensamento moral de nível convencional para um nível pós-convencional. Isso envolve a capacidade de tomar decisões éticas com base em princípios pessoais e valores internos, em vez de apenas seguir cegamente as regras impostas por figuras de autoridade.

Outra afirmação importante de Kohlberg é a de que os estágios de julgamento moral são *universais*, sendo encontrados na mesma sequência em todas as culturas ocidentais. A universalidade do julgamento moral é demonstrada por meio de estudos. Os níveis de julgamento são alcançados de forma diferente apenas por questões particulares das culturas. Entretanto, a sequência é a mesma. É possível perceber que as pesquisas recentes sobre julgamento moral baseiam-se nos estágios de Kohlberg.

CAPÍTULO 2 - DONALD WOODS WINNICOTT – DESENVOLVIMENTO MORAL E AFETIVIDADE

No capítulo anterior, pudemos observar o curso seguido pelo processo de desenvolvimento moral, tal como analisado pelos autores cujas obras examinamos. Contudo, é possível identificar uma lacuna não contemplada nas pesquisas do desenvolvimento moral: o aspecto afetivo. Neste capítulo, ao iniciar a abordagem de como a afetividade torna o respeito mútuo possível de ser seguido na prática,

considerarei pertinente discorrer sobre o que pensa um importante pesquisador do desenvolvimento infantil: Donald Winnicott.

Donald Woods Winnicott, renomado pediatra e psicanalista britânico, nasceu em Plymouth em 1896 e faleceu em 1971. Especializou-se em psiquiatria e foi membro da Sociedade Psicanalítica Britânica em 1935, e posteriormente, em 1949, fundou a Clínica de Crianças de Paddington, onde trabalhou extensivamente com crianças e suas famílias.

Uma das contribuições mais significativas do psicanalista foi a conceituação do "objeto transicional". Ele cunhou esse termo para se referir a um objeto, como um cobertor ou um brinquedo, que uma criança usa para se consolar e se conectar com o mundo externo quando está separada de sua mãe. Esse objeto simbólico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, permitindo-lhe explorar a independência gradualmente enquanto mantém um senso de segurança.

Os objetos transicionais, e depois o brincar, são os precursores da capacidade do adulto de usar o campo da cultura, da religião, da arte, para o necessário e salutar descanso da eterna tarefa de separar os fatos da fantasia. Mas o que está no início de tudo é a ilusão, pois a criança precisa começar vivendo “num mundo subjetivo em que é a criadora de todas as coisas” (1986li, p. 11). (DIAS, 2003, p. 234)

Eles se tornam, durante um bom tempo, indispensáveis, insubstituíveis, sobretudo em momentos de tensão, inquietação ou angústia, como, por exemplo, na passagem da vigília para o sono ou nos momentos de ausência prolongada da mãe. (DIAS, 2003, p. 235)

Além disso, Winnicott enfatizou a importância do ambiente facilitador para o desenvolvimento saudável. Ele desenvolveu o conceito de "mãe suficientemente boa", que se refere a uma mãe ou cuidador capaz de atender às necessidades emocionais do bebê, fornecendo-lhe um ambiente seguro e acolhedor para explorar o mundo. Esse ambiente facilitador é essencial para o desenvolvimento da identidade e da capacidade de relacionamento saudável.

O ambiente facilitador é, no início, a “mãe suficientemente boa”. A expressão “suficientemente boa” refere-se à mãe capaz de reconhecer e atender à dependência do lactente, devido à sua identificação com ele, a

qual permite-lhe saber qual a necessidade do bebê, num dado momento, e responder a ela. (...). A mãe apenas facilita um processo que pertence ao bebê. Ela é suficientemente boa porque atende, ao bebê, na medida exata das necessidades, como, por exemplo, a de ser boa ou muito boa. O que o bebê necessita é da preocupação e dos cuidados efetivos de uma mãe real, que continua sendo consistentemente ela mesma, falível porque humana, mas confiável exatamente por ser falível. (DIAS, 2003, p. 133)

Winnicott também fez contribuições significativas para a compreensão dos processos de amadurecimento emocional e para o entendimento das condições necessárias para um desenvolvimento saudável: “Precisamos chegar a uma teoria do amadurecimento normal para podermos ser capazes de compreender as doenças e as várias imaturidades, uma vez que não nos damos por satisfeitos a menos que possamos preveni-las e curá-las” (Winnicott 1983c/1965vc, p.65). Ele explorou temas como a importância da ilusão e da criatividade na vida emocional, a transição do estado de dependência absoluta para a independência relativa e a necessidade de continuidade do ambiente emocional para promover um senso de identidade pessoal.

- ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO WINNICOTT

Embora mais conhecido por suas contribuições para a psicologia do desenvolvimento e a teoria psicanalítica, Donald Winnicott, também apresentou contribuições teóricas e clínicas relevantes para o tratamento da questão do desenvolvimento moral. Ele considerava que o desenvolvimento moral está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento emocional e ao crescimento saudável da personalidade. Argumentava que o desenvolvimento moral começa com a formação do self, que é construído por meio de interações afetivas com cuidadores significativos.

Essa função materna essencial possibilita à mãe pressentir as expectativas e necessidades mais precoces de seu bebê, e a torna pessoalmente satisfeita sentir o lactente à vontade. É por causa desta identificação com o bebê que ela sabe como protegê-lo, de modo que ele comece por existir e não por

reagir. Ai se situa a origem do self verdadeiro que não pode se tornar uma realidade sem o relacionamento especializado da mãe, o qual poderia ser descrito com uma palavra comum: devoção. (WINNICOTT, 1983, p. 135)

Winnicott não utilizou o termo "self" da mesma forma que alguns outros teóricos da psicologia. Ele preferia usar a terminologia "*True Self*" e "*False Self*" (ou "Self Verdadeiro" e "Self Falso") para descrever conceitos importantes em sua teoria do desenvolvimento emocional. O Self Verdadeiro é a parte autêntica e genuína da personalidade de uma pessoa. É a expressão do indivíduo mais íntimo, que reflete seus verdadeiros sentimentos, desejos e necessidades.

O conceito de um falso self tem de ser contrabalançado por uma formulação do que poderia, com propriedade, ser denominado self verdadeiro. No estágio inicial o self verdadeiro é a posição teórica de onde vem o gesto espontâneo e a ideia pessoal. O gesto espontâneo é o self verdadeiro em ação. Somente o self verdadeiro pode ser criativo e se sentir real. Enquanto o self verdadeiro é sentido como real, a existência do falso self resulta em uma sensação de irrealidade e em um sentimento de futilidade. (WINNICOTT, 1983, p. 135)

O Self Verdadeiro se desenvolve a partir das experiências positivas de cuidado e empatia proporcionadas pelo ambiente, especialmente pelas figuras parentais, que permitem que a criança se sinta aceita e compreendida. Por outro lado, o Falso Self é uma máscara ou fachada que a criança desenvolve em resposta às expectativas do ambiente. Quando a criança não se sente totalmente apoiada ou aceita, ela pode reprimir ou esconder seu Self Verdadeiro para se adaptar ao que é esperado dela. O Self Falso é uma estratégia de defesa que pode ajudar a criança a lidar com ambientes hostis ou pouco acolhedores, mas também pode levar à sensação de desconexão de seus verdadeiros sentimentos e necessidades. A pessoa cuidadora suficientemente boa, permite ao indivíduo desenvolver e manter um Self Verdadeiro saudável e integrado ao longo da vida.

O conceito de um falso self (como eu o chamo) não é difícil de entender. O falso self se constrói na base da submissão. Pode ter uma função defensiva, que é a proteção do self verdadeiro.

Como princípio governando a vida humana poderia ser formulado com as seguintes palavras: somente o self verdadeiro pode se sentir real, mas o self

verdadeiro não deve nunca ser afetado pela realidade externa, não deve nunca se submeter. Quando o falso self se vê usado e tratado como real, há um crescente sentimento de futilidade e desespero por parte do indivíduo. É claro que na vida do indivíduo há diversos graus desses estados de coisas, de modo que usualmente o self verdadeiro é protegido, mas tem vida, e o falso self é a atitude social. Em um extremo da anormalidade o falso self pode facilmente ser tomado como real por engano, de modo que o self real está sob ameaça de aniquilamento; o suicídio pode então ser a reafirmação do self verdadeiro. (WINNICOTT, 1983, p. 122)

Segundo Winnicott, o processo de desenvolvimento moral envolve a progressão de uma posição egoísta e narcisista para uma capacidade de se colocar no lugar do outro. Ele via o cuidado materno primário como essencial nesse processo, pois as experiências positivas nos primeiros momentos da vida permitem que a criança desenvolva a capacidade de se conectar com os sentimentos e as necessidades dos outros, formando as bases para um desenvolvimento social e emocional saudável ao longo da vida. Por isso, a qualidade das relações iniciais com o cuidador primário influencia a capacidade da criança de desenvolver empatia, preocupação genuína com os outros e um senso de responsabilidade moral. Winnicott destacava a importância de um ambiente facilitador e de cuidadores sensíveis e responsivos para o desenvolvimento moral saudável. Esses cuidadores devem fornecer uma presença constante e sustentadora, permitindo que a criança explore seus impulsos e emoções, sem reprimir ou anular sua individualidade.

O problema é tão delicado e tão complexo que não podemos esperar obter quaisquer resultados de nossas reflexões se não pressupusermos que a criança em questão esteja sendo cuidada por uma mãe suficientemente boa. Só na presença dessa mãe suficientemente boa pode a criança iniciar um processo de desenvolvimento pessoal e real. Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso self que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo. (WINNICOTT, 1958, p. 17)

Outro dos conceitos-chave relacionados ao desenvolvimento moral é o "holding" emocional. Podemos definir o termo não somente com a sua tradução literal, "segurar", mas com uma palavra que abrange os vários aspectos do seu

significado: “cuidado”. Winnicott descreve o "holding" como uma função do cuidador que oferece suporte, segurança e continuidade emocional à criança. O "holding" ajuda a criança a desenvolver uma base segura e a internalizar uma sensação de confiança e proteção. Isso, por sua vez, contribui pela via aberta pela emergência da aptidão para o senso e capacidade de cuidado. Essa ideia pode ser aplicada eticamente, refletindo sobre a responsabilidade e a disponibilidade emocional nas relações humanas.

O termo holding é utilizado aqui para significar não apenas o segurar físico de um lactente, mas também a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com. Em outras palavras, se refere a relação espacial ou em três dimensões com o fator tempo gradualmente adicionado. Isso se superpõe, mas na verdade se inicia antes das experiências instintivas que com o tempo determinaram as relações objetais. Inclui a elaboração de experiências que são inerentes à existência, tais como o completar (e portanto o não-completar) de processos, que de fora podem parecer puramente fisiológicos, mas que fazem parte da psicologia da criança e ocorrem em um campo psicológico complexo, determinados pela percepção e pela empatia da mãe. (WINNICOTT, 1983, p. 44)

O holding é descrito por Winnicott como uma fase em que a mãe ou substituta:

Protege da agressão fisiológica.

Leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo.

Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite (...).

Segue também as mudanças instantâneas do dia-a-dia que fazem parte do crescimento e do desenvolvimento do lactente, tanto físico quanto psicológico.

(...)

O holding inclui especialmente o holding físico do lactente, que é uma forma de amar. (Winnicott, 1983, p. 48 e 49)

Embora Winnicott não tenha elaborado uma teoria sistemática completa do desenvolvimento moral, suas ideias ressaltam a importância das relações afetivas, do cuidado e do ambiente facilitador para o desenvolvimento moral saudável. Ele enfatiza que a capacidade de se importar com os outros e agir de maneira moralmente responsável é enraizada nas primeiras experiências de cuidado e nas relações interpessoais significativas. Portanto, um ambiente de cuidado e apoio emocional durante a infância é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência moral e a capacidade de agir eticamente em relação aos outros.

Os traços que caracterizam os ambientes sociais saudáveis são reedições dos cuidados maternos suficientemente bons: a estabilidade, a previsibilidade, a adaptação ativa combinados com o respeito pelos impulsos criativos dos cuidados. Uma sociedade sadia, madura é aquela que mantém, por exemplo, a estabilidade da máquina democrática e dos resultados da efetivação das suas regras sem coibir que os indivíduos façam escolhas pessoais, de líderes ou de governos, ou que pensem livremente e atuem com liberdade nas diferentes áreas “abstratas” da vida em comum, tais como política, economia e cultura. (LOPARIC, 2013, p.37)

- A ÉTICA DO CUIDADO NA PSICANÁLISE DE WINNICOTT

Quando falamos de ética do cuidado, citamos uma das principais ideias de Winnicott: a importância do cuidado no processo de desenvolvimento humano. O psicanalista afirmava que o desenvolvimento do bebê está diretamente relacionado com a qualidade do cuidado que recebe da mãe ou do cuidador. Segundo Winnicott, o cuidado é fundamental porque é através dele que o bebê desenvolve a sensação de continuidade e de confiança no mundo, sentindo-se seguro e protegido. Além disso, o conceito de "preocupação materna primária" pode ser ampliado eticamente, refletindo a responsabilidade coletiva de proporcionar cuidado e apoio a todos os indivíduos, independentemente de sua idade ou estágio de vida.

Para Winnicott, a ética do cuidado é uma dimensão fundamental da vida humana, que está presente em todos os momentos da existência. O cuidado é, portanto, uma forma de expressão dessa ética, uma vez que implica em atitudes que visam proteger e preservar a vida. Winnicott considera também que a ética não se limita a um conjunto de regras morais, mas está enraizada na experiência emocional e na qualidade dos relacionamentos humanos. Ele enfatiza a importância do cuidado, da empatia e da responsividade para promover, não só a proteção física, o crescimento saudável, o bem-estar emocional e a integridade do indivíduo.

Neste contexto, cabe lembrar também a relevância do conceito-chave "objeto transicional", um objeto ou atividade que uma criança usa para lidar com a separação dos cuidadores. É um sentido que pode ser explorado eticamente, considerando como os indivíduos podem buscar conforto, segurança e conexão saudável em suas vidas, bem como como podemos respeitar e valorizar as necessidades emocionais dos outros

Alcançando a maturidade na idade adulta, o indivíduo sadio tornar-se-á capaz de cuidar, por exemplo, dos seus próprios filhos ou ir criando e recriando a máquina democrática, que é a base da sociedade saudável da qual depende, por sua vez, como vimos, a saúde dos membros da sociedade. Essas capacidades não são redutíveis às virtudes que favorecem a realização de uma vida boa nem à legislação puramente racional determinante da vontade boa (Kant), tampouco à legislação imposta pelos grupos sociais (Piaget, Kohlberg) ou pela vontade paterna (Freud). (...). É uma preocupação que o indivíduo desenvolve espontaneamente, em virtude da tendência à integração inata, desde que, antes disso, ele foi atendido pelos cuidados ambientais (nesse caso, maternos) de forma suficientemente boa. (LOPARIC, 2013, p. 39)

- O DESENVOLVIMENTO MORAL DO ADOLESCENTE EM WINNICOTT

Em suas contribuições para o desenvolvimento humano, Donald W. Winnicott aborda de maneira importante como ocorre o desenvolvimento humano em suas primeiras fases, mas também incluiu em seu trabalho o período da adolescência.

Seus princípios e conceitos também podem ser aplicados ao entendimento dos desafios e das necessidades dos adolescentes. Contudo, é possível fazer uma relação sobre as condições dos primeiros anos de vida e a capacidade moral que ocorrerá no adolescente devido a sua história de formação psíquica.

Winnicott destacou a importância do ambiente facilitador no processo de amadurecimento emocional e no desenvolvimento saudável do self. Ele reconheceu que a adolescência é um período de transição crucial, no qual os jovens enfrentam mudanças físicas, emocionais e sociais significativas.

Se, à época da puberdade, a sexualidade não estiver madura, o indivíduo não estará capaz de enfrentar as importantes e difíceis mudanças físicas associadas a essa fase e ao próprio amadurecimento pessoal que eclode na adolescência. Mesmo para a criança saudável, não há como escapar das ansiedades decorrentes dessa passagem, mas o modo como o indivíduo lidará com elas depende essencialmente do padrão que foi estabelecido anteriormente, na infância. (DIAS, 2003, p.292)

De acordo com Winnicott, durante a adolescência, os jovens precisam de um ambiente que ofereça apoio e continuidade, o que nos remete ao conceito de “holding” citado anteriormente, permitindo-lhes explorar sua identidade e construir um senso de autonomia. Ele destacou a importância de um ambiente emocionalmente disponível, onde os adolescentes se sintam compreendidos e apoiados em suas experiências e desafios.

Winnicott relaciona o desenvolvimento moral dos adolescentes com o conceito de espaço transicional. Esse espaço representa um espaço intermediário entre o mundo interno e o mundo externo, onde os jovens podem explorar novas possibilidades, experimentar diferentes identidades e expressar sua criatividade. Durante a adolescência, o uso de objetos transicionais, como hobbies, atividades artísticas ou grupos sociais, pode ser uma forma de buscar segurança e conforto nesse período de transição.

A criança precisa sair do colo da mãe, mas não daí para o espaço sideral; esse afastamento deve dar-se em direção a uma área maior, mas ainda sujeita a controle: algo que simbolize o colo que a criança abandonou. Uma criança mais velha foge de casa, mas só até a cerca do jardim. A

cerca simboliza agora aquele aspecto do holding mais estreito que acabou de ser rompido: a casa, digamos. Mais tarde, a criança elabora tudo isso quando vai à escola e entra em relação com grupos fora do lar. Cada um desses grupos representa uma fuga de casa; mas, ao mesmo tempo, todos simbolizam esse lar que foi deixado para trás e, na fantasia, destruído (WINNICOTT, 2005, p. 132)

Além disso, Winnicott ressaltou a importância de cuidadores e adultos significativos na vida dos adolescentes. Ele defendeu a necessidade de cuidadores que possam oferecer um ambiente facilitador, com disponibilidade emocional e continuidade de cuidado, que ajudem os adolescentes a enfrentarem os desafios do amadurecimento e a desenvolverem uma identidade saudável.

(...) Chego à seguinte conclusão: se aceitarmos como correta a identificação entre saúde e maturidade relativa, devemos ter como certo que o indivíduo só possa atingir sua maturidade emocional num contexto em que a família proporcione um caminho de transição entre o cuidado dos pais (ou da mãe) e a vida social. E deve-se ter presente que a vida social é em muitos aspectos uma extensão das funções da família (WINNICOTT, 2005, p. 136).

Portanto, ao considerar o trabalho de Winnicott em relação aos adolescentes, é possível perceber que suas ideias se concentram na importância do ambiente emocional, da continuidade do cuidado e do apoio para promover um desenvolvimento saudável durante essa fase crucial da vida. Nessa fase também é indispensável o cuidado e já é possível perceber a diferença comportamental do indivíduo e a influência do aspecto afetivo em seu desenvolvimento moral.

CAPÍTULO 3 - ÉTICA DO CUIDADO

Nos capítulos anteriores vimos como acontece o desenvolvimento moral das crianças e o efeito desse desenvolvimento na fase da adolescência. É possível perceber a diferença da ética voltada para a justiça com Piaget e Kohlberg e a ética do

cuidado apresentada por Winnicott. Na ética do cuidado, é levada em consideração a questão afetiva, enquanto na ética da justiça, apenas aquilo que parece certo segundo a lei. Uma maneira simples de definir cuidado e justiça é: apontar a imparcialidade ou universalidade como o objetivo da justiça, e a preservação das relações como o objetivo do cuidado (Kimlicka, 2006).

A justiça valoriza o aprendizado de regras e não dá atenção aos aprendizados de sensibilidades morais, também destaca as regras gerais e desvaloriza as análises sensíveis dos conjuntos de necessidade peculiares. Este debate sobre a abstração e a sensibilidade ao contexto em nossas competências morais, diversas vezes é apresentado como distante do debate sobre os direitos e responsabilidades como julgamentos morais. Muitas vezes é visto como uma discussão epistemológica, como se os teóricos da justiça considerassem que os princípios gerais são mais “objetivos” ou “coerentes”, e os teóricos do cuidado rejeitassem as noções de objetividade (Kimlicka, 2006).

É possível apreender que, mesmo quando a justiça é, em menor grau, sensível ao contexto, o esclarecimento é moral, não epistemológico. O motivo pelo qual a justiça destaca o aprendizado e a atenção às regras é o fato de que isso é determinado para a justiça e a autonomia. Se devemos ter autonomia para realizar nossos projetos, é necessário saber de antemão quais são as responsabilidades para exercê-la (Kimlicka, 2006). Nesse contexto, não existe espaço para subjetividades, já que as regras precisam ser objetivas e abstratas. Segundo Kimlicka (2006, p.359), “parece verdade que os teóricos do cuidado tendem a enfatizar antes a dor subjetiva que a injustiça objetiva como base para os direitos morais”. Os teóricos da justiça abordam apenas a injustiça objetiva independente de um ato causar ou não dor subjetiva. São menos inclinados a reconhecer alguma obrigação moral de melhorar dores subjetivas.

Teorias éticas com base em diferentes concepções de justiça são conhecidas desde muito cedo na história da filosofia ocidental. No entanto, a ética do cuidado, como prática e teoria, é uma alternativa inovadora para uma melhor convivência na sociedade do mundo atual, e precisa ser mais discutida e amplamente divulgada como opção de convivência. Hoffman (2000), explica que os humanos não poderiam ter sobrevivido como espécie se todos se importassem somente com eles mesmos. Para Boff (2005, p. 28): “Mais e mais hoje, na crise ecológica e civilizacional, recorre-se ao cuidado como categoria matricial, capaz de inspirar um novo acordo entre os seres humanos e uma nova relação para com a natureza”.

Embora discutido mais recentemente em relação à ética da justiça, a prática do cuidado sempre esteve presente nas relações humanas. Numa dimensão essencialmente feminina, é possível observar na história da humanidade o quanto o cuidado é parte fundamental do bom desenvolvimento das sociedades. No passado mais remoto, o ser humano usava aquilo de que precisava para sobreviver, mas, a partir do neolítico, quando o ser humano deixou de ser nômade, começou um outro processo de intervenção na natureza. Boff (2005, p.32), complementa:

Esse modo-de-ser do cuidado concretiza a dimensão feminina do ser humano, homem e mulher. Ela sempre esteve presente na história. Mas ganhou mais expressão histórica no paleolítico, quando as culturas eram matrifocais. Nesta época, vivia-se, (...), a fusão com a natureza. As pessoas sentiam-se incorporadas no todo. Eram sociedades marcadas pelo profundo sentido do Sagrado do universo e pela reverência em face da misteriosidade da vida e do planeta Terra. As mulheres possuíam a hegemonia histórico-social e davam ao feminino, que não é exclusivo delas (os homens são também portadores de feminino), uma expressão tão profunda, que ficou na memória permanente da humanidade através de grandes símbolos, sonhos e arquétipos do feminino na cultura e no inconsciente coletivo.

Portanto, ao abordar a origem da ética do cuidado, não podemos esquecer do contexto histórico que se apresenta até mesmo no cuidado com o a natureza, com o mundo em que vivemos e as consequências sociais da presença ou ausência do cuidado. Conforme a maioria das culturas deixaram de ser matrifocais, o cuidado também foi perdendo espaço e tornou-se um assunto secundário. Embora nenhuma sociedade se desenvolva sem a base do cuidado, o valor a ele dado perdeu expressão e pode ter trazido resultados como maior desigualdade entre as pessoas e destruição daquilo que é essencial para a sobrevivência no planeta.

- CAROL GILLIGAN – O CUIDADO PARA AS CONDIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO MORAL EXITOSO.

No contexto de uma discussão um pouco mais recente, oriunda das últimas décadas, sobre a ética do cuidado e o desenvolvimento moral, situa-se a contribuição

relevante da psicóloga e também professora da Universidade de Nova York, Carol Gilligan. Esta tornou-se, então internacionalmente conhecida pelo valor do seu trabalho inovador no campo da psicologia do desenvolvimento e da ética. Carol Gilligan é principalmente conhecida por seu livro "In a Different Voice" ("Em Uma Voz Diferente"), publicado em 1982, no qual ela desafia algumas das ideias tradicionais da psicologia do desenvolvimento, particularmente as teorias de Lawrence Kohlberg.

Gilligan argumentou que a teoria moral de Kohlberg, que se concentra em estágios de desenvolvimento moral com base em princípios abstratos, não captura totalmente a complexidade da moralidade e da ética, especialmente no que diz respeito às experiências das mulheres. Ela argumenta que as mulheres tendem a se basear mais em princípios de cuidado e responsabilidade, enquanto os homens frequentemente se concentram em princípios de justiça e direitos.¹

Gilligan enfatizou a importância de uma "ética do cuidado" como um componente fundamental da moralidade; foi uma das primeiras pensadoras, senão a primeira, a cunhar o conceito da ética do Cuidado, que ela denominou também de raciocínio moral de mulheres, referindo-se, assim, à sua crítica à teoria kohlberguiana. A pesquisa de Carol Gilligan provoca muita polêmica, pois apresenta a existência de duas perspectivas éticas. Segundo ela, existem duas maneiras de construção da identidade e isso aparece na maneira de falar sobre os problemas morais. O livro (Uma Voz Diferente, 1982), apresenta entrevistas estruturadas por Gilligan, valoriza a narrativa das pessoas, respeitando a lógica dos seus pensamentos.

Nessas entrevistas, considera narrativas de adolescentes, pondera dilemas morais e aponta duas vozes morais diferentes. Ela elucida essas vozes diferentes através das respostas de uma determinada menina e menino, Amy e Jake, para um dilema ético hipotético (o dilema de Heinz). Amy manifesta um mundo de relacionamentos e veracidades psicológicas - a maneira como as pessoas sentem segundo a sua percepção -; reconhece as responsabilidades decorrentes de relacionamentos e entende a obrigação de responder aos outros nas suas necessidades.

¹ O trabalho de Gilligan teve um impacto significativo na psicologia, na ética e no feminismo, e ajudou a abrir caminho para uma compreensão mais inclusiva e diversificada do desenvolvimento moral. Ela continua a contribuir para a pesquisa e o debate nas áreas de gênero, moralidade e ética ao longo de sua carreira.

Ela acredita na comunicação como maneira de resolução de conflitos e demonstra estar convencida de que soluções apropriadas resultarão de uma correta avaliação das necessidades das partes no dilema. Jake, por outro lado, volta-se para a lei para regular diferenças, e reformula uma desordem entre as pessoas em um conflito de reivindicações, separando assim o problema moral do relacionamento interpessoal. Ele apresenta os critérios de justiça como uma maneira objetiva de determinar quem vai ganhar uma disputa (Gilligan, 1982).

O modelo de raciocínio moral de Gilligan é semelhante ao de Kohlberg quanto à divisão em três níveis de desenvolvimento moral. O primeiro nível de entendimento moral, chamado de “Sobrevivência Individual”, centra o foco em cuidar de si mesmo e garantir a sobrevivência, sendo seguido por um momento de transição, onde este foco é percebido como egoísta e o cuidado com os outros começa a ser considerado como mais importante. Dessa maneira, no segundo nível, “Bondade como autossacrifício”, a moral se concentra em responder com o cuidado material para com os indivíduos dependentes, cuidar de outros equivale ao autossacrifício. Em seguida, um estágio de transição questiona o posicionamento contraditório da desigualdade entre as necessidades do outro e de si mesmo. Esse questionamento leva ao terceiro nível, “Responsabilidades pelas consequências da escolha”, no qual o pensamento moral em foco reconhece uma relação dinâmica entre cuidar de si mesmo e dos outros de maneira equilibrada e condena a exploração e relacionamentos prejudiciais.

Gilligan descreveu níveis e estágios do desenvolvimento moral da seguinte maneira:

Nível I: Sobrevivência individual	Estágio 1: Sobrevivência individual (cuidar de si)
	Estágio 1.5: Transição de sobrevivência para o cuidado com os outros
Nível II: Bondade como auto-sacrifício	Estágio 2: Bondade como auto-sacrifício (cuidar dos outros)
	Estágio 2.5: Transição de uma perspectiva de cuidado convencional para uma perspectiva reflexiva
Nível III: Responsabilidade pelas consequências da escolha	Estágio 3: Responsabilidade pelas consequências da escolha (cuidar de si e dos outros)

Gilligan, 1982

As pesquisas de Carol Gilligan procuraram incluir homens e mulheres de diversas faixas etárias, etnias e níveis socioeconômicos diferentes. Primeiro ela entrevistou estudantes universitários, e explorou o desenvolvimento moral e a identidade durante os primeiros anos da vida adulta. Em um segundo momento, incluiu mulheres gestantes (casadas, solteiras, com ou sem filhos, de diferentes idades, etnias e classes sociais), que haviam procurado uma clínica de aborto. Numa terceira parte, Gilligan entrevistou um público diverso, homens e mulheres combinados por idade, ocupação, educação e classe social, formulando perguntas sobre o que as pessoas estavam vivendo e como pensavam sobre as situações.

Ao ouvir as mulheres, a psicóloga percebeu que as mesmas faziam um raciocínio diferente na maioria das vezes; havia uma preocupação especial sobre o contexto da situação e a respeito das pessoas envolvidas, uma tendência a redefinir os problemas, para salvar as relações, e voltada para as necessidades das pessoas envolvidas. Ela denominou essa conduta de ética do cuidado e da responsabilidade. Gilligan descreve a "voz diferente" como uma voz moral, focada em relacionamentos e responsabilidade, ao invés de gênero tão somente. Homens e mulheres são capazes de ver as situações de ambas as perspectivas, mas os homens raramente contam com a perspectiva do cuidado para justificar suas decisões (Gilligan, 1987).

O estudo de Gilligan fornece uma clara representação do desenvolvimento feminino, o que permite aos estudiosos do desenvolvimento humano entender alguns aspectos da identidade feminina e seu desenvolvimento moral tanto na adolescência como na vida adulta, o que facilita a obtenção de uma visão maior da vida de ambos os sexos. Para ela, a moralidade não é baseada em princípios universais e abstratos, mas nas experiências diárias e problemas morais de pessoas reais em suas vidas cotidianas. Ela ainda afirma que as duas vozes da ética de cuidado e a ética da justiça são complementares ao invés de opostas.

- DIFERENCIAL NO TRABALHO DE CAROL GILLIGAN

O diferencial de Carol Gilligan na psicologia e na ética é a maneira como ela desafiou as concepções tradicionais do desenvolvimento moral, introduzindo uma perspectiva de gênero e enfatizando a importância de uma "ética do cuidado".

Podemos observar alguns dos aspectos-chave que diferenciam o trabalho de Carol Gilligan:

1. **Perspectiva de Gênero:** Gilligan destaca a diferença entre as experiências morais de homens e mulheres, argumentando que as mulheres frequentemente têm uma abordagem mais orientada para o cuidado e responsabilidade em suas decisões morais, em contraste com a ênfase masculina na justiça e nos direitos. Isso desafiou a ideia de que a moralidade era universal e independente do gênero. Fica claro que, apesar da necessidade de tratamento igualitário entre as pessoas, a ética do cuidado leva em consideração os contextos e se opõe totalmente à violência:

Para compreender como a tensão entre responsabilidades e direitos sustenta a dialética do desenvolvimento humano, é preciso ver a integridade de dois modelos dispares de experiência que estão, no final, conectados entre si. Enquanto a ética da justiça parte da premissa da igualdade - de que todos devem ser tratados igualmente - uma ética do cuidado repousa na premissa da não violência - que ninguém deve ser ferido. Na interpretação da maturidade, ambas as perspectivas convergem na percepção de que como a desigualdade adversamente afeta ambas as partes em um relacionamento desigual de modo análogo, a violência é destrutiva para todos os envolvidos. Este diálogo entre justiça e cuidado não apenas fornece uma melhor compreensão dos relacionamentos entre os sexos, mas também faz despontar um retrato mais compreensivo do trabalho adulto e dos relacionamentos familiares. (GILLIGAN, 1982, p. 282)

2. **Ética do Cuidado:** Gilligan enfatiza a importância do cuidado, do relacionamento e da empatia nas decisões éticas e morais. Ela argumenta que as teorias tradicionais da ética frequentemente negligenciavam ou subestimavam o papel do cuidado e da interconexão nas questões morais.

Desse modo, a reinterpretação da experiência feminina nos termos de seu próprio imaginário clarifica aquela experiência e também fornece uma

visão não hierárquica da conexão humana. Uma vez que os relacionamentos, quando projetados na imagem de hierarquia, parecem inerentemente instáveis e moralmente problemáticos, sua transposição para uma imagem de rede muda de uma ordem de desigualdade para uma estrutura de interconexão. Mas o poder das imagens de hierarquia e rede, sua evocação dos sentimentos e sua recorrência no pensamento, significam a inclusão de ambas essas imagens no ciclo da vida humana. As experiências de desigualdade e interconexão, inerentes no relacionamento entre pai e filho, propiciam, assim, a ética da justiça e cuidado, os ideais do relacionamento humano - a visão que o eu e o outro serão tratados com o mesmo valor; que, apesar das diferenças no poder, as coisas serão justas; a visão que todos irão ser respondidos e incluídos, que ninguém será deixado sozinho ou ferido. Essas visões disparatadas em sua tensão refletem as verdades paradoxais da experiência humana - que nós conhecemos nós mesmos como distintos apenas quando vivemos conectados aos outros, e que nós experimentamos os relacionamentos apenas quando nós diferenciamos o outro (a) do eu mesmo (a). (GILLIGAN, 1982, p 129)

As relações de gênero não são somente pensadas no âmbito de combate à hierarquia e desigualdade, mas reprojatadas para que exista uma interconexão nos relacionamentos e todos sejam atendidos e cuidados, assim como em outras relações mais classificadas como hierárquicas, no caso de pais e filhos. Essa interconexão somente pode ser desenvolvida quando se percebe o outro como um ser de vontades, tristezas e frustrações também, não apenas como alguém que deve obedecer uma ordem ou mandamento, como crianças nos relacionamentos de pais e filhos. Reflexões e soluções assim, podem estar intimamente ligadas às boas práticas educacionais e, como resultado, a uma melhor convivência em todas esferas da sociedade.

3. Crítica a Kohlberg: Carol Gilligan critica as teorias de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral. Ela argumenta que as teorias do professor eram insuficientes para entender completamente a complexidade do desenvolvimento moral humano, particularmente em relação às experiências das mulheres.

A partir de uma análise crítica da base epistemológica presente na concepção de desenvolvimento moral de Kohlberg, Gilligan conclui o

seguinte: o que se pode constatar seria não uma falha no desenvolvimento moral feminino, mas sim, justamente, uma base epistemológica tendenciosa operando na pesquisa empreendida pelo psicólogo. De fato, o estudo de Kohlberg seria excessivamente centrado na visão masculina da moral, típica da tradição filosófica, com foco em regras e direitos e com base na noção de justiça, em detrimento de outras concepções possivelmente importantes para a moralidade, tais como a empatia, os sentimentos ou as relações. (MISSAGIA, 2020, p. 58)

De fato, a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg foi desenvolvida e firmada na noção de ética da justiça. Não existia uma percepção da moral dessa voz diferente que Gilligan aborda. Tradicionalmente a lei se dava por seguir regras, considerar o que era certo e errado, mas não atentava para características como a empatia e o contexto das relações. É possível considerar a ética do cuidado um salto para os estudos do desenvolvimento moral, mas de algum lugar seria necessário partir e esse espaço foi o estudo feito por Kohlberg

4. Abordagem Interdisciplinar: Gilligan adota uma abordagem interdisciplinar, incorpora insights da psicologia, ética, filosofia e feminismo em seu trabalho. Isso a ajudou a criar uma perspectiva única que cruzava várias disciplinas.

Deste modo, a mudança nos direitos das mulheres mudou os julgamentos femininos, temperando a misericórdia com justiça de modo a permitir que as mulheres considerassem moral cuidar não apenas dos outros, mas delas mesmas. O problema da inclusão levantado inicialmente pelas femininas no domínio público reverbera através da psicologia feminina assim que elas começam a perceber a exclusão delas mesmas por elas mesmas. Quando a preocupação como o cuidado estende-se de uma injunção de não ferir os outros para um ideal de responsabilidade nos relacionamentos sociais, as mulheres começam a ver sua compreensão dos relacionamentos como uma fonte de força moral. Mas o conceito de direitos também muda os julgamentos morais femininos ao acrescentar uma segunda perspectiva à consideração dos problemas morais, o que leva ao resultado de que o julgamento torna-se mais tolerante e menos absoluto. (GILLIGAN, 1982, p 247)

Um assunto tão importante como o desenvolvimento moral e a prática da ética do cuidado é, com certeza, atravessado por diversas disciplinas, já que afeta a nossa convivência em sociedade como um todo. É interessante perceber como a ética do cuidado encontra subsídio nas diversas disciplinas relacionadas e, com isso, também aponta para uma validação da sua prática.

5. Impacto na Teoria e na Prática: Sua abordagem influencia pesquisadores, acadêmicos e profissionais em diversas áreas, e contribui para uma compreensão mais rica e inclusiva do desenvolvimento moral.

A ética do cuidado apresenta-se como uma das mais importantes áreas de estudos dentro da filosofia moral, contribuindo para uma revisão significativa de diversos elementos e conceitos tidos como fundamentais para o debate sobre a ação moral. A formulação, porém, do que se convencionou chamar de “ética do cuidado” (“ethics of care” ou “care ethics”) varia dependendo da autoria e das bases epistemológicas que a fundamentam. (MISSAGIA, 2020, p. 55).

Junto a Carol Gilligan, certamente existem outros estudiosos de muita relevância na área. Contudo, é importante ressaltar a bandeira levantada por Gilligan de uma maneira revolucionária, que chama a atenção para um procedimento diferente. Sua teoria apresenta amplitude e coerência, além de ser uma referência fundamental para a prática da ética do cuidado em diversos âmbitos, tanto no valor dado a quem exerce o cuidado, e que por séculos foi mantido em invisibilidade, como na maneira de se pensar a sociedade.

- OS ADOLESCENTES NA OBRA DE GILLIGAN

Considerações a respeito do desenvolvimento moral dos adolescentes constituem uma importante dimensão da obra de Carol Gilligan. Ela argumenta que as questões morais dos adolescentes podem ser entendidas de maneira diferente das teorias tradicionais, como as propostas por Kohlberg, por exemplo. Gilligan se

concentra em particular nas experiências das adolescentes e nas questões que enfrentam à medida que desenvolvem seu senso moral.

Reunindo esta compreensão do desenvolvimento psicológica feminino com teorias do desenvolvimento humano, que se mostram como sendo teorias sobre os homens, eu alcancei a seguinte teoria de trabalho: que a crise relacional que os homens tipicamente experimentam na primeira infância ocorre para as mulheres na adolescência, que esta crise relacional em garotos e garotas envolve uma desconexão do feminino que é essencial para a perpetuação das sociedades patriarcais, (...). (GILLIGAN, 1982, p 29).

Winnicott diz que o cuidado produz os novos cidadãos e é perceptível o desafio posto para que as mulheres consigam se desvincular deste papel de cuidadoras na sociedade. Gilligan apontou que a aptidão de cuidar existe em meninos e meninas, pois ambos estão inseridos em uma rede de cuidados. Segundo ela, as crianças veêm outras crianças chorando e se importam, por isso deveríamos nos perguntar o motivo de os meninos perderem essa capacidade. Ela explica que aos 5 anos as crianças percebem a diferença de gênero e, nessa época, os meninos começam a ser podados com ordens como: “não chore!”, “não dê a mão!”, “seja homem!”. Perpetuando um comportamento diferente entre meninos e meninas que é fortemente percebido na adolescência.

Ela observou que as adolescentes frequentemente enfatizam a importância do cuidado, da responsabilidade e das relações interpessoais em suas decisões morais. Elas estão mais inclinadas a considerar como suas ações afetarão os outros e a manter relacionamentos saudáveis. Gilligan argumenta que as adolescentes podem ser mais propensas a adotar uma "ética do cuidado" em suas decisões morais, o que envolve preocupação com o bem-estar das pessoas próximas a elas. Isso difere da ênfase na justiça e nos princípios abstratos frequentemente associados às teorias tradicionais do desenvolvimento moral.

Gilligan enfatiza a importância de permitir que os adolescentes expressem suas próprias vozes morais e desenvolvam um senso autêntico de moralidade. Ela argumenta, e este é um grande mérito da psicologia de Gilligan, que dar às adolescentes a oportunidade de discutir suas preocupações e dilemas morais é fundamental para seu crescimento moral, de maneira que seja possível uma conexão com o feminino. Observa que grande parte das adolescentes cala as próprias vozes para poder "se encaixar" e ter relacionamentos amorosos.

O medo de retaliação, a ameaça de não poder desenvolver relacionamentos, faz com que as mulheres se cale. Segundo Gilligan, existem uma falsa voz alocada na sociedade como se fosse o discurso feminino, que faz a mulher, por sua vez, dissociar-se da sua própria voz e incorpora nela aquilo que dizem ser a sua voz. E, mesmo ao pensar e sentir de maneira diferente, ela sufoca essa fala para poder manter as relações. Os meninos se desligam dessa voz feminina na primeira infância, mas as meninas se sentem inadequadas diante do mundo e sufocam a força que possuem. Uma inadequação física, de posturas comportamentais de se colocar em um lugar inferior ou com uma igualdade ou superioridade falsas.

Como a resistência das garotas frente às separações culturalmente mandatárias ocorre em um estágio tardio de seu desenvolvimento psicológico quando comparado aos garotos, a resistência delas é mais articulada e robusta, mais profundamente vocalizada e, portanto, mais ressonante; ela ressoa com o desejo feminino e masculino por relacionamentos, reabre antigas feridas psicológicas, levanta novas questões, novas possibilidades de relacionamento, novas formas de viver. Como as garotas tornam-se portadoras de desejos não vocalizados e possibilidades não realizadas, elas são inevitavelmente colocadas em risco considerável e até mesmo em perigo. (GILLIGAN, 1982, p 30)

Para a psicóloga, as adolescentes podem enfrentar conflitos morais complexos, especialmente quando se sentem obrigadas a cumprir múltiplos papéis e responsabilidades em suas vidas, como filhas, irmãs, amigas e alunas. Ela reconhece que o desenvolvimento moral dos adolescentes é influenciado pelo contexto cultural e social em que vivem. As expectativas culturais em relação ao gênero desempenham um papel importante na formação de seus valores e crenças morais.

Uma nova teoria psicológica, na qual garotas e mulheres são vistas e ouvidas, é um desafio inevitável para uma ordem patriarcal que pode permanecer em voga apenas através do contínuo eclipse da experiência feminina. Trazendo as experiências das mulheres e garotas para uma luz plena, conquanto em um sentido perfeitamente direto, torna-se um esforço radical. Assim, permanecer em conexão com mulheres e garotas - ao ensinar, na pesquisa, na terapia, na amizade, na maternidade, no curso da vida diária - é um gesto potencialmente revolucionário. (GILLIGAN, 1982, p 30 e 31)

. A partir dos conceitos de Carol Gilligan, podemos entender que existem características cruciais para distinguir a ética do cuidado da moralidade da justiça. Em primeiro lugar, a ética do cuidado gira em torno de conceitos morais diferentes daqueles conceitos próprios da ética da justiça de Kohlberg, ou seja, responsabilidade e relacionamentos, em vez de direitos e regras. A ética do cuidado está ligada a circunstâncias concretas, antes de ser formal e abstrata, e é melhor expressa não como um conjunto de princípios, mas como uma atividade, a atividade de cuidado (TRONTO, 2013). Portanto, o impacto dessa atividade como prática na vida dos adolescentes poderia beneficiar diretamente sua saúde emocional em uma fase de tantas incertezas e inseguranças.

- THOMAS KESSELRING – A RELEVÂNCIA DA ÉTICA DO CUIDADO NA PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA.

Ao refletir sobre como se processa o desenvolvimento moral segundo importantes teóricos da área, e sobre as origens da ética do cuidado e suas características segundo Carol Gilligan, considere importante abordar também como o conceito do cuidado aparece, na sociedade contemporânea, principalmente no meio educacional; já que, possivelmente, apenas no âmbito educacional seria possível lidar adequadamente com crianças e adolescentes a cada nova geração. Para isso, a obra do filósofo e professor Thomas Kesselring nos oferece uma contribuição importante e aponta para um caminho que nos beneficiaria como sociedade.

Thomas Kesselring é doutor em filosofia pela Universidade Heidelberg, professor na *Paedagogische Hochschule* da universidade de Berna e *Privatdozent* nesta mesma universidade. Pesquisador na área da epistemologia, da filosofia moral, da ecologia, da psicologia genética, da ética contemporânea e da história da ética, além de dedicar-se ao exame de questões referentes às relações políticas internacionais, em específico as relações norte-sul.

No seu texto “Reconhecimento e Educação”, que é parte do livro “Sobre filosofia e educação – racionalidade, reconhecimento e experiência formativa” (org Dalbosco, C. A., et alii, 2013), Kesselring aborda a questão do reconhecimento mútuo como a base da interação educativa. Segundo o professor, o indivíduo que não

reconhece o seu parceiro como pessoa, também não entende a si mesmo como tal. É necessário tornar-se pessoa para reconhecer o outro e desenvolver a empatia, que tanto temos citado como essencial à prática da moral.

Por muito tempo a filosofia moral negligenciou não apenas o papel das emoções como também aquele da empatia. O que é a empatia? A empatia não é, ela mesma, uma emoção, mas sim, a capacidade básica que permite ao ser humano participar nas emoções do outro. Falando mais exatamente, não é possível compartilhar literalmente as emoções de outrem. O que, no entanto, fazemos, é pormos na pele de outra pessoa (ou na situação dela) e estar atentos às emoções que aparecem / surgem em nós. Essas emoções podem ser semelhantes àquelas da outra pessoa, mas elas também podem diferir delas e até contrastar completamente com elas. Não se deve confundir a empatia com a compaixão, pois essa se limita à situações de sofrimento, considerando apenas os casos nos quais as emoções de ambas as pessoas assemelham-se. No entanto, na interação humana muitas vezes ocorre que as emoções que surgem na pessoa B por empatia com a pessoa A divergem das emoções dela. É por isso que na interação e convivência humana a comunicação sobre as emoções desempenha papel tão importante. Essa comunicação, aliás, sempre pressupõe que os parceiros empatizem com o outro. (Kesselring, T. Jornada: Ética, Política e Desenvolvimento Humano. 2008. Mimeo, p.7).²

Para iniciar a discussão, Thomas Kesselring primeiramente busca explicar o significado de “reconhecimento” e esclarece porque não concorda com as teorias que relacionam “reconhecimento” e “luta”. Para ele, algumas vezes o “reconhecimento” nasce na “luta” – como nas batalhas de Mahatma Ghandi e Nelson Mandela -, mas essas situações oferecem mais um “material rico para a identificação com os oprimidos que se liberaram do jugo e, com isso, influenciaram profundamente a filosofia política” (Kesselring, 2013, p. 38) do que definem conclusões sobre os mecanismos que levam uma pessoa, individualmente, a desenvolver capacitações para o “reconhecimento”.

Além das formas coletivas de luta, segundo Kesselring, existem as lutas entre os indivíduos nas quais nem sempre o objetivo é o reconhecimento, como nas

² Texto lido durante uma conferência proferida por Thomas Kesselring na Faculdade de Educação da Unicamp em 2008.

concorrências por bens ou o conflito entre interesses opostos. Para ele, “o espírito competitivo que permeia a ideologia neoliberal não se limita ao âmbito econômico. Ele marca, também, as relações interpessoais” (Kesselring, 2013, p. 40). Essa competição e comparação já se apresenta também entre os adolescentes e, até mesmo, entre as crianças.

Para Kesselring, muitas questões centrais sobre o reconhecimento ainda permanecem em aberto. A maneira como alguém quer ser reconhecido, por quem importa ser reconhecido e o conceito de reconhecimento, são pontos variáveis conforme o interesse individual ou coletivo. Mas como o reconhecimento como luta poderia ser benéfico para a educação? A resposta é que esse conceito não deveria ter espaço e apoio dentro da educação, ambiente que deve promover o espírito de cooperação.

A resposta parece simples: a mentalidade competitiva faz parte do *Zeitgeist*³ neoliberal, mas na educação não merece apoio. O que importa é o espírito da cooperação, não aquele da concorrência. A aptidão de promover em conjunto objetivos coletivos, não a estratégia de inculcar nos outros preferências individuais. (Kesselring, 2013, p. 41)

Kesselring ainda comenta que a competitividade sempre fez parte da vida humana e seria o principal motivo da evolução, porém não seria seu único “motor”. A cooperação também tem uma forte influência na evolução, embora não se fale muito sobre isso. Para ele, as crianças, dentro das escolas, deveriam receber um treino para cooperação e não para competição. A cooperação em uma comunidade é o que leva à conquista de objetivos em comum.

Para Kesselring, também vale a pena “escavar” nos arredores do conceito de comunicação. Primeiramente, é possível dizer “que quem se comunica transmite, mediante a linguagem, uma informação para alguém” (Kesselring, 2013, p. 43). As pessoas trocam informações através da comunicação. Em seguida, Kesselring cita Jürgen Habermas, e comenta como ele tentou elaborar uma ética a partir do agir comunicativo. Porém, apesar de entender que a comunicação baseia-se na procura filosófica pela verdade, chama a atenção para o perigo de cair em falácias dentro da prática da comunicação.

³ *Zeitgeist*: literalmente espírito do tempo; modo de pensar que prevalece num determinado tempo histórico.

A falácia mais comum é aquela que considera a comunicação como o fundamento da ética. É verdade, à primeira vista, poder-se-ia pensar que comunicar-se é uma atividade com particular valor ético, ao passo que calar-se seria, em comparação a isso, um comportamento não aberto ao outro e, portanto, egocêntrico, senão arrogante. (Kesselring, 2013, p. 44)

Apesar disso, admite que o reconhecimento tem, de fato, a ver com a comunicação, pois somente o reconhecimento comunicado pode torná-lo mútuo. Porém, reconhecimento também tem a ver como conhecimento, e não apenas de comunicação, e existe uma área em que conhecimento e comunicação coincidem. Esta coincidência elimina a falácia de ver apenas na comunicação o fundamento da ética. Kesselring cita as seguintes frases da Bíblia. para elucidar o assunto:

“E Adão conheceu Eva, sua mulher, e ela concebeu e teve a Caim (Gên. 4,1).

E Adão conheceu sua mulher outra vez, e ela lhe deu um filho, e lhe chamou Sete (Gên. 4,25).

E Caim conheceu sua mulher, e ela concebeu e deu à luz Enoque (Gên. 4,17)”

Lembrando as sentenças bíblicas, poder-se-ia, numa primeira abordagem, pensar no amor, particularmente no Eros e na atração sexual. Para Honneth, o amor é a primeira e mais básica dimensão do reconhecimento. Nisso, ele se refere ao jovem Hegel, que tinha refletido muito sobre o amor. Primeiro, Hegel pensou que a coesão da sociedade devia-se a um conjunto de relações amorosas, quase eróticas (Honneth, 1992, p. 65); depois, limitou-se a escrever, numa anotação marginal, que no amor o ‘eu inculto, natural’ (das ungebildete, natürliche Selbst) é reconhecido (Honneth, 1992, p. 63 et seq.). Mesmo que considere essas ideias hegelianas como provisórias e inacabadas, Honneth assume o amor conjugal como aquela área na qual a pessoa experimenta, pela primeira vez, o estado de ser reconhecido. (Kesselring, 2013, p 48 e 49)

Contudo, Kesselring considera a tese de o amor conjugal ser a área na qual o indivíduo experimenta pela primeira vez o reconhecimento como problemático, já que dessa maneira não seriam incluídas, por exemplo, as crianças e a pessoa que foi rejeitada em uma relação amorosa. Ele cita o mandamento mais célebre do novo testamento: “Ama ao teu próximo como a ti mesmo” (Mateus 22, 37-39; Levítico, 19,

18) e explica que Sigmund Freud criticou este mandamento, e afirmou que era algo impossível de ser seguido; pois a probabilidade de que, por exemplo, todos os membros de um grupo sejam simpáticos uns aos outros diminui na medida em que o número de membros cresce. Para Kesselring, a realidade é muito complexa para considerar que o mandamento seja fácil de ser obedecido.

Não se pode esperar que as pessoas tenham afeição umas às outras de maneira geral. Elas podem simpatizar com uma pessoa e não com outra, ou podem se afeiçoar de alguém que não desenvolve afeto por ela. Portanto, a ética e a moral não podem estar baseadas somente no que se chama “amor ao próximo” por afeição. Elas devem estar fundadas no respeito e no reconhecimento do outro. Poderíamos considerar como uma forma de amor, mas não, necessariamente, uma maneira de sentir. Quando se respeita e reconhece o outro, o indivíduo não precisa sentir o afeto para agir de maneira moral.

- O RECONHECIMENTO NA CRIANÇA E NO ADOLESCENTE.

Depois de esclarecer os conceitos de reconhecimento, Kesselring integra a obra de Piaget em sua discussão, já que o biólogo foi um dos pioneiros nas pesquisas sobre psicologia genética. Kesselring explica que Piaget estudava como a ação de uma criança sobre um objeto leva a um processo de aprendizagem e conscientização, mas também como outra pessoa pode influenciar esse processo. A autoconsciência é gerada a partir da interação humana. Dessa maneira, os seres humanos chegariam ao reconhecimento mútuo.

Kesselring também faz uma comparação entre a teoria de Piaget e Hegel, pensador que analisou o desenvolvimento intelectual e seus mecanismos de maneira profunda. Hegel descreve o desenvolvimento intelectual como um processo que passa por fases de “negatividade”, e pela negação da negatividade, até chegar a uma modalidade superior de positividade. A luta seria uma das formas de negatividade, as outras manifestações seriam a dúvida, o ceticismo e o desespero. Porém, apesar de concordar com a ideia de que os momentos negativos possam contribuir positivamente para o desenvolvimento do espírito, Kesselring acredita que as crises

também possam levar ao fracasso e que não seria necessário uma criança passar por fases de luta, crise e desespero.

Para Kesselring, Piaget descreveu o desenvolvimento da inteligência da criança de maneira semelhante à descrição do desenvolvimento do espírito em Hegel. pois também identificou fases consecutivas em um movimento cíclico. Ele aponta quatro semelhanças, a primeira, “a”, está ligada a apresentação de níveis diferentes no desenvolvimento do conhecimento; a segunda semelhança, “b”, fala sobre o conteúdo adquirido que no nível anterior se apresenta como estrutura cognitiva e no seguinte como conteúdo refletido. Apesar da semelhança, Piaget descreve o processo como uma maneira de superar formas egocêntricas, o que teria uma conotação positiva, diferente da teoria de Hegel.

c) Piaget chama o poder construtivo de “abstração reflexionante”, ao passo que Hegel o chama de “reflexão”. Ambos salientam o fato de que o desenvolvimento contém um aspecto “retroativo” - a reflexão que é orientada para trás, analisando os conteúdos do conhecimento, “construídos” no nível anterior -; e um aspecto “proativo” - a construção atual de novas estruturas.

d) Assim, o conhecimento humano desenvolve-se “caranguejando”: enquanto o sujeito epistêmico se concentra nos conteúdos de sua atenção, ele se movimenta para trás, como num passo de caranguejo, “construindo” novas estruturas das quais ele ou ela, no início, não se deu conta (Kesselring, 2013, p.57).

Kesselring considera que Piaget e Hegel coincidem na definição dos processos cognitivos que levam a criança ao “reconhecimento” do outro. As crianças adquirem uma atitude interpessoal que inclui a reflexão: o outro é uma pessoa assim como elas mesmas. “(...) o indivíduo que não reconhece o seu parceiro como pessoa também não entende a si mesmo como tal” (Honneth, 1992, p. 64 apud Kesselring, 2013, p.58). A partir dessa evolução, é possível manifestar os sinais de empatia que sem o reconhecimento não poderá ocorrer.

- A GÊNESE DA EMPATIA

Kesselring descreve o percurso em que ocorre a gênese do reconhecimento, iniciando com Piaget, e referindo-se a outros autores que também já foram mencionados nos outros capítulos desta dissertação. Ele explica que nos primeiros dias de vida, o bebê ainda não sabe distinguir entre si mesmo e as outras pessoas; se ouve outro bebê chorar, ele chora também, pois não tem consciência de ser uma pessoa diferente do outro que pranteia. Por isso, nesta fase de vida ainda não se pode falar em empatia.

Num estágio posterior, o lactente já consegue ouvir o choro e resistir ao comportamento de chorar também, pois começa a distinguir a diferença entre as pessoas. Porém, se for um choro muito forte e não cessar logo, ele também vai se juntar ao pranto. Por volta dos dezoito meses, a criança começa a ter consciência de si, do seu corpo e sentidos. Passa a diferenciar as suas próprias emoções e as dos outros. Quando vê outra criança machucada, aproxima-se para consolar. A partir disso, pode-se começar a falar sobre empatia.

Piaget sublinhou que um bebê de dezoito meses dispõe do conceito de "objeto permanente" - um objeto que tem diferentes faces visíveis, mas também um lado avesso, escondido e que permeia no espaço e no tempo, mesmo se com ele não estivermos mais em contato sensorial. Como as costas fazem parte do lado avesso do nosso corpo, o rosto pertence ao lado de frente. Com dezoito meses, a criança reconhece seu rosto num espelho. (Stern, 1985, p. 7; Hoffman, 2000, p. 69 apud Kesselring, 2013, p 61).

Kesselring explica que a descoberta de si mesmo como alguém que tem corpo e sentimentos e a descoberta do outro com seu corpo e seus sentimentos, marcam um novo estágio no desenvolvimento da criança. Ela passa a tentar interpretar as emoções do outro. Porém, apesar de desenvolver a habilidade de consolar, antes de dois anos ela ainda se comporta de maneira egocêntrica. Por exemplo, ela pode oferecer a sua boneca como consolo à outra criança que chora sem perceber se aquilo realmente serviria de consolo à outra, já que para ela a boneca seria um excelente conforto se estivesse na mesma situação. Kesselring faz uma comparação com a história de uma

gata que vê sua dona adoecida e, para consolá-la, caça alguns ratos e os deposita mortos ao lado da cama da tutora.

Após os dois anos a criança começa a descobrir que as estratégias de consolo precisam ser adaptadas a cada situação. Contudo, segundo Kesselring, apenas com sete ou oito anos a criança começa a entender a “regra de ouro” que diz: “Não faça ao outro aquilo que não gostarias que fizessem a ti”. Quem usa a “regra de ouro” coloca-se, então, no lugar do outro e compara os seus sentimentos com as emoções que surgem na outra pessoa, imagina-se em uma situação em que os papéis são trocados.

Qual é a diferença entre a empatia e a aplicação da regra de ouro? A regra de ouro é mais intelectual, menos ligada às emoções, mas, evidentemente, pressupõe a capacidade empática. Quem adere à regra de ouro sabe que o outro também pode colocar-se na posição dele (...). A regra de ouro, por fim, refere-se, implicitamente, a normas sociais ou morais, quer dizer, a expectativas sociais mútuas. Quero que o outro não rompa sua promessa para comigo; concludo disso que ele também não quer que eu rompa a minha promessa; por isso, não devo rompê-la perante ele. Uma promessa cria uma expectativa mútua: o outro espera que eu realize o que prometi, e eu espero que ele realize o que prometeu. Sei que ele espera por isso, e ele sabe que eu espero por isso, e cada um de nós sabe que o outro sabe disso... (Kesselring, 2013, p. 63)

Apesar de parecer ideal de empatia, a “regra de ouro” também pode se apresentar de maneira egocêntrica: um exemplo disso é a atitude missionária que acredita saber o que é melhor para o outro; ou um masoquista que satisfaz o desejo do outro ao ser agredido por ele. Segundo Kesselring, o ideal não seria tratar o outro como eu quero ser tratado, mas, sim, trata-lo como ele quer ser tratado. Nesse sentido, o ideal não se enquadra mais na “regra de ouro”; torna-se uma atitude ética em que as prioridades de uma pessoa são diferentes da outra. O verdadeiro respeito pelo outro estaria em “Não faça ao outro aquilo que ele não quer que tu faças a ele!” (Kesselring, 2013, p. 64).

Contudo, mesmo que entender os direitos humanos esteja relacionado ao nível pós-convencional do desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1981), pode existir uma distorção egocêntrica nesse entendimento. Por exemplo, o indivíduo pode reivindicar certos direitos e não conceder ao outro. Kesselring elucida o quanto jovens europeus, adolescentes, são fixados nas ideias dos seus direitos, mas esquecem de

corresponder aos outros. Vemos essa situação geralmente em adolescentes, mas também em adultos que cobram a atenção dos outros, todavia negligenciam a atenção que lhes devem. É como se o mundo estivesse em dívida com o indivíduo.

- O RECONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Por fim, Kesselring explica que a dimensão emocional do reconhecimento foi, por muito tempo, negligenciada por parte dos estudiosos do desenvolvimento moral. Também argumenta que falar sobre emoções na relação entre professor e aluno, adultos e crianças, sempre gerou muito ruído. Para Thomas Kesselring, o diálogo com as crianças sobre os sentimentos é de extrema importância; elas precisam de um adulto para ajudá-las a identificar e regular os próprios sentimentos, e também necessitam que lhes seja ensinado e lembrado sobre como funcionam as emoções alheias.

No âmbito da educação também é preciso chamar a atenção para os direitos das crianças e adolescentes, para como eles se sentem diante de determinada situação. Reconhecer o outro com suas capacidades e desempenho é muito importante na educação. Quando um aluno se vê reconhecido no olhar do professor, ele pode ser afetado de maneira positiva ou não. Segundo Kesselring, certamente a criança se desenvolve melhor quando é guiada por um educador que conhece as suas capacidades. Ele atribui a criança uma capacidade que a criança ainda não possui; dessa maneira, a criança se sente incentivada ao desenvolvimento, levada a sério, reconhecida!

O reconhecimento das capacidades futuras de uma criança, portanto, é condição imprescindível para o seu desenvolvimento intelectual. O pedagogo suíço Fritz Oser chama esse reconhecimento de "exigência pedagógica" (Pädagogische Zu-mutung). Parece uma "exigência" quase exagerada, pois se estabelece numa base paradoxal. O reconhecimento pedagógico, como se percebe, não tem nada a ver com uma luta... (Kesselring, 2013, p. 72).

O reconhecimento pedagógico pode ser considerado um paradoxo, pois ao mesmo tempo que nada tem a ver com uma luta no sentido de competitividade por reconhecimento, já que Kesselring não concorda com a ideia de se permitir propositalmente que as crianças passem por situações de crise e desespero que possam levá-las ao fracasso, é também um esforço consciente para demonstrar à criança, através das situações que surgem no dia a dia, maneiras de exercer o reconhecimento ao sentir-se reconhecida.

CONCLUSÃO

Como decorrência das análises empreendidas neste estudo, percebemos que na ética do Cuidado e da Responsabilidade, existe uma preocupação especial com o contexto das situações e das pessoas envolvidas – diferentemente da ética da Justiça que dá atenção às regras objetivas e abstratas (Kimlicka, 2006) -, uma disposição a redefinir os problemas para salvar as relações e dar atenção às necessidades e subjetividades das pessoas. Porém, para que isso ocorra, é necessário que aconteça um desenvolvimento moral satisfatório que resultará no reconhecimento do outro, na empatia e cuidado. Essa abordagem pode ser aplicada à adolescência, visto que é um período crucial de desenvolvimento emocional, moral e social.

As pesquisas sobre desenvolvimento moral evoluíram bastante nas últimas três décadas e produziram conteúdos muito significativos para a compreensão dos intrincados processos da vida social. Partindo de teorias psicológicas como as de Piaget e Kohlberg, têm-se desenvolvido trabalhos de intervenção com o objetivo de promover o desenvolvimento sócio-moral e afetivo em ambientes educacionais. De forma geral, países como os Estados Unidos têm investido em programas educacionais desse tipo.

No caso do Brasil, porém, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais sugerirem que o desenvolvimento moral e a formação da consciência cidadã precisam ser implementados nas escolas desde os primeiros anos, não conhecemos ações que sejam verdadeiramente eficazes para promover tal desenvolvimento. Este dado configura um problema preocupante, junto a uma percepção sobre as dificuldades emocionais encontradas nas amostragens de adolescentes que atendo na clínica psicológica. Estas situações, que poderiam ser amenizadas a partir do melhor desenvolvimento de habilidades sociais e o conhecimento sobre o desenvolvimento moral, levaram-me a nutrir um interesse na pesquisa sobre maneiras eficazes de melhorar a qualidade de vida desses adolescentes e da vida em sociedade.

No início da minha vida acadêmica na graduação, já sentia um interesse profundo pelo o desenvolvimento da criança e do adolescente e, mais ainda, sobre as formas pelas quais a psicologia e a educação podem contribuir para melhorar a vida

em sociedade como um todo. Assim, após apresentar um trabalho na disciplina de Psicologia Comportamental que discorria sobre comportamentos que melhoram a sociedade e causam um “efeito cascata” de boas atitudes, fui convidada a participar do programa de Iniciação Científica. Entre os assuntos que poderia pesquisar estava o “Desenvolvimento Moral” como opção; dessa maneira, e com forte interesse sobre o assunto, pude escolher o tema da pesquisa.

Nessa primeira experiência, estudei, junto aos meus professores da PUCPR, sobre “O Bullying e o Comportamento Moral”. Portanto, antes mesmo de ter contato com os adolescentes da clínica de psicologia, comecei a perceber a necessidade de programas educacionais de intervenção, a respeito da importância de pesquisas sobre o desenvolvimento moral e a busca sobre a melhor maneira de exercer uma influência eficaz no meio educacional. O papel do professor mostrou-se essencial desde os primeiros estudos que produzi.

Para a construção desse desenvolvimento moral satisfatório, é necessário que ocorra interações afetivas com cuidadores significativos, conforme pudemos entender pela teoria de Donald Winnicott. O resultado desse desenvolvimento poderá gerar moralidade empática que provavelmente promoverá o comportamento pró-social e desencorajará a agressão em culturas guiadas pelo cuidado e pela maioria dos princípios de justiça (Hoffmann, 2000).

A moral empática não opera no vácuo, no entanto, ela pode ser destruída pela criação de filhos com poder, diminuída pela valorização cultural da competição em detrimento de ajudar os outros e dominada por motivos egoístas dentro do indivíduo que são poderosos o suficiente para anulá-la. Embora a empatia exista potencialmente em todos, ela pode ser reduzida pela irritabilidade, medo e outros fatores temperamentais, e por tendências depressivas e autistas que interferem na tomada de papéis e em outros processos que despertam empatia. Combinar esses fatores temperamentais com experiências de vida não nutritivas e excessivamente assertivas de poder, pode muito bem produzir indivíduos que não conseguem ter empatia (Hoffmann, 2000).

Ao escolher dar continuidade aos estudos no âmbito acadêmico, parti de uma situação-problema que provocava a reflexão sobre a dificuldade de interação e empatia entre os adolescentes contemporâneos e os seus pares. Foi possível entender que o desenvolvimento moral na adolescência é um processo complexo no qual os jovens começam a alargar sua própria compreensão de valores, ética e moralidade.

Durante essa fase, os adolescentes enfrentam novos desafios e dilemas morais à medida que transitam pelo mundo em constante mudança ao seu redor. Eles são expostos a diferentes perspectivas e valores sociais, questionam as normas estabelecidas, bem como desenvolvem sua própria autonomia moral. Em suma, o desenvolvimento moral na adolescência envolve a transição de um pensamento moral baseado em regras e normas externas para uma compreensão mais autônoma e baseada em princípios internos

A teoria piagetiana considera inicialmente a consciência moral na criança “um prolongamento, com reconstrução, das ações práticas morais, do mesmo modo que o processo de interiorização ou conceptualização das estruturas e noções intelectuais” (Carrara, 2004, p. 176). Com a chegada da adolescência, essas construções envolvem a capacidade de tomar decisões éticas com base em princípios pessoais e valores internalizados, em vez de apenas seguir cegamente as regras impostas por figuras de autoridade. Contudo, é importante ressaltar que o desenvolvimento moral na adolescência é um processo gradual e individual. Nem todos os adolescentes passam pelos mesmos estágios ou desenvolvem a mesma compreensão moral. O ambiente, a educação moral e as experiências pessoais desempenham papéis fundamentais na formação do desenvolvimento de um adolescente.

Nesse contexto, a ética do cuidado enfatiza a necessidade de fornecer um ambiente seguro e acolhedor para os adolescentes enfrentarem as mudanças e desafios da fase em que se encontram. Envolve reconhecer e respeitar as necessidades individuais dos jovens, promovendo uma escuta ativa, empática e apoio emocional. É fundamental que os adultos e cuidadores adotem uma abordagem afetuosa, considerando as perspectivas e os sentimentos dos adolescentes, além de estarem disponíveis para orientação e suporte.

Outro aspecto importante na adolescência é a promoção da autonomia e do desenvolvimento saudável. Isso significa encorajar a expressão da individualidade, incentivar a tomada de decisões responsáveis e respeitar a capacidade do adolescente de agir com autodeterminação, desde que dentro de limites adequados. Além disso, a ética do cuidado enfatiza a importância de relações de confiança e vínculos afetivos significativos. Os adolescentes precisam sentir que têm adultos confiáveis em suas vidas, que estão dispostos a apoiá-los emocionalmente e ajudá-los a lidar com os desafios que enfrentam.

A influência dos pares também desempenha uma função significativa no desenvolvimento moral durante a adolescência. Os jovens podem se sentir pressionados a adotar comportamentos e valores de seus grupos para se sentirem pertencentes e aceitos. No entanto, também há oportunidades para a construção de identidade moral e a exploração de diferentes perspectivas éticas por meio de discussões e debates com colegas. Os estudos de Telma Pileggi Vinha e Luciene Regina Paulino Tognetta, no laboratório de psicologia Genética na UNICAMP, têm apontado o desenvolvimento moral como uma forma de excelência para a análise e compreensão de condutas antissociais no contexto escolar. Essas experiências oferecem aos jovens a oportunidade de refletir sobre valores, considerar as consequências de suas ações e desenvolver um senso de responsabilidade ética.

Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. E, é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. (TOGNETTA, 2009, p. 536)

Experiências desse tipo no interior das escolas mostram-se importantes, pois, com as famílias cada vez menores, as crianças não têm convívio com outras crianças em casa. Nas décadas passadas, em que se reuniam primos e irmãos para brincar, era possível, através dos relacionamentos e seus conflitos, vivenciar lições de valores e ética dentro do núcleo familiar; hoje esse ensino acontece quase exclusivamente na escola. Porém, a maioria dos professores gasta muito tempo para resolver conflitos, mas não leva os alunos a uma reflexão sobre os mesmos. As crianças são educadas para agir bem por causa de punições e regras, e não por generosidade, fator que não contribui para o seu desenvolvimento moral (TOGNETTA, 2009).

Tognetta (2009) ainda ressalta que mesmo os professores com uma visão construtivista, intencionados a aproveitar as oportunidades para ensinar aos alunos, podem cair no erro de fazer intervenções autoritárias e até induzir comportamentos ao

tomar para si a resolução de situações vividas pelos alunos sem que os mesmos entendam o motivo de precisarem agir de determinada forma.

Considera-se que um estreitamento na relação entre a Psicologia e a Educação poderá cooperar muito para a preparação de ações que modifiquem a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais em políticas públicas concretas e exercícios educacionais mais eficazes, que ousem provocar a superioridade do modelo racionalista/ intelectualista atual em nosso sistema educativo. No campo do ensino moral, aspectos afetivos precisam ser estimados tão importantes quanto aspectos cognitivos, afinal de contas, a moralidade não pode ser instruída como outro conteúdo qualquer, pelo menos não nos padrões antigos em que um sujeito ensina e o outro aprende passivamente (Hoffmann, 2000).

Este desafio está posto para a sociedade como um todo, SILVA et. col. (2013, p.348) ressaltam que,

No âmbito dos movimentos e do processo de consolidação democrática do país, a ênfase nos conteúdos passou a ceder espaço para a ênfase numa formação ético-moral que procure levar a preparação de cidadãos que participem das decisões políticas, no emprego do conhecimento dentro de um contexto cooperativo e na recuperação de valores sólidos de caráter, que permitam a consolidação das instituições sociais.

Logo, a educação moral, em especial as atitudes dos professores, se tornam essenciais para a promoção do desenvolvimento dos alunos. Além disso, contribui também para a capacidade de integração social e na vida política. A importância de desenvolver projetos e programas que busquem a formação moral do aluno nos faz voltar a Freire (1996), que sempre ensinou e refletiu sobre a seriedade do papel da escola na sociedade e a influência da mesma para auxiliar na formação de pessoas. Do quanto significativo pode ser que professores tenham consciência da diferença de um simples gesto na vida de um aluno.

No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de

vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à superança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização (FREIRE, 1996. p. 51)

Como diria Kesselring (2013), o reconhecimento do aluno pelo olhar do professor pode atribuir a ele/ela uma capacidade que ainda não possui. A apropriada consciência moral autônoma necessita ser edificada por meio de interações nas quais prevaleçam o respeito mútuo e a colaboração, e nas quais a afetividade seja percebida como um dos fatores responsáveis pela mobilização das ações que resultam no cuidado em nível privado e interindividual.

Foi este conjunto de questões a que dediquei a minha atenção nesta pesquisa, para as quais procurei elaborar algumas respostas na esperança de contribuir para a reflexão e construção de uma sociedade melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.** São Paulo, v.23, n.1, p. 83-91, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000100011>>.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1984.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre: v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279721997000100005&script=sci_arttext>.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Pesquisa em psicologia do desenvolvimento e da personalidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1984.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. **Psicologia do desenvolvimento**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503>.

CAMPOS, Bartolo Paiva (Org.). **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens**: Vol. 2. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

CARRARA, Kester. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

DIAS, Elsa Oliveira. **A Teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESELL, Arnold. **A criança do 0 aos 5 anos.** 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1999.

GIANCATERINO, Roberto. **O Desenvolvimento e o Julgamento Moral Humano.** Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-desenvolvimento-julgamento-moral-humano.htm>>.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. (Org). **Comportamento moral:** uma proposta para o desenvolvimento das virtudes. Curitiba: Juruá, 2010.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes, pais ausentes:** regras e limites. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOUVEIA, Valdinei Veloso. et al. Questionário de comportamentos anti-sociais e delitivos: evidências psicométricas de uma versão reduzida. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 20-28, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100004>

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KESSELRING, Thomas. **Ética, Política e Desenvolvimento Humano.** Tradução Benno Dischinger. Caxias do Sul: Educs, 2007

KESSELRING, Thomas. Reconhecimento e Educação. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MUHL, E. H. (org.). **Sobre filosofia e educação:**

racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 35- 74.

KESSELRING, Thomas. **Jornada: Ética, Política e Desenvolvimento Humano - UNICAMP.** 2008. (Mimeo).

KIMLICKA, Will. **Filosofia Política Contemporânea:** uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes. 2006

KOHLBERG, Lawrence. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the field of moral judgement. Em T. S. Mischel (Org.). **Cognitive Development and Epistemology.** New York: Academic Press, 1971.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development.** San Francisco: Harper and Row, 1981.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del desarrollo moral.** Bilbao: Editorial Desclée de Brower, 1992.

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

LICKONA, Thomas. **Moral development and behavior: theory, research and social issues.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia - um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, 24 (3), 12-23.

LOOS, Helga; FERREIRA, Sandra. P. A.; VASCONCELOS, Fabíola. C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. **Psicol. Reflex. Crit.**, Recife: v.12, n.1, p.47-70, 1999. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721999000100004>>.

LOPARIC, Zeljko (org). **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWW Editorial, 2013.

MACEDO, Lino de (Org). **Cinco estudos de educação moral**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean Piaget: kantismo evolutivo e influência rosseauniana. **Kínesis**, Vol. VII, nº 15, Dezembro 2015, p.259-270. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2015.v7n15.5716>.

MISSAGIA, Juliana. Ética do cuidado: duas formulações e suas objeções. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, V. 6 N. 3, 2020, p. 55-67. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/etica-do-cuidado/>.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

REITER, Sara Ann. A controvérsia de Kohlberg – Gilligan: Lições para a educação de Ética Contábil. **Perspectivas Críticas em Contabilidade**. 7:33-54. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1045235496900052>

SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Os instrumentos de medida de julgamento moral elaborados com base na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. São Paulo, Ano III, n. 04, maio de 2005. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/psicologia04/pages/artigos/artigo09.pdf>.

SILVA, Alessandra TuriniBolsoni et al . Ampliando comportamentos pró-éticos dos alunos: relato de pesquisa e intervenção com educadores do ensino fundamental. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 348-359, dez. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200004&lng=pt&nrm=iso

SILVA, Matheus Estevam Ferreira da. **Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?** In: Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. v. 13 n. 1 (2021) <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2021.v13n1.p4-40>

TOGNETTA, Luciene R. Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução** (2010). In: ACTAS DO 8º. CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE: SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2

TOGNETTA, Luciene R. Paulino; VINHA, Telma Pileggi..R.Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009

TRONTO, Joan C. **Caringdemocracy: Markets, equality, and justice**. New York: New York University Press, 2013.

VILARRASSA, Genoveva S., MARIMÓN, Montserrat M., HERRERO, Mónica T. **Razonamiento Moral y Educación**. Educar: Spain, 22-23, 1998, pp.155-177

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, Donald. **A família e o desenvolvimento individual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.