UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Leticia Binevicius

# Moralidade adulta: estudos contemporâneos a partir da teoria de Jean Piaget

São Paulo
2022

Leticia Binevicius

# Moralidade adulta: estudos contemporâneos a partir da teoria de Jean Piaget

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profª Drª Maria Thereza Costa Coelho de Souza

São Paulo
2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Binevicius, Leticia
Moralidade adulta: estudos contemporâneos a partir da teoria de Jean Piaget / Leticia Binevicius; orientadora Maria Thereza Costa Coelho de Souza . -- São Paulo, 2022.
58 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Moralidade . 2. Adulto . 3. Estudos Brasileiros . 4. Epistemologia Genética. I. Costa Coelho de Souza , Maria Thereza , orient. II. Título.

**FOLHA DE AVALIAÇÃO**

Nome: BINEVICIUS, Leticia.

Título: Moralidade adulta: estudos contemporâneos a partir da teoria de Jean Piaget

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa Dra _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profa Dra _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profa Dra _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, que não permitiram que se passasse um só dia sem que eu soubesse o valor inestimável da educação e do conhecimento. Sem seu apoio incondicional, a realização desse trabalho não seria possível.

Aos meus padrinho e madrinha, que por muito tempo me acolheram em sua casa, e por todo o tempo em seus corações.

À minha tia Regiane, que sempre se fez presente, mesmo estando longe.

Ao meu namorado, Bruno, que me acompanhou com dedicação, paciência e amor a cada passo, participando de cada processo, comemorando cada conquista e enxugando cada lágrima que derramei nessa jornada.

Às minhas queridas amigas, que jamais deixaram que me sentisse só, ainda que em tempos de isolamento.

Agradeço, especialmente, à Professora Drª Maria Thereza Costa Coelho de Souza pela orientação, acolhimento e dedicação nesses anos desafiadores.

**RESUMO**

Este estudo teve como objetivo verificar o que tem sido investigado sobre moralidade adulta no Brasil sob a perspectiva da epistemologia genética; para isso, o método utilizado foi a revisão integrativa da literatura. A pesquisa foi realizada nas bases SciELO, LILACS e PePSIC, no período de 10 anos (de 2012 a 2022), combinando o descritor "desenvolvimento moral" com os descritores "adulto", "professor", "profissional" e "trabalhador". Três estudos foram incluídos na pesquisa, e os principais resultados encontrados na revisão apontaram para: (1) a escassez de estudos sobre moralidade adulta sob a perspectiva de Piaget, (2) o fato dos dois estudos conduzidos por pesquisadores da área da psicologia tocarem na questão das relações entre juízo e ação moral para abordar o tema da moralidade adulta, (3) o estudo na área de educação apresentou interesse sobre a moralidade adulta visando o impacto que essa pode ter na educação moral das crianças, e não propriamente na investigação de uma moralidade própria desse grupo, e (4) todos os artigos incluídos tratam do funcionamento da moral em diferentes contextos, e não do seu aspecto estrutural. A partir da pesquisa, foi possível concluir que não parece haver interesse da maior parte dos autores brasileiros em pesquisar esse tema sob essa perspectiva teórica, para além da obra "O Juízo Moral na Criança", e os motivos para isso, de acordo com os resultados, parecem residir na lacuna (apontada pelo próprio autor) existente nesta obra, referente a abordagem apenas do juízo e não das relações entre este e a ação/conduta moral; além disso, outras teorias, posteriores à epistemologia genética, trataram dessa temática, apresentando uma compreensão dos indivíduos adultos diante de fenômenos moralmente relevantes, o que não ocorreu nem era pretendido pela teoria piagetiana. Apesar disso, é nítida a constatação de que Piaget deixou o "caminho aberto" em sua teoria para a continuidade das pesquisas a partir da autonomia moral da criança, articulando-a ao funcionamento do sistema cognitivo, às relações sociais e aos aspectos afetivos (valores), o que permitiria verificar as particularidades da moralidade na idade adulta. É o que este trabalho sugere como continuidade de investigação do tema.

Palavras-chave: Moralidade. Adulto. Estudos Brasileiros. Epistemologia Genética.

**ABSTRACT**

This study aimed to verify what has been investigated about adult morality in Brazil under the perspective of genetics epistemology; For this, the method used was the integrative literature review. The research was carried out in the SciELO, LILACS and PePSIC, in the period of 10 years (from 2012 to 2022), combining the descriptor "moral development" with the descriptors "adult", "teacher", "professional" and "worker". Three studies were included in the research, and the main results found in the review point to: (1) the scarcity of studies on adult morality under the Piaget's perspective, (2) the fact that two studies conducted by researchers in the field of the psychology touch on the issue of the relationship between moral judgment and actions to address the topic of adult morality, (3) the study in the area of education presented an interest about adult morality aiming at the impact it might have been in moral education of the children, and not exactly on the investigation of one proper morality of this group, and (4) all the articles included deal with the functioning of morality in different contexts, and not with its structural aspect. From this research, was possible to conclude that there seems to be no interest from most Brazilian authors in researching this topic under this theoretical perspective, beyond the work "The moral judgement in children", and the reasons for it, according to the results, seems to be a gap (pointed by the author himself) existing in the work, referring to the approach only to judgement and not to the relations between this and the action/moral conduct; Furthermore, other theories, subsequent of genetics epistemology, deal with this theme, presenting an comprehension of the adult individuals before morally relevant phenomena, which didn't occur nor was intended by the Piagetian theory. Despite this, it is clear that Piaget left the "open road" in his theory for the continuity of research from the moral autonomy of children, linking in to the functional cognitive system, social relations and affective aspects (values), which would allow us to verify the particularities of morality in adulthood. This is what this paper suggest as a continuity of research on the subject.

Keywords: Morality. Adult. Brazilian Studies. Genetic Epistemology.

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO** ..... 8

**INTRODUÇÃO** ..... 10

**1. A TEORIA DE JEAN PIAGET** ..... 12

1.1. Epistemologia Genética ..... 12

1.2. A moral na obra de Piaget ..... 13

1.3. Juízo moral: inteligência, afetividade e socialização ..... 14

**2. PARA ALÉM DE PIAGET: A MORALIDADE ADULTA SOB OUTRAS PERSPECTIVAS** ..... 19

2.1. Lawrence Kohlberg: para além da heteronomia e da autonomia ..... 19

2.2. Carol Gilligan: Gênero e moralidade ..... 22

2.3. A Teoria do Domínio Social ..... 23

**3. O CONTEXTO BRASILEIRO: PESQUISAS SOBRE A MORALIDADE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA** ..... 27

**4. MÉTODO** ..... 30

4.1. Revisão integrativa: um breve panorama ..... 30

4.2. Revisão integrativa: aplicação e adaptação ..... 31

4.2.1. Elaboração da pergunta norteadora: O que a literatura científica brasileira tem produzido sobre a moralidade do adulto a partir da Epistemologia Genética? ..... 31

4.2.2. Busca ou amostragem na literatura ..... 32

4.2.3. Coleta de dados ..... 32

4.2.4. Análise crítica dos estudos ..... 34

4.2.5. Discussão dos resultados ..... 34

4.2.6. Apresentação ..... 34

**5. RESULTADOS E DISCUSSÃO** ..... 35

**6. CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 50

**REFERÊNCIAS** ..... 52

# APRESENTAÇÃO

Esse trabalho foi concebido, inicialmente, como uma forma de pensar a desigualdade a partir da perspectiva do desenvolvimento humano, mais especificamente a epistemologia genética. O problema das desigualdades sociais, apesar de não ser novo, parece ter ganhado os holofotes e se intensificado com a pandemia do coronavírus, que escancara a vulnerabilidade a que determinados grupos estão expostos em relação a outros.

Partimos do entendimento de que a desigualdade é uma das grandes questões a serem enfrentadas hoje e, para que haja esse enfrentamento, precisaríamos começar compreendendo como chegamos a normalizar a injustiça. Essa normalização fica evidente, por exemplo, com a ideia de meritocracia: o indivíduo pensado como único responsável pelo lugar que ocupa na sociedade, o que não deixa espaço para mudanças estruturais ou distribuição de responsabilidades.

A manutenção do *status quo* serve à parcela da sociedade que se beneficia das desigualdades e usufrui de seus privilégios, mas, e no nível individual? Como essas ideias e as ações provenientes delas vão se perpetuando? Daí a ideia de buscar, a partir de uma perspectiva que abordasse o desenvolvimento ontogenético, as relações entre o desenvolvimento moral e a socialização do indivíduo buscando apontamentos para a possibilidade de uma sociedade menos desigual.

Após algumas pesquisas iniciais, esse tema se mostrou demasiadamente amplo e inespecífico, o que nos impôs a necessidade de "recalcular a rota". Como mencionado anteriormente, a pandemia do coronavírus, iniciada, no Brasil, praticamente ao mesmo tempo que a presente pesquisa, acentuou e jogou luz sobre a vulnerabilidade social a que boa parte da população está exposta, mas não só isso.

No momento em que esse estudo está sendo realizado, o país soma mais de 675 mil mortos e supera 33 milhões de casos da doença (BRASIL, 2022). O espanto causado por esses números vem acompanhado de intenso debate sobre a ineficácia da gestão pública no controle da pandemia e sobre o incentivo de práticas que agravam ainda mais esse cenário por parte de determinados setores e agentes governamentais e civis. (Ferreira & Amaral, 2020; Gullino, 2021).

Uma parte considerável da população aderiu fortemente a um discurso negacionista em relação às medidas de restrição e às vacinas, ao mesmo tempo em que se tornaram defensores ferrenhos de supostos "tratamentos" com medicamentos sem respaldo científico (Morais, 2021; G1, 2021).

O respeito mútuo e a reciprocidade, necessários em uma situação como essa, são características do sujeito moralmente autônomo (Piaget, 1932/1994). Aqui, autorizamo-nos a considerar a seguinte hipótese: se todas as pessoas (ou pelo menos a maioria) alcançassem a autonomia em seu desenvolvimento moral, nos moldes propostos por Piaget, é muito provável que o cenário fosse diferente.

Ao nos debruçarmos sobre esses temas, sob a perspectiva da moralidade autônoma de Piaget, o indivíduo adulto aparece como nosso inevitável protagonista. O fato de Piaget ter concentrado suas pesquisas em moralidade no juízo moral da criança nos proporcionou, portanto, diversas reflexões e uma nova pergunta, que pode ser um ponto de partida possível no caminho de nossa questão primordial.

# INTRODUÇÃO

Piaget (1932/1994), em suas considerações sobre o juízo moral, aponta a possibilidade de se alcançar a autonomia, condicionada a diferentes fatores de desenvolvimento, já no início da adolescência. Partimos do pressuposto de que a autonomia moral proposta por Piaget, se é que possível, não seria alcançada por todos (como o próprio autor sinaliza sem, no entanto, aprofundar-se nessa afirmação).

No Brasil, as discussões sobre moralidade ocorrem de forma corriqueira, nos telejornais, nas redes sociais e até mesmo em igrejas, escolas e entre amigos ou familiares. Notícias sobre crimes hediondos, conteúdos midiáticos de grande repercussão que desafiem o *status quo* e decisões políticas questionáveis são alguns dos conteúdos capazes de desencadear tais questionamentos. Mas, e quanto à literatura científica? O que ela tem a dizer sobre a moralidade dos adultos no Brasil? Essa é precisamente a pergunta que esse estudo tenta responder: o que a literatura científica brasileira tem produzido sobre a moralidade adulta a partir da epistemologia genética?

Para tentar responder a essa questão, decidiu-se realizar um estudo exploratório, através de revisão integrativa da literatura, com o objetivo de verificar o que vêm sendo estudado sobre moralidade adulta no Brasil, sob a perspectiva da epistemologia genética, nos últimos 10 anos.

Sabe-se que Piaget sempre se interessou pela busca da gênese, seja da inteligência, da moralidade ou da afetividade. Faz sentido, portanto, que seus sujeitos de pesquisa sejam, em geral, crianças. Entretanto, acredita-se que a epistemologia genética constitui ferramenta capaz de nos ajudar a responder perguntas que excedem seu objetivo inicial, como a nossa, que busca compreender, por meio dela, não a gênese da moralidade, mas seu desenvolvimento ao longo da vida, mais especificamente na adultez.

Para cumprir o objetivo de apresentar o que tem sido investigado no Brasil sobre a moralidade adulta a partir da epistemologia genética, esse estudo conta com seis capítulos. O capítulo 1 trata da teoria de Jean Piaget. São apresentados panoramas sobre a epistemologia genética e como o tema da moral atravessa sua obra; além disso, tecemos relações entre o juízo moral, a inteligência, a afetividade e a socialização.

No capítulo 2, são apresentados alguns autores posteriores a Piaget que trataram da moralidade adulta. Esses autores foram selecionados porque, além de tratarem da moralidade adulta, partem da epistemologia genética, seja para concordar e expandir ou para se distanciar e seguir um caminho diferente.

O terceiro capítulo apresenta um panorama do cenário brasileiro em relação às pesquisas em moralidade sob a perspectiva da epistemologia genética, tratando de alguns dos pesquisadores mais relevantes da área.

O método é apresentado no capítulo 4 e, para fins de clareza e compreensão, foram apresentadas as justificativas da escolha da revisão integrativa de literatura. Foram apresentadas as etapas necessárias para a realização de uma revisão e, em seguida, a forma como essas etapas foram seguidas no presente estudo.

O capítulo 5 é destinado à apresentação e análise dos resultados. O processo realizado até a inclusão dos artigos foi descrito e ilustrado em um fluxograma inspirado no fluxograma PRISMA 2020; além disso, os principais resultados foram apresentados em uma tabela e cada um dos artigos incluídos foi apresentado e analisado.

Por fim, o capítulo 6 trata das considerações finais e sugestões para futuras investigações.

# 1. A TEORIA DE JEAN PIAGET

## 1.1. Epistemologia Genética

A epistemologia genética, fundada por Jean Piaget, vem para responder à pergunta do autor a respeito da gênese do conhecimento, discutindo as condições necessárias à elaboração do mesmo (La Taille, 2006).

O desenvolvimento mental se dá, nessa perspectiva, a partir de sucessivas integrações de estruturas, cada qual conduzindo à construção da seguinte (Piaget & Inhleder, 1978). Dessa forma, é possível dividi-lo em fases ou estágios que cumprem alguns critérios, sendo eles (1) a constância na ordem em que se sucedem, (2) caracterização de cada fase por uma estrutura de conjunto e (3) integração dessas estruturas, ou seja, não há substituição de uma estrutura por outra, mas cada uma resulta da precedente e prepara a seguinte (Piaget & Inhelder, 1978).

Aos mecanismos responsáveis pelo "direcionamento integrativo" do desenvolvimento mental, Piaget chama de *fatores de desenvolvimento* (Piaget & Inhelder, 1978). O primeiro desses fatores é a *maturação* biológica; o segundo, a *experiência* adquirida através das ações sobre os objetos; o terceiro, as interações sociais e, por fim, a equilibração (Piaget & Inhelder, 1978).

Piaget e Inhelder (1978) esclarecem que, até o momento em que o livro "A psicologia da criança" foi escrito, não estava claro de que forma, exatamente, a maturação biológica possibilita a construção das estruturas operatórias, mas afirmam que seu papel é indiscutível na ordem de sucessão dos estádios do desenvolvimento e em possibilitar as condições necessárias para o aparecimento de novas condutas.

Sobre a experiência, os autores dividem-na em "física" e "lógico-matemática", sendo que a primeira consiste em abstrair as propriedades dos objetos através da ação sobre eles e, a segunda, em conhecer o resultado das coordenações das ações sobre os objetos (Piaget & Inhelder, 1978).

O terceiro fator refere-se às interações sociais e também às transmissões, sendo construções com as quais os sujeitos colaboram ativamente. No primeiro caso, ressaltam-se as relações entre a cooperação e as operações, como veremos mais adiante, enquanto no segundo, a ação social da transmissão deve ser combinada com a assimilação ativa da criança para que tenha eficácia (Piaget & Inhelder, 1978).

À equilibração se atribui a "direção" propriamente dita do desenvolvimento, descrita como um mecanismo interno de auto regulação: "sequência de compensações ativas do sujeito

em resposta às perturbações exteriores e de regulagem ao mesmo tempo retroativa [...] e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações" (Piaget & Inhelder, 1978, p.134).

## 1.2. A moral na obra de Piaget

Vimos que Piaget enxerga o desenvolvimento como uma sucessão de fases que são construídas a partir da interação do indivíduo (maturação, experiência, interação social, equilibração) com o meio (objetos, sociedade). Cada um desses elementos assume, portanto, papel necessário no desenvolvimento, apesar de, individualmente, não serem suficientes.

Com o juízo moral não é diferente; o seu desenvolvimento depende tanto dos fatores citados anteriormente quanto do desenvolvimento da inteligência, da socialização e da afetividade, como veremos adiante. É importante notar que, apesar de ter escrito um único livro dedicado exclusivamente ao desenvolvimento moral, "O Juízo Moral da Criança" (1932/1994), a moralidade é tema que atravessa a obra de Piaget.

Piaget trata da moral, por exemplo, em "Inteligência e Afetividade" (2005), livro proveniente do curso oferecido pelo autor na Sorbonne entre os anos de 1953 e 1954, que pretende analisar o papel da afetividade e suas relações com a inteligência no desenvolvimento. Para o autor, elas são indissociáveis e representam, respectivamente, o componente energético e estrutural da conduta, sendo a moral seu ponto mais claro de encontro (Piaget, 2005).

Em "Estudos Sociológicos" (1973a), Piaget dedica um capítulo para discutir "as relações entre a moral e o direito", afirmando que há um "espantoso paralelismo" (p.213) entre os fatos jurídicos e morais. Para o autor, ambos, moral e direito, supõem uma autoridade inicial e a possibilidade de uma passagem gradual da heteronomia para autonomia, além de oscilarem entre relações hierárquicas e recíprocas.

Nessa relação, entretanto, não há somente semelhanças, e o autor termina por fornecer uma definição dos termos "moral" e "direito" para apontar uma das principais diferenças, propondo que "o direito constituiria o conjunto das relações normativas transpessoais da sociedade, enquanto a moral seria o conjunto das relações normativas pessoais (Piaget, 1973a, p.227) ".

Piaget também tratou das relações da moral com a educação em ao menos dois momentos, o primeiro em 1930, em um congresso sobre educação moral, em Paris, constando nos anais como artigo chamado "Os Procedimentos da Educação Moral" (Piaget, 1930/2003), e o segundo, posteriormente, na obra "Para Onde Vai a Educação?" (Piaget, 1973b).

Interessante notar que o primeiro texto data de período anterior à obra de referência sobre a moral, "O Juízo Moral na Criança", e nele o autor já apresenta conceitos e ideias que seriam mais bem detalhados em seu livro em 1932, como a autonomia e a heteronomia, por exemplo. Piaget classifica, nesse texto, os procedimentos de educação moral sob diferentes perspectivas: dos fins, das técnicas e dos domínios. Os fins são compreendidos como forma de "guiar" os procedimentos, enquanto as técnicas são abordadas em relação a sua fundamentação em qual tipo de respeito (unilateral ou mútuo) ou relações interindividuais (cooperação ou coação) e se essas técnicas recorrem à ação da criança (métodos verbais ou ativos). Em relação aos domínios, Piaget coloca-os como as virtudes e seus papeis no desenvolvimento do caráter e da moral.

Já em "Para Onde Vai a Educação?", Piaget (1973b) define o objetivo da educação moral como o de formar consciências livres e sujeitos que respeitem os direitos e as liberdades dos outros, o que é alcançado somente na inter-relação entre os próprios alunos e numa atmosfera de cooperação, liberdade intelectual e autonomia moral.

### 1.3. Juízo moral: inteligência, afetividade e socialização

Tendo descrito brevemente as condições para o desenvolvimento moral, o objetivo deste tópico é explicitar, propriamente, como se dão as relações entre os desenvolvimentos moral, afetivo, intelectual e da socialização.

Piaget (1967, citado por La Taille, 1992) aponta, em relação à socialização, que "a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas" (p.11).

O nível máximo de socialização é atingido, para o autor, quando as trocas intelectuais são realizadas de forma equilibrada (La Taille, 1992). Para que esses intercâmbios sejam efetuados da melhor maneira possível, pressupõe-se que os indivíduos tenham, ambos, atingido o estágio operatório do desenvolvimento cognitivo, o que nos leva a um paralelismo entre as etapas do desenvolvimento das operações lógicas, da socialização do indivíduo (La Taille, 1992) e, como veremos mais adiante, do desenvolvimento moral.

A socialização efetiva começaria somente com a aquisição da linguagem, no período pré-operatório (La Taille, 1992). Nessa fase, porém, a socialização do pensamento ainda encontra alguns obstáculos, sendo o principal o chamado "pensamento egocêntrico" da criança (La Taille, 1992). Esse egocentrismo é caracterizado por uma confusão do eu com o mundo exterior; não sendo capaz de perceber seu próprio eu de forma independente, a criança não

dispõe dos recursos necessários para se "proteger" do ambiente, ficando a mercê do poder do adulto (Piaget, 1932/1994).

É só a partir do período operatório que o indivíduo adquire a capacidade de efetuar as trocas intelectuais mais complexas, em paralelo à construção de sua personalidade, podendo relativizar seu ponto de vista e, assim, coordenar sua individualidade com o mundo externo (La Taille, 1992).

Vemos, aqui, um ponto de interseção entre a socialização e o desenvolvimento do juízo moral, uma vez que a chamada moral heterônoma estaria relacionada a uma sociedade pouco cooperativa, predominantemente coercitiva portanto. Para compreender essa relação, cabe descrever o caminho traçado por Piaget para chegar à moral mais sofisticada do desenvolvimento moral, a autonomia.

Em 1932, Piaget publica "O Juízo Moral na Criança", livro no qual apresenta o desenvolvimento do juízo moral. A obra é inovadora ao apresentar a moral sob o ponto de vista construtivista e interacionista, como algo a ser *desenvolvido*, diferente de outros autores, como Freud e Durkheim, que trataram como algo simplesmente *adquirido* a partir da interiorização das regras e valores sociais (La Taille, 2006).

Piaget (1932/1994) inicia sua obra apresentando sua pesquisa sobre os jogos de regra infantis. Isso porque, para ele, a moral nada mais é do que um sistema de regras e, portanto, seu estudo deve se basear no respeito que o indivíduo adquire por essas. Dos dados retirados de sua pesquisa, apresentaram-se três tipos de regras: motora, coercitiva e racional (Piaget, 1932/1994).

A regra motora seria oriunda da inteligência motora pré-verbal, resultado "de uma espécie de sentimento da repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora" (Piaget, 1932/1994, p. 76), e esse período seria marcado pela anomia moral; a regra coercitiva surge do respeito unilateral da criança pelo adulto, paralela ao período de egocentrismo e análoga a heteronomia moral; por fim, a regra racional, que provém do respeito mútuo, está atrelada ao período operatório do desenvolvimento intelectual e à autonomia moral (Piaget, 1932/1994).

A anomia pode ser entendida como um período de impossibilidade de compreensão da obrigação moral (Piaget, 1932/1994). Interessa-nos mais, portanto, os dois períodos seguintes. Piaget (1932/1994) relaciona o período imediatamente ulterior, a heteronomia, ao realismo moral: "tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso" (p.93).

Algumas características podem ser sublinhadas desse realismo, sendo a primeira delas o dever (o bem) ligado à obediência à regra ou ao adulto, não passando pelo trabalho da consciência, portanto; a segunda seria, em consequência da primeira, o sentido absoluto da regra; a terceira, por fim, trata da responsabilidade objetiva, ou seja, o indivíduo avalia as ações em sua conformidade literal com a regra, não levando em consideração a intenção do sujeito ao praticá-las (Piaget, 1932/1994).

Pode-se dizer, então, que as relações de coação estão intimamente ligadas à heteronomia moral. Para chegar à autonomia, é necessário que a criança descubra que a regra é requisito nas relações de simpatia e respeito mútuo, ou seja, é preciso que haja relacionamentos baseados na reciprocidade e na cooperação (Piaget, 1932/1994).

Piaget afirma, entretanto, que a autonomia moral é consideravelmente mais difícil de ser estudada do que sua precedente, pois deve ser buscada em movimentos da consciência e em atitudes sociais (Piaget, 1932/1994). Para solucionar esse impasse, o autor propõe que seja verificada a noção moral mais racional, a de justiça, já que considera que essa esteja diretamente associada às relações de cooperação (Piaget, 1932/1994).

Assim como em outros aspectos do desenvolvimento, o autor também descreve o desenvolvimento da noção de justiça em estágios, localizando o primeiro deles até aproximadamente os sete-oito anos, no qual a justiça está condicionada à autoridade adulta; o segundo, entre os oito e onze anos, é caracterizado pelo igualitarismo progressivo e, finalmente, o que mais nos interessa, o período a partir dos onze-doze anos, no qual a justiça é puramente igualitária e caracterizada pela equidade (Piaget, 1932/1994).

Nesse último período, que podemos associar à autonomia, a igualdade pode ser relativizada (equidade), ou seja, os direitos "iguais" são concebidos relativamente à situação particular de cada sujeito (Piaget, 1932/1994). Aqui, chegamos a um ponto importante: o desenvolvimento da justiça se dá a partir da cooperação e do respeito mútuo, o que supõe autonomia.

Isso quer dizer que, apesar de o autor não atribuir o desenvolvimento da criança exclusivamente às relações interindividuais, uma organização social fundamentada no autoritarismo, no respeito unilateral, tenderia a obstaculizar o pleno desenvolvimento moral (Piaget, 1932/1994). "O justo assimilado à regra formulada é ainda, aliás, a opinião de muitos adultos, de todos aqueles que não sabem colocar a autonomia da consciência acima do preconceito social e da lei escrita" (Piaget, 1932/1994, p.239).

Há, então, um sutil apontamento para a questão da moral adulta: vários fatores precisam atuar concomitantemente para possibilitar o desenvolvimento, mas ainda assim, não garantem

que o sujeito se torne moralmente autônomo, ou seja, a evolução moral, assim como a de outros campos, apresenta-se, na epistemologia genética, como possibilidade, e não como um destino certo.

Mais de 20 anos após a publicação de "O Juízo Moral na Criança" (1932), Piaget ministra um curso na Sorbonne (1953-1954), sobre as relações entre inteligência e afetividade, colocando a moral como ponto de interseção. O autor constrói seu raciocínio a partir de um paralelismo entre as fases do desenvolvimento da inteligência e seus correspondentes no âmbito afetivo. Para Piaget, os afetos não têm caráter estrutural como a cognição, mas sim função energética, e apesar de sua diferença de natureza, cognição e afetividade são aspectos indissociáveis na conduta humana (Piaget, 2005).

As primeiras conquistas, no desenvolvimento afetivo, perceptivelmente necessárias para o desenvolvimento da moral, aparecem ao fim do período sensório-motor com o início da "descentração", ou seja, os afetos passam a se dirigir para o outro (Piaget, 2005). É aqui, também, que Piaget define "valor" como uma dimensão da afetividade, como intercambio afetivo com o mundo (objetos, pessoas), e aponta que o ponto de partida para os sentimentos morais se dá justamente na atribuição de valores às pessoas (Piaget, 2005).

Esses são pré-requisitos para que, no período pré-operatório, os sentimentos de simpatia e antipatia abram caminho para os primeiros sentimentos morais propriamente ditos, a obediência e o respeito; nesse momento, esses sentimentos são chamados seminormativos, ou seja, não são generalizáveis nem recíprocos, sendo o respeito, nesse caso, unilateral, caracterizando a moral heterônoma, ou da obediência (Piaget, 2005).

No período seguinte, análogo ao operatório concreto, a vontade surge como uma regulação das regulações, que consiste em submeter as situações a uma escala de valores, agora permanente devido a aquisição da capacidade de conservação (Piaget, 2005). Surgem, então, os sentimentos morais autônomos ou normativos, ou seja, generalizáveis, recíprocos, baseados no respeito mútuo e na justiça: o sujeito torna-se capaz de estabelecer suas próprias normas (Piaget, 2005).

A conquista das operações formais, abstratas e reversíveis (tendo a reversibilidade já regulado o período anterior), aponta, no nível afetivo, para a possibilidade de direcionar os sentimentos aos ideais, e não mais somente às pessoas.

Fica claro, portanto, que Piaget limitou suas pesquisas ao desenvolvimento do juízo moral na criança, o que, dentro dessa perspectiva, faz sentido, uma vez que as estruturas e as condições necessárias para essa evolução seriam construídas até a adolescência. Posteriormente, outros autores se dispuseram a estudar o sujeito adulto, em busca de novas

respostas sobre a moral, ora seguindo os passos de Piaget, ora propondo teorias distintas. Aqui, serão apresentados autores que, de alguma forma, partem da teoria de Piaget, seja para segui-la, criticá-la, ou ambos em diferentes aspectos.

# 2. PARA ALÉM DE PIAGET: A MORALIDADE ADULTA SOB OUTRAS PERSPECTIVAS

Antes de apresentar as concepções sobre moralidade adulta, é importante esclarecer a definição de "adulto" que adotamos neste estudo. É sabido que Piaget não define a vida adulta, tampouco o sujeito adulto, portanto, utilizaremos duas definições do dicionário Michaelis (2015), que apontam para a questão etária e maturacional: "Que ou o que atingiu o máximo de seu crescimento e a plenitude de suas funções biológicas" e "Que ou aquele que se encontra no período de vida após a adolescência e antes da velhice". A esta última definição podemos incluir a compreensão jurídica brasileira desse período como aquele que compreende as idades entre os 18 e os 60 anos.

É possível que essas definições sejam demasiadamente simplistas para caracterizar o sujeito situado em um período tão longo e complexo do ciclo de vida como a adultez. Porém, diante da falta de unanimidade em relação a definição do adulto, ou da adultez, no campo da psicologia, acreditamos que essas definições sejam suficientes aos propósitos desse estudo, que busca justamente coletar elementos que tentem explicar esse sujeito sob a perspectiva psicológica de seu desenvolvimento moral.

## 2.1. Lawrence Kohlberg: para além da heteronomia e da autonomia

A teoria de Kohlberg, assim como a de Piaget, baseia-se na ideia de desenvolvimento enquanto transformações sucessivas das estruturas cognitivas que, no processo de interação indivíduo-meio, vão progressivamente equilibrando-se em estágios (Bataglia et al., 2010). Fala, também como Piaget, na moral da justiça e em um paralelismo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e moral.

Todas essas semelhanças são explicadas pelo fato de que, apesar de Kohlberg ter desenvolvido uma teoria própria, suas raízes estão na epistemologia genética. O autor inicia suas investigações enquanto tentativa de dar continuidade ao trabalho de Piaget, estudando o desenvolvimento do juízo moral em adolescentes, em sua tese de doutorado, através de dilemas hipotéticos que pudessem produzir os raciocínios próprios de suas estruturas, de sua lógica interna (Kohlberg, 1992).

Pode-se dizer que entre esses dilemas, o mais famoso é o "Dilema de Heinz", no qual uma mulher estava prestes a morrer devido a um câncer raro, porém, havia um medicamento que poderia salvá-la (Kohlberg, 1992). O medicamento havia sido descoberto por um

farmacêutico da própria cidade, que pagava 400 dólares para produzi-lo e cobrava 4000 dólares por uma pequena dose (Kohlberg, 1992). O marido da mulher doente, Heinz, recorreu a todos os meios legais possíveis, mas conseguiu somente a metade desse valor (Kohlberg, 1992). Heinz tentou negociar com o farmacêutico, explicando a situação de sua esposa e pedindo que lhe vendesse o remédio por 2000 ou que aceitasse que ele pagasse num momento posterior o restante do dinheiro, mas não obteve sucesso (Kohlberg, 1992). Ao perceber que suas opções legais estavam esgotadas, Heinz considera, desesperado, roubar o medicamento (Kohlberg, 1992).

As perguntas que se seguem são sobre a validade, ou não, do roubo do medicamento nessa situação específica (Kohlberg, 1992). As construções apresentadas pelos sujeitos de pesquisa de Kohlberg, a partir desse e de outros dilemas, confirmaram a proposta de Piaget de que haveria estágios de desenvolvimento (Kohlberg, 1992). O autor se debruça sobre esses estágios e é aí, então, que começam a surgir as divergências com a teoria de Piaget, já que considera as definições de estágios de heteronomia e de autonomia como imprecisas e insuficientes. Propõe, então, a existência de 6 estágios do raciocínio moral.

O estágio 1 seria o da moralidade heterônoma, no sentido piagetiano, caracterizada pelo realismo moral (Kohlberg, 1992). O bem e o mal são determinados pela autoridade e inerentes às ações, não havendo espaço para os conceitos de merecimento ou intencionalidade (Kohlberg, 1992). Assim, as normas assumem sentido absoluto universal (Kohlberg, 1992).

O segundo estágio é o da moralidade individualista, instrumental, caracterizado pela relatividade moral, ou seja, "o moralmente correto é relativo à situação concreta e à perspectiva que o ator tem sobre a situação" (Kohlberg, 1992, p. 575). Considera-se que o principal objetivo do indivíduo seja alcançar seus interesses pessoais e, portanto, as trocas com o outro são realizadas de forma instrumental, de forma que a coordenação de suas ações possa resultar no benefício mútuo (Kohlberg, 1992).

O terceiro estágio é caracterizado pela moralidade da normativa interpessoal, na qual o indivíduo supõe que há um conjunto de normas morais compartilhadas entre as pessoas segundo as quais se deve viver (Kohlberg, 1992). Kohlberg (1992) afirma que essas normas são generalizadas através de pessoas e/ou situações particulares, ou seja, a moralidade está diretamente relacionada à aprovação social (Kohlberg, 1992) e, por isso, esse estágio é conhecido, também, como estágio do "bom menino" (Menin, 1996 citado por Bataglia et al., 2010). Nesse contexto, a regra que melhor representa o ideal de justiça desse período é "Faça aos outros o que você gostaria que te fizessem" (Kohlberg, 1992).

O estágio 4 é o da moralidade do sistema social, considerado um conjunto de códigos que se aplica a todos os indivíduos de maneira imparcial, de forma que a moralidade é definida essencialmente pela manutenção desse sistema, incluindo instituições legais, sociais, morais e religiosas para mediar conflitos e garantir o bem comum (Kohlberg, 1992).

O estágio 5 é representado pela moralidade dos direitos humanos e do bem-estar social. O sistema social se apresenta, aqui, idealmente, como um contrato entre os indivíduos que livremente concordam em priorizar o bem-estar de todos e o respeito aos direitos humanos fundamentais (Kohlberg, 1992). Uma das grandes novidades em relação ao estágio anterior é a existência de direitos humanos fundamentais que são universais e invioláveis, ou seja, são as leis e os sistemas sociais que estão submetidos à avaliação da moral (dos direitos humanos e do bem-estar), e não o contrário (Kohlberg, 1992).

O sexto e último estágio é definido por Kohlberg como o estágio da moralidade de princípios éticos gerais, universalizáveis, reversíveis e prescritivos (Kohlberg, 1992). No estágio mais evoluído da moralidade, seria esperado que o indivíduo, ao tomar uma decisão moral, considerasse igualmente todos os pontos de vista de pessoas possivelmente afetadas por ela (Kohlberg, 1992). Os princípios éticos gerais são prescrições positivas que se aplicam de maneira universal, ou seja, a todos os indivíduos e situações (Kohlberg, 1992). Esses princípios éticos incluem o princípio da justiça e da benevolência, que são representados na busca pela máxima qualidade de vida para cada pessoa, a máxima liberdade (enquanto compatível com a liberdade do outro), a equidade na distribuição de bens e o respeito (Kohlberg, 1992).

Os 6 estágios podem ser, ainda, agrupados em 3 níveis: o pré-convencional, que abarca os dois primeiros estágios; o convencional, que abrange os estágios 3 e 4; e o pós-convencional, que se refere aos estágios 5 e 6 (Kohlberg, 1992).

O autor coloca que, apesar de acreditar na sequência dos estágios, elas ocorrem em tempos variáveis para cada indivíduo e, raramente, chega-se ao quinto estágio, chegando a cogitar, inclusive, que o sexto estágio existiria somente no plano teórico (Kohlberg, 1992). Ao pesquisar adultos, Kohlberg propõe que o nível pós-convencional, em que a moralidade é regida por princípios universais pautados pela reciprocidade e igualdade (Bataglia et al., 2010), seria possível somente a partir dos 20 anos de idade para uma minoria de adultos (Lima, 2004).

Em um momento posterior de sua teoria, Kohlberg (1992) vai se preocupar, também, diferentemente de Piaget, com a ação moral, relacionando-a diretamente com o juízo. Apesar de não ter estudado diretamente o comportamento moral, esse só pode ser explicado, para o autor, a partir do raciocínio moral, uma vez que a ação seria resultado da interação entre o

estágio de desenvolvimento do juízo moral em que o sujeito se encontra e as particularidades do conflito moral em questão (Kohlberg, 1992).

## 2.2. Carol Gilligan: gênero e moralidade

Carol Gilligan é mais uma autora que volta seu olhar para a população adulta, trazendo, contudo, uma novidade em seus questionamentos: a questão do gênero como categoria a ser considerada no estudo da moralidade. Em sua obra "In a Different Voice", Gilligan (1936/1982) aponta para a ausência da representatividade, da "voz", das mulheres nos estudos sobre moralidade, e para possíveis diferenças no desenvolvimento moral entre os gêneros (Lima, 2004).

Em uma "carta ao leitor" adicionada à obra em 1993, afirma ter aprendido com Erik Erikson, referência importante para a obra, que a história de vida de cada um está profundamente entrelaçada com a história, com a psicologia e com a política (Gilligan, 1993). Por essa razão, a autora considera fundamental que as vozes das mulheres sejam ouvidas, que suas vidas sejam consideradas, podendo mudar, assim, a psicologia e a história (Gilligan, 1993).

Para Gilligan, essa voz diferente das mulheres é a "voz do cuidado", que se contrapõe à "voz da justiça" dos homens (Lima, 2004), defendida por Kohlberg e Piaget por exemplo.

> Refletir e analisar uma ética do cuidado é pensar essa "voz diferente" que se inicia na concepção de separação, na diferente visão que homens e mulheres têm dessa experiência, opondo separação/conexão .... Os homens seguem a vida associando a independência a não estabelecer conexões que os prendam em suas atitudes. A preocupação feminina direciona-se ao cuidado e à preservação dos relacionamentos. (Lima, 2004, p.18)

Em "In a Different Voice", somos apresentados aos resultados de pesquisas, realizadas com alguns grupos de adultos e adolescentes, que investigam essa "ética do cuidado". Em um desses estudos, realizado com mulheres encaminhadas pelo serviço de orientação em uma clínica de aborto, Gilligan (1936/1982) constata que os conceitos de responsabilidade e cuidado têm papel central na construção da moralidade das mulheres.

O desenvolvimento moral feminino se daria, então, a partir de uma sequência de três diferentes perspectivas sobre o relacionamento entre o eu e o outro, cada uma representando maior complexidade a anterior (Gilligan, 1936/1982). Além disso, há a reinterpretação crítica do conflito entre egoísmo e responsabilidade a cada transição de uma perspectiva a outra (Gilligan, 1936/1982).

A primeira etapa dessa sequência diz respeito à sobrevivência, portanto o foco está no cuidado de si (Gilligan, 1936/1982). A transição para a fase seguinte é caracterizada pelo sentimento de estar sendo egoísta, o que leva a uma mudança de entendimento sobre a relação entre o eu e os outros, agora marcada pelo conceito de responsabilidade (Gilligan, 1936/1982).

A segunda perspectiva é caracterizada pela elaboração desse conceito e sua fusão com a busca pelo cuidado por um outro dependente e desigual, ao que a autora chama de "moralidade maternal" (Gilligan, 1936/1982). Assim, a transição para a próxima etapa se inicia quando há um desequilíbrio nos relacionamentos, suscitado pela exclusão de si mesmas, que ocorre a medida que os outros são legitimados como recipientes dos cuidados femininos: há uma "confusão" entre auto sacrifício e cuidado (convencionalmente vista como "bondade"), que só pode ser resolvida a partir da reconsideração das responsabilidades (Gilligan, 1936/1982).

A tensão entre egoísmo e responsabilidade é, finalmente, dissipada por uma nova compreensão da conexão entre o eu e o outro, marcando a terceira perspectiva (Gilligan, 1936/1982). O princípio da não-violência é elevado como a base do juízo e da ação morais, estabelecendo igualdade moral entre o eu e o outro e incluindo ambos na esfera do cuidado que, por sua vez, torna-se uma injunção universal que permite a "presunção de responsabilidade por opção" (Gilligan, 1936/1982, p.101) e a condenação da exploração e do dano (Gilligan, 1936/1982).

Apesar da principal preocupação da teoria ser identificar uma ética diferente da ética da justiça, supostamente masculina, é fundamental que mantenhamos abertas as possibilidades para pensar em outras éticas além dessas duas, como por exemplo a da generosidade (Lima, 2004). Além disso, a autora deixa claro, em trabalhos posteriores, que os dois sexos possuem ambas as orientações, expressando mais ou menos uma ou outra e sendo capazes de mudar dependendo as circunstâncias (Lima, 2004).

## 2.3. A Teoria do Domínio Social

A teoria do domínio social, que tem como alguns de seus principais representantes Elliot Turiel, Judith Smetana e Larry Nucci, parte do princípio de que as interações entre indivíduo e ambiente são responsáveis pela construção do conhecimento moral e social (Caetano et al., 2019).

Essa abordagem propõe que os julgamentos morais podem ser classificados em "domínios", que são estruturas conceituais que permitem a compreensão do desenvolvimento moral (Caetano et al., 2019). Três domínios sociais podem ser descritos inicialmente: 1)

domínio moral, 2) domínio convencional e 3) domínio pessoal (Smetana, 2013 citado por Caetano et al., 2019).

O domínio moral se refere à preocupação com o bem-estar, direitos e justiça (Caetano et al., 2019), e é caracterizado da seguinte forma:

> As prescrições morais são obrigatórias. Elas são universalmente aplicáveis no sentido de que se aplicam a todos em circunstâncias semelhantes. Elas são impessoais porque não se baseiam em preferências individuais ou inclinações pessoais. Além disso, as prescrições morais são determinadas por critérios diferentes de acordo, consenso ou convenção institucional. Muitas vezes existe acordo sobre obrigações morais entre um grupo de pessoas. No entanto, o acordo existente não constitui a base ou justificativa para o que é considerado moralmente certo ou errado.... Por exemplo, não se diria que matar crianças inocentes é errado só porque todos concordam que é errado (Turiel, 1983, p.36).

Já o domínio convencional tem o "acordo" como um de seus critérios, uma vez que o sistema social determina as convenções, as quais os indivíduos aderem devido a práticas institucionalizadas (Turiel, 1983). Pode-se dizer, então, que a convenção depende de regras e/ou autoridades, mas também tem como critérios a alterabilidade e a relatividade contextual (Caetano et al., 2019).

Entretanto, é importante destacar que para caracterizar as "convenções sociais", é preciso que elas tenham origem em processos sociais relacionados a finalidades sociais; as convenções não podem ser, portanto, definidas somente pela uniformidade de determinado comportamento (Turiel, 1983). Justificativas do domínio convencional dizem respeito à autoridade, às expectativas sociais e à necessidade de manutenção da ordem social (Turiel, 1983, 1989; Smetana, 2006 citado por Caetano et al., 2019).

O domínio pessoal, por sua vez, diz respeito ao entendimento de pessoas como sistemas psicológicos, ou seja, refere-se à compreensão do indivíduo em relação aos comportamentos, sejam seus ou dos outros, e ao conhecimento de si mesmo, personalidade e identidade (Smetana, 2013). Esse conhecimento psicológico se refere às tentativas de compreender as causas psicológicas e inferir significados que não são dados nas interações sociais (Smetana, 2013). Podemos considerar questões de âmbito pessoal as preferências, a privacidade e as escolhas sobre o próprio corpo, amigos e atividades por exemplo (Smetana, 2013).

Pode-se dizer que, em resumo, as questões pessoais podem ser definidas como ações sociais relacionadas, em seus efeitos e importância, ao ator, e não sobre outros indivíduos ou à estrutura social, como nos domínios anteriormente descritos (Nucci, 1981).

O desenvolvimento moral ocorre, portanto, de acordo com a Teoria do Domínio Social, a partir de reorganizações de pensamentos dentro de cada domínio, uma vez que cada um representa uma estrutura (Turiel, 1983).

No âmbito da pesquisa com adultos dentro dessa perspectiva, podemos destacar alguns trabalhos. Por exemplo, Judith Smetana, entre os anos de 1978 e 1984, dedicou-se a pesquisar as relações entre aborto e moralidade, fazendo um recorte de gênero alinhado às discussões da época.

Um desses trabalhos, "Raciocínio nos domínios pessoal e moral: tomada de decisão de adolescentes e mulheres adultas jovens em relação ao aborto", publicado em 1981 no *Journal of Applied Development Psychology*, por exemplo, tinha por objetivo determinar se o raciocínio sobre a questão do aborto poderia ser descrito por conceitos morais, convencionais e pessoais, de acordo com os domínios, e analisar as relações entre raciocínio e ação.

Para isso, 70 mulheres, entre adolescentes e jovens adultas, foram submetidas a entrevista e dilemas morais (Smetana, 1981). Como resultados, constatou-se que as mulheres que pensavam o aborto sob uma perspectiva moral tinham mais probabilidade de levar a gestação adiante, enquanto as mulheres que tratavam o aborto como uma questão pessoal tinham maior probabilidade de interromper a gravidez (Smetana, 1981).

Mais recentemente, algumas pesquisas foram realizadas com estudantes universitários com temas diversos, como avaliações morais sobre download ilegal de músicas (Jambon & Smetana, 2012), "parentalidade de helicóptero" de supercontrole percebido por adultos emergentes (Rote et al., 2020) e a influência do poder nos julgamentos e raciocínios de indivíduos dos EUA e da China sobre conflitos intra-sociais (Zhu et al., 2019).

Essa última, por exemplo, investigou, a partir da teoria do domínio social, como estudantes de graduação chineses e norte-americanos avaliam conflitos intra-sociais e como essas avaliações podem ser influenciadas por conceitos de poder (Zhu et al., 2019). Um dos resultados da pesquisa foi que as justificativas morais para ações individuais foram positivamente associadas aos julgamentos pró-direitos individuais nos indivíduos de ambas as sociedades, independente da condição de poder (Zhu et al., 2019).

Já Elliot Turiel escreve, por exemplo, em 1978, "Desenvolvimento moral em crianças, adolescentes e jovens adultos turcos", com coautoria de Carolyn Pope Edwards e Lawrence Kohlberg. Aqui, é interessante notar que a teoria utilizada é, justamente, a de Kohlberg: para estudar os julgamentos morais em diferentes idades, foi utilizada a aplicação e análise de dilemas morais que permitiram constatar que a sequência de estágios de desenvolvimento é a mesma tanto entre os turcos quanto entre populações ocidentais e não ocidentais previamente estudadas (Turiel et al., 1978).

Podemos citar ainda uma pesquisa um pouco mais recente, de 1998, realizada em colaboração com Melanie Killen, agora já sob a perspectiva da Teoria do Domínio Social,

chamada “Avaliação de adolescentes e jovens adultos sobre a ajuda e o sacrifício pelos outros”. Aos sujeitos foi questionado como eles avaliavam a ajuda e o sacrifício em prol de relacionamentos próximos e distantes e, em geral, pode-se dizer que os indivíduos consideram importante e gratificante ajudar, enquanto o não ajudar seria um erro, principalmente em se tratando de pessoas próximas (Killen & Turiel, 1998). Também se concluiu que 1) conforme a idade aumentou, a ajuda é mais vista como uma escolha do que como uma obrigação em relacionamentos distantes, que 2) mulheres atribuíram mais importância à ajuda do que homens e que 3) ajudar e sacrificar metas pessoais pelo outro é mais valorizado na adolescência (Killen & Turiel, 1998).

## 3. O CONTEXTO BRASILEIRO: PESQUISAS SOBRE A MORALIDADE A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Apesar da aparente escassez de estudos sobre moralidade adulta sob a perspectiva piagetiana, é possível dizer que há diversos autores que se dedicam a estudar a moralidade sob essa perspectiva.

Os Professores Júlio Rique e Cleonice Camino conduzem, na Universidade Federal da Paraíba, alguns estudos voltados para o desenvolvimento sociomoral, sendo que o primeiro autor tem um foco nas virtudes da justiça e do perdão, e a segunda nos direitos humanos, empatia, socialização e, também, no perdão. Apesar de utilizarem outros autores de referência na maior parte de seus trabalhos, é possível constatar que a epistemologia genética é bastante citada como "ponto de partida", além de, em alguns casos, ser utilizada como a principal referencia teórica para discussão e análise dos resultados (Camino et al., 2017; Andrade et al., 2008; Abreu et al., 2018; Camino et al., 2008).

A Professora Maria Suzana Menin, Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, também utiliza Piaget como um dos principais autores de referência em suas produções e tem seus trabalhos voltados para os temas como educação e desenvolvimento moral e representações sociais (Menin et al., 2015; Menin, 2003).

Diversas e importantes autoras do campo da psicologia/educação moral no Brasil (que utilizam, ao menos em parte de seus trabalhos, a epistemologia genética) coordenam ou participam de grupos de pesquisa sobre o tema, como explicitaremos a seguir.

A Professora Heloisa Moulin de Alencar, por exemplo, é professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, estuda desenvolvimento moral, relações amorosas, gênero, etc. (Lima & Alencar, 2020; Nascimento et al., 2016; Pessotti et al., 2011) e coordena tanto o "Laboratório de Psicologia da Moralidade (LAPSIM)", quanto o grupo de pesquisa "Psicologia da Moralidade: processos de desenvolvimento e contextos socioculturais".

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), é coordenado pelas Professoras Luciene Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP e Telma Vinha, da Faculdade de Educação da UNICAMP, e conta com a colaboração de pesquisadores de diversas outras instituições, como a UNIFESP e a Fundação Carlos Chagas (Gepem, n.d.).

A Professora Luciene Tognetta é responsável, no grupo, pela linha de pesquisa "Convivência na escola: virtudes, bullying e violência", temas de interesse da autora, tratados também sob a perspectiva piagetiana (Tognetta & Daud, 2017; Vinha & Tognetta, 2009;

Tognetta & Borges, 2012; Tognetta et al., 2010). A Professora Telma Vinha, por sua vez, trata da linha de investigação "As relações interpessoais na escola e o desenvolvimento da autonomia moral", e também se utiliza da epistemologia genética em suas análises (Vinha & Tognetta, 2009; Vinha et al., 2009; Vinha, 1999).

A Professora Patrícia Bataglia é docente da UNESP de Marilia, membro do Grupo de Estudos de Psicologia e Epistemologia Genéticas (GEPEGE), e tem interesse nos temas da competência e desenvolvimento moral, ética profissional e bioética. A autora se utiliza majoritariamente da teoria de Kohlberg, mas alguns estudos abordam a epistemologia genética (Calbino et al., 2021; Kawashima et al., 2015).

O grupo de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral (GPDM), do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), é conduzido pela Professora Associada Luciana Maria Caetano e conta com a Professora Drª. Betânia Alves Veiga Dell`Agli na vice-coordenação. Assim como todas as autoras citadas anteriormente, seus trabalhos contam com outros autores e teorias do desenvolvimento moral, mas a teoria de Piaget se faz presente, seja como dado histórico, seja como o referencial principal de análise em alguns casos (Caetano, 2020; Deolindo et al., 2020; Caetano et al., 2019; Caetano, 2005).

Cabe, aqui, uma importante observação sobre os estudos mencionados anteriormente como exemplos da obra de cada um dos autores citados. Tratam-se de estudos sobre a moralidade que se utilizam da epistemologia genética, porém não tratam do indivíduo adulto e/ou não utilizam a epistemologia genética como referencial principal, o que inviabiliza sua inclusão neste estudo.

Por fim, outro autor de grande relevância da área da Psicologia Moral no cenário nacional é o Professor Yves de La Taille, que parte da epistemologia genética, apesar de, assim como os autores citados anteriormente, ultrapassá-la. Como La Taille se interessou em preencher a aparente lacuna na obra de Piaget em relação à conduta moral, suas motivações e aspectos afetivos (que, de acordo com o autor, não foram suficientemente exploradas), considera-se relevante expor, resumidamente, sua teoria sobre as relações entre moral e ética.

La Taille (2010), parte do construtivismo piagetiano, em parte para dizer que esse, por si só, não é suficiente para explicar a moralidade em todos os seus aspectos, principalmente no que se refere à ação moral, em parte para embasar sua tese a respeito da moralidade, a de que "para compreendermos os comportamentos morais dos indivíduos precisamos conhecer a perspectiva ética que estes adotam" (p. 105).

O autor diferencia moral e ética definindo a primeira como relacionada aos deveres (que se pretendem universais), e a segunda à busca e à definição da "vida boa/realizada" (La Taille,

2006, 2010). A questão ética “que vida quero viver?” conduz a outra: “quem quero ser?”, que aponta para a questão da identidade (La Taille, 2010). Para La Taille (2010), o “Eu” é um conjunto de representações de si, definidas como imagens que a pessoa tem de si mesma e que são sempre valor (investimento afetivo).

A atribuição e manutenção de valores positivos a si mesmo é condição necessária para a “vida boa”, uma vez que a vida boa é uma vida que faz sentido, o que aponta, portanto, para uma teoria da motivação das ações (La Taille, 2010). Tal teoria parece ir ao encontro da chamada teoria do “self moral” ou “personalidade moral”, que atribui a força da motivação para a realização da ação moral à associação das regras e valores morais ao Eu (La Taille, 2010).

Pode-se dizer, portanto, que La Taille parte da teoria de Piaget, reconhecendo sua importância e utilizando a epistemologia genética para a definição e compreensão de certos conceitos, como o de “valor”. Porém, utiliza outros autores e teorias para explicar a conduta moral. Cabe mencionar que La Taille utiliza outras obras de Piaget, e não somente “O Juízo Moral na Criança” (1932), para tratar da moralidade; no caso da definição de “valor”, por exemplo, La Taille recorre ao livro “Inteligência e Afetividade (Piaget, 2005)”. Assim, apesar de buscar respostas além da obra de Piaget, seus trabalhos nos permitem ter uma visão mais integral da moralidade sob a perspectiva da epistemologia genética.

# 4. MÉTODO

Trata-se de uma Revisão Integrativa da Literatura, com o objetivo de verificar o que vem sendo estudado no contexto brasileiro sobre a moralidade adulta a partir da perspectiva da epistemologia genética nos últimos 10 anos.

A escolha metodológica se deu a partir da necessidade de um método sistemático de compilação e análise de dados, capaz de verificar o conhecimento atual sobre o tema em questão. Fez-se necessário, também, que o método, além de abrangente, servisse ao propósito de verificar e apresentar, na atualidade, a moralidade adulta sob as lentes da Epistemologia Genética.

Para melhor compreensão sobre a metodologia utilizada, é importante definir e descrever os processos necessários para a realização de uma revisão integrativa da literatura para, só então, descrever como o presente estudo foi elaborado.

## 4.1. Revisão Integrativa: um breve panorama

A revisão integrativa consiste em uma metodologia de revisão da literatura atual a respeito de uma temática específica e bem delimitada, permitindo a compilação e síntese do conhecimento para a incorporação dos melhores resultados disponíveis na prática (Souza et al., 2010).

A especificidade desse tipo de revisão é, justamente, sua ampla abordagem, que possibilita a integração de estudos teóricos, empíricos, experimentais, não-experimentais e etc., além de servir a diferentes propósitos, como a definição, revisão e/ou análise de conceitos, teorias, evidencias clínicas e questões metodológicas (Souza et al., 2010).

Como instrumento da prática baseada em evidências (PBE), as revisões integrativas são realizadas seguindo determinadas etapas para garantir a confiabilidade do conhecimento e a qualidade das evidências (Souza et al., 2010). São elas, de acordo com Souza et al. (2010):

1. Elaboração da pergunta norteadora: pode ser considerada a etapa mais importante, uma vez que, como o próprio termo esclarece, norteia a pesquisa, determinando “o que” e “como” será incluído e analisado.
2. Busca ou amostragem na literatura: recomenda-se que a busca seja a mais ampla e diversificada possível, deixando claros e justificando critérios para inclusão e exclusão dos estudos. Tais critérios devem ser definidos em concordância com a etapa anterior.

3. Coleta de dados: os dados devem ser extraídos a partir de um instrumento elaborado previamente.
4. Análise crítica dos estudos incluídos: aqui, analisa-se o rigor e as características de cada estudo de forma sistemática e organizada previamente definida. É recomendável que os estudos sejam hierarquicamente analisados conforme o nível de evidencia (definido a partir do delineamento da pesquisa).
5. Discussão dos resultados: analisam-se os dados extraídos e sintetizados na etapa anterior a partir do referencial teórico. As conclusões devem ser explicitadas, bem como os vieses.
6. Apresentação da revisão integrativa: a revisão deve ser apresentada de forma clara, detalhando informações sem omitir evidências.

## 4.2. Revisão Integrativa: aplicação e adaptação

Após apresentar, de forma geral, um breve panorama sobre as etapas envolvidas na realização de uma revisão integrativa, o presente estudo será descrito em sua especificidade, mostrando o que foi feito a partir do modelo resumido apresentado acima. A proposta deste tópico é, portanto, demonstrar como o tema da moralidade adulta sob a perspectiva da epistemologia genética foi trabalhado, passo a passo, desde a pergunta até a análise dos resultados, para a construção da revisão.

### 4.2.1. Elaboração da pergunta norteadora: O que a literatura científica brasileira tem produzido sobre a moralidade do adulto a partir da Epistemologia Genética?

Sabe-se que Piaget estudou o juízo moral da criança, bem como que sua teoria abriu caminho para diversas outras ideias sobre o desenvolvimento moral. No entanto, ao tentar buscar explicações na epistemologia genética para fenômenos sociais contemporâneos relacionados à moralidade, como os comportamentos das pessoas na pandemia de coronavírus, a guerra entre Rússia e Ucrânia, entre outras coisas, deparamo-nos com a falta de material bibliográfico nesse sentido. Dessa forma, a pesquisa precisou verificar, primeiro, ‘se’ e ‘o que’ está sendo produzido sob as lentes dessa teoria em relação aos sujeitos adultos. A pergunta carrega em si importantes informações norteadoras, como nossa fonte de informação (‘literatura científica brasileira’, aqui caracterizada por textos retirados de bases de dados previamente selecionadas), a população a ser estudada (adultos), o fenômeno a ser observado (a moralidade), e sob qual perspectiva esses resultados serão analisados (epistemologia genética).

4.2.2. Busca ou amostragem na literatura.

Foram selecionadas as bases de dados SciELO, LILACS e PePSIC, uma vez que essas bases concentram grande parte da produção brasileira em psicologia. Os descritores utilizados foram retirados do DeCS (descritores em ciências da saúde) e foram os seguintes: desenvolvimento moral, adulto, professor, profissional e trabalhador. O descritor "desenvolvimento moral" foi escolhido em detrimento de "moral" devido a multiplicidade de estudos das mais diversas perspectivas, áreas e autores estarem relacionados à "moral", tornando a busca por trabalhos sob a perspectiva de Piaget bastante improdutiva; além disso, não existem descritores para Jean Piaget ou Epistemologia Genética, portanto o termo "desenvolvimento moral" pareceu mais adequado ao propósito desta pesquisa, visto que faz alusão à temática do autor de referência. Os termos "professor", "profissional" e "trabalhador" foram incluídos com o objetivo de abranger estudos com/sobre adultos que não se utilizassem do termo "adulto" especificamente.

Em cada uma das bases de dados, SciELO e LILACS, o descritor "desenvolvimento moral" foi relacionado através do operador booleano AND a cada um dos demais descritores, incluindo suas possíveis variações. Na base de dados PePSIC, foram cruzados os mesmos termos utilizados como descritores nas plataformas anteriores.

Os critérios de inclusão dos estudos foram: textos completos; não duplicados; idiomas: inglês, português, espanhol; período: últimos 10 anos (de 2012 a março/abril de 2022); pesquisas com ou sobre sujeitos adultos; pesquisas sobre moral; pesquisas que tenham a epistemologia genética como pelo menos uma das referências bibliográficas. Para a inclusão dos artigos, foram analisados os resumos e as referências bibliográficas. Já os critérios de exclusão foram aplicados após a leitura dos textos na íntegra, e foram os seguintes: artigos que não atendam aos objetivos da pesquisa, ou seja, não utilizam a epistemologia genética como referencial de análise; não tem a moralidade ou o desenvolvimento moral como tema central; não tratam da moralidade do sujeito adulto.

4.2.3. Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado o instrumento validado por Ursi (2005), sugerido no artigo de Souza et al (2010), apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Instrumento de coleta de dados

| | |
|---|---|
| **A. Identificação** | |
| Título do artigo | |
| Título do periódico | |
| Autores | Nome / Local de trabalho/ Graduação |
| País | |
| Idioma | |
| Ano de publicação | |
| **B. Instituição sede do estudo** | |
| Hospital / Universidade/Centro de pesquisa/ Instituição única/ Pesquisa multicêntrica/ Outras instituições/ Não identifica o local | |
| **C. Tipo de publicação** | |
| Publicação da enfermagem/ médica/ outra área da saúde? Qual? | |
| **D. Características metodológicas do estudo** | |
| 1. Tipo de publicação | 1.1 Pesquisa<br>( ) Abordagem quantitativa<br>( ) Delineamento experimental<br>( ) Delineamento quase-experimental<br>( ) Delineamento não-experimental<br>( ) Abordagem qualitativa<br>1.2 Não pesquisa<br>( ) Revisão de literatura<br>( ) Relato de experiência<br>( ) Outras: _____ |
| 2. Objetivo ou questão de investigação | |
| 3. Amostra | 3.1 Seleção<br>( ) Randômica<br>( ) Conveniência<br>( ) Outra: _____<br>3.2 Tamanho (n) – inicial e final<br>3.3 Características<br>Idade/ Sexo/ Raça/ Diagnóstico/ Tipo de Cirurgia/ Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos |
| 4. Tratamento dos dados | |
| 5. Intervenções realizadas | 5.1 Variável dependente<br>5.2 Variável independente<br>5.3 Grupo Controle: sim / não<br>5.4 Instrumento de medida: sim / não<br>5.5 Duração do estudo<br>5.6 Métodos empregados para mensuração |
| 6. Resultados | |
| 7. Análise | 7.1 Tratamento estatístico<br>7.2 Nível de significância |
| 8. Implicações | 8.1 As conclusões são justificadas com base nos resultados?<br>8.2 Quais são as recomendações dos autores? |
| 9. Nível de evidência | |
| **E. Avaliação do rigor metodológico** | |

Fonte: Ursi (2005)

### 4.2.4. Análise crítica dos estudos

O instrumento citado no item anterior conta com a análise metodológica e nível de evidência como alguns dos tópicos a serem coletados. Os níveis de evidência foram elencados conforme o delineamento da pesquisa sendo: (1) evidências resultantes de meta-análise de estudos clínicos controlados e randomizados; (2) evidências obtidas em estudos individuais com delineamento experimental; (3) evidências de estudos quase-experimentais; (4) evidências de estudos descritivos (não-experimentais) ou com abordagem qualitativa; (5) evidências provenientes de relatos de caso ou de experiência; (6) evidências baseadas em opiniões de especialistas (Souza et al, 2010).

### 4.2.5. Discussão dos resultados

Os resultados das buscas nas bases de dados foram descritos por etapas e ilustradas em um fluxograma baseado no modelo PRISMA (Preferred Reporting Items of Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2020 (Page et al., 2021).

A utilização do fluxograma, aqui, justifica-se novamente pela necessidade de tornar os processos de seleção os mais claros e transparentes possíveis. A declaração PRISMA consiste em um conjunto de diretrizes e orientações para a confecção e avaliação da qualidade de Revisões Sistemáticas e Metanálises (Page et al., 2021).

Os principais resultados extraídos dos artigos incluídos através do instrumento de coleta foram resumidos e apresentados em um quadro. A partir disso, as informações foram comparadas e discutidas sob a perspectiva da epistemologia genética.

### 4.2.6. Apresentação

A revisão foi apresentada na forma de dissertação, padronizada a partir dos critérios descritos nas “Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP” (Funaro et al., 2016).

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios de inclusão, foram selecionados 14 artigos, já excluídos os artigos duplicados. Dos 14 artigos, 11 foram excluídos de acordo com os critérios previamente estabelecidos: artigos que não utilizam a epistemologia genética como referencial de análise; não tem a moralidade ou o desenvolvimento moral como tema central, não tratam da moralidade do sujeito adulto.

O instrumento de extração dos dados foi utilizado para a coleta dos dados dos 3 artigos resultantes. Foram eles: "Valores dos motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação?" (Martins & Dell'Agli, 2014); "The Absence of Generosity and Obedience to Authority: Judgments of Teachers and Students from Kindergarten" (Kawashima & Martins, 2015) e "Concepções educativas morais de professores" (Caetano & Dell'Agli, 2017). Estes artigos serão descritos mais adiante.

Todos os artigos incluídos foram encontrados na base de dados LILACS (um deles foi encontrado duplicado na SciELO: "Valores dos motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação?" (Martins & Dell'Agli, 2014)).

Não foram incluídos artigos encontrados na PePSIC. Esse dado chama a atenção, especialmente, por se tratar de uma base de dados latina, originalmente brasileira, da área de psicologia. A ausência de resultados parece ser um retrato do momento atual da pesquisa sobre moralidade adulta sob a perspectiva da epistemologia genética, uma das principais constatações desse estudo, aliás, como veremos mais detalhadamente adiante.

Apesar de termos somente três artigos incluídos, é possível dividi-los em algumas categorias, definidas a partir da análise do instrumento de coleta utilizado. A primeira delas diz respeito ao tipo/área de publicação: duas publicações são da área de psicologia e uma da área de educação. Apesar de interessante, já que a moralidade é um tema típico da psicologia, não surpreende a contribuição da área da educação nesse sentido, uma vez que Piaget, além de estudar o desenvolvimento da inteligência, também produziu textos específicos sobre a educação e a educação moral, como "Os procedimentos da Educação Moral" (1930/2003) e "Para Onde Vai a Educação?" (Piaget, 1973).

A segunda diz respeito ao idioma de publicação. Os dois artigos da área de psicologia foram publicados em português, enquanto o da área de educação foi publicado em inglês. Esse último foi publicado na revista "Paidéia (Ribeirão Preto)" que, de acordo com a classificação do quadriênio 2013-2016 do Qualis Periódicos, corresponde a um periódico A1, ou seja, com a

maior qualificação possível, enquanto as revistas de Psicologia correspondem à classificação A2 ("Psicologia: ciência e profissão" e "Arquivos Brasileiros de Psicologia"). Apesar de não estarem distantes hierarquicamente, quanto mais bem qualificada a revista, maior seu alcance, daí a exigência de artigos em inglês, para possibilitar e incentivar acesso internacional.

A terceira etapa, por fim, refere-se à metodologia utilizada nas pesquisas. Todos os estudos utilizam metodologia qualitativa, o que, pensando na hierarquia de níveis de evidência adotados, significa nível 4 (evidências de estudos descritivos, não-experimentais, ou com abordagem qualitativa); podemos fazer uma reflexão sobre a relevância desse tipo de hierarquização do nível de evidência em estudos na área de psicologia moral: talvez as divergências entre as diversas teorias sobre a moralidade tenham relação, entre outros fatores, com a dificuldade de inserir os estudos psicológicos, ou da psique humana, numa padronização tal qual a proposta para as ciências médicas pela Prática Baseada de Evidências (PBE).

Sabemos que, hoje, a psicologia tem se interessado cada vez mais pela prática baseada em evidencias, apesar de sua origem médica (Leonardi & Meyer, 2015). Apesar do inegável potencial de contribuição com a qualidade dos serviços prestados em psicologia clínica, é importante que explicitemos o impasse que se apresenta.

A PBE está originalmente voltada para a busca das melhores práticas clínicas médicas através de evidências, e na psicologia isso não é diferente (Leonardi & Meyer, 2015). Temos, então, o desafio: escrever um estudo de caráter exploratório em psicologia do desenvolvimento utilizando instrumentos da PBE (revisão integrativa). Talvez por isso, aqui, não houve a preocupação de analisar e discutir tão detalhadamente, por exemplo, a "qualidade metodológica" dos estudos incluídos; afinal o interesse desse estudo não está em descobrir qual a melhor prática/tratamento disponível para embasar uma conduta clínica, e sim mostrar *o que* tem sido estudado sobre determinado tema/abordagem.

Dos artigos excluídos, vários traziam menções a Piaget somente como um dado histórico, e não como referencial teórico para análise, o que poderia indicar uma limitação da teoria em abarcar a moralidade adulta, uma vez que o autor se limitou a estudar a moral da criança, deixando algumas lacunas que talvez estejam sendo preenchidas com outras teorias posteriores.

Uma delas diz respeito à autonomia moral propriamente dita e à sua prática, uma vez que a ação moral não é estudada pelo autor: seria a autonomia moral possível em termos práticos? Os sujeitos pensam e agem de acordo com a moral autônoma desde a infância até a vida adulta? É possível que a autonomia moral plena nos planos do juízo e das ações seja demasiadamente otimista, talvez até utópica.

Piaget, ao propor o desenvolvimento de estruturas para a inteligência, pensa que estas vão sendo construídas de um nível hierárquico menor para um maior, em termos de complexidade e potencial, até atingir um nível "máximo", no sentido de poder abarcar e se aplicar a um número mais amplo de possibilidades. Assim, podemos dizer que, para o autor, um sujeito que atinge o estágio operatório formal de inteligência chegou ao seu máximo em termos estruturais. Os níveis descritos se referem, portanto, a formas de organização da inteligência que se sucedem de modo integrativo e gradativo ao longo da vida. O desenvolvimento se daria sob a influência de quatro fatores: maturação; experiência; interação social e equilibração. O mesmo raciocínio parece ter sido aplicado à moralidade, sendo a autonomia moral o mais alto grau de desenvolvimento do juízo. Quanto à afetividade, concebida como energética da ação, haveria também uma progressão desde afetos instintivos a afetos normativos, passando pelos intuitivos, numa sequência correspondente à do desenvolvimento da inteligência. A moral seria fruto, para Piaget, da intersecção entre desenvolvimento intelectual e afetivo. Pela lógica do argumento piagetiano, é possível então inferir que a moral do adulto seria mais avançada do que a moral da criança, ou seja, que a autonomia moral teria continuidade na vida adulta.

A constatação de que a autonomia moral plena, enquanto estrutura, é dificilmente alcançada, pode apontar para a necessidade de teorias que se proponham a explicar a ação moral e o fato de que os sujeitos adultos, em determinados momentos, parecem julgar e agir moralmente, e em outros não.

A presente revisão da literatura demonstrou que a epistemologia genética de Piaget não parece embasar as pesquisas brasileiras sobre a moralidade, a não ser como ponto de partida para que outras abordagens focalizem a vida adulta em termos morais.

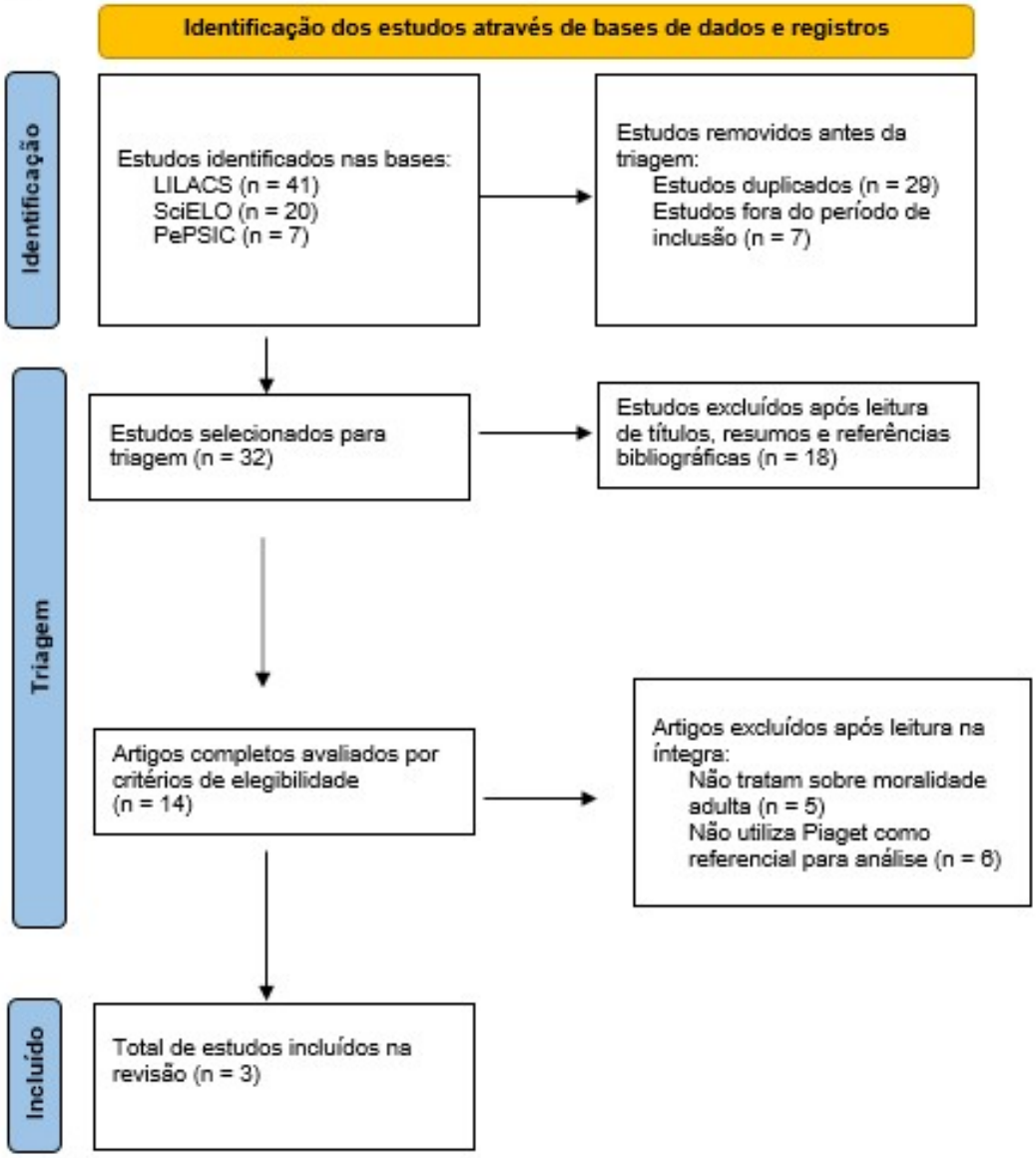
Além disso, fica clara a ausência de uma teorização sobre uma moralidade que seja particular e característica do sujeito adulto. Não falamos, portanto, de uma moral **do** adulto, e sim de uma moral **no** adulto. Os artigos encontrados mostram a análise da moralidade **em** sujeitos adultos, mas levando em consideração as duas morais da criança propostas por Piaget, sugerindo uma continuidade, na vida adulta, do nível de desenvolvimento moral alcançado na infância.

Considerando o exposto, passamos apresentar a descrição dos resultados das buscas nas bases de dados por etapas, ilustradas a seguir por um fluxograma (Figura 2) baseado no modelo do fluxograma PRISMA 2020 (Page et al., 2021):

O fluxograma prisma descreve todas as etapas realizadas até a seleção dos 3 artigos incluídos neste estudo. Após a seleção dos descritores e palavras-chave, esses foram inseridos nas bases de dados previamente selecionadas (LILACS, SciELO e PePSIC). Os resultados foram os seguintes: 41 artigos encontrados na LILACS, 20 artigos encontrados na SciELO, 7 artigos encontrados na PePSIC.

Destes, os 7 artigos encontrados na PePSIC foram excluídos por estarem fora do período definido para elegibilidade (2012-2022), já que a plataforma não permite a filtragem prévia dos

Figura 2 – Fluxograma dos resultados das buscas nas bases de dados




Fonte: Page et al. (2021)

artigos por período. Outros 29 artigos foram excluídos por estarem duplicados entre as outras bases, LILACS e SciELO.

Foram lidos títulos, resumos e referências bibliográficas dos 32 artigos restantes, dos quais 18 foram excluídos por, explicitamente, não se adequarem ao tema da moralidade adulta, ou não possuírem Piaget como pelo menos uma das referências bibliográficas.

Restaram, portanto, 14 artigos para serem lidos na íntegra para confirmação dos critérios de inclusão e aplicação dos critérios de exclusão. 5 artigos foram excluídos por não tratarem da moral em sujeitos adultos, e outros 6 por não utilizarem a Epistemologia Genética como referencial teórico para análise dos resultados, mas somente como citação, dado histórico.

Restaram, portanto, 3 artigos que atenderam aos critérios de inclusão e não atenderam aos de exclusão. Os principais resultados serão apresentados em um quadro e, a seguir, os artigos serão mais detalhadamente descritos e discutidos (Tabela 1).

Em "Concepções educativas morais de professores" (Caetano & Dell'Agli, 2017), as autoras apresentam algumas concepções de professores de adolescentes acerca dos construtos "obediência", "respeito", "justiça" e "autonomia". Para isso, é apresentado um mapeamento dessas concepções a partir da exposição e comparação de dois estudos empíricos, nos quais são utilizadas 11 afirmativas (com as quais os participantes deveriam concordar ou discordar) inspiradas na Escala de Concepções Educativas Morais (ECEM), validada por Caetano et al., (2016).

O Instrumento permite investigar a coerência ou incoerência entre a idealização do processo de educação (juízo moral) de educadores, seja no papel de pais ou de professores, e as intervenções reais (ação moral), tema que se repete ao tratarmos da moralidade segundo Piaget, especialmente a adulta, como vimos anteriormente. Esse instrumento se apresenta como uma ferramenta possivelmente capaz de apontar, empiricamente, as inconsistências entre juízo e ação moral, explicando, talvez, a subutilização da epistemologia genética em detrimento de outras teorias que, posteriormente, preocuparam-se em explicar a relação juízo-ação.

O primeiro estudo investigou se pais e mãe que trabalham na área da educação apresentariam respostas mais elaboradas do que pais que não trabalham nessa área, visto que os primeiros teriam estudo formal e qualificação profissional no tema. O segundo estudo trata-se de um estudo piloto, apresentando, portando, resultados parciais, que analisou as respostas de professores em relação aos alunos.

Tabela 1 – Artigos brasileiros sobre moralidade adulta, sob a perspectiva da epistemologia genética, publicados entre 2012 e 2022.

| Título do artigo | Autor (es) | Ano | Idioma de publicação | Objetivos | Tipo de estudo | Método | Área de publicação | Resultados |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Concepções educativas morais de professores | Caetano & Dell'Agli | 2017 | Português | Apresentar, sob a perspectiva de Jean Piaget, mapeamento das concepções morais de educação de professores quanto aos construtos: obediência, respeito, justiça e autonomia. | Empírico | Quantitativo e qualitativo | Psicologia | Incoerência entre juízo e ação moral de educadores; diferenças nas concepções dos educadores no papel de pais e de profissionais. |
| The Absence of Generosity and Obedience to Authority: Judgments of Teachers and Students From Kindergarten | Kawashima & Martins | 2015 | Inglês | Investigar o julgamento de professores e alunos do Ensino Fundamental sobre a generosidade e se essa é mais valorizada do que a obediência à autoridade | Empírico | Qualitativo | Educação | A atitude do professor na história-estímulo (não ajudar o aluno e exigir obediência) é considerada equivocada pela maioria dos participantes; A maioria dos professores considera que a atividade deveria ser livre, o que justifica a falta de ajuda; a falta de ajuda é sentida como falha na atribuição de valor positivo pela maioria das crianças; a força da virtude da generosidade é fraca entre os participantes. |
| Valores de Motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação? | Martins & Dell'Agli | 2014 | Português | Analisar os valores centrais presentes nas representações de si de motoristas de caminhão. | Empírico | Qualitativo | Psicologia | Valores estão relacionados à ética nas categorias de representações de si como pessoa e como motorista, e não como empresa. |

Já na introdução, os construtos são apontados como itens relevantes para pensar sobre o papel do adulto no desenvolvimento moral da criança/adolescente. Isso faz sentido ao adotar a epistemologia genética como referencial, uma vez que Piaget trata desses conceitos em sua teoria sobre o juízo moral (1932/1994), destacando, entre outros fatores, a relação entre crianças e adultos como parte essencial do desenvolvimento moral.

As autoras seguem justificando a escolha dos construtos relacionando-os a teoria de Piaget. O primeiro construto, da obediência, para o autor, constitui a gênese da moralidade, estando diretamente relacionada à moral heterônoma, não por acaso também chamada de "moral da obediência" (Caetano & Dell'Agli, 2017). Aqui, a criança considera que o correto é obedecer aos mais velhos, o que pode ser favorecido ou superado de acordo com o tipo de interação interindividual em que essas crianças estão envolvidas, ou seja, relações de respeito mútuo e cooperação ou coação, respectivamente.

O segundo construto investigado pelas autoras é o respeito, que configura o primeiro sentimento moral, ou seja, um sentimento de obrigatoriedade moral da criança em relação ao adulto, definido como a soma de amor e temor (Caetano & Dell'Agli, 2017). Assim como a obediência, esse respeito unilateral da criança pelo adulto também deve ser superado em direção ao respeito mútuo a medida que são estabelecidas relações mais democráticas (Caetano & Dell'Agli, 2017).

O terceiro construto, "justiça", diz respeito a condição e a lei de equilíbrio das relações sociais, além de ser considerada pelo autor como a noção mais racional da moralidade (Caetano & Dell'Agli, 2017). Assim como o construto anterior, a noção de justiça também evolui com o desenvolvimento, e vai de um momento em que está subordinada a autoridade, para um em que são consideradas as necessidades e características de cada um, respeitando direitos universais (Caetano & Dell'Agli, 2017).

Por fim, a autonomia, quarto construto investigado, é definida como uma construção possível do sujeito submetido a relações de cooperação e respeito mútuo (Caetano & Dell'Agli, 2017).

Depois de apresentarem os construtos, as autoras apresentam o método, colocando que os estudos discutidos no artigo terão seus resultados comparados e são fruto de pesquisa exploratória, descritiva, com análises quantitativa e qualitativa.

Na sessão de resultados e discussão, as autoras apresentam os resultados de cada um dos estudos para, então, compará-los posteriormente. Os principais resultados de cada estudo são apresentados em tabelas que serão reproduzidas a seguir.

A tabela referente ao primeiro estudo é a seguinte (Caetano & Dell'Agli, 2017, p. 171):

Tabela 2 – Respostas dos pais/educadores aos itens de cada construto

| Construto | Item | Resultado (%) |
|---|---|---|
| Obediência | Os filhos devem obedecer aos pais em todas as circunstâncias | 70,1 % discordam |
| Obediência | Uma boa ameaça costuma resolver uma desobediência | 64,7% concordam |
| Respeito | Um pai não deve sempre justificar para os filhos as suas orientações | 70,2% concordam |
| Respeito | Um pai sempre mostra interesse pelas coisas que o filho faz | 71% concordam |
| Justiça | Os pais devem sempre considerar as explicações dos filhos | 72,5% concordam |
| Justiça | Um pai pode punir fisicamente o filho caso ele faça algo muito errado | 75,1% concordam |
| Justiça | Um pai deve ajudar os filhos a arcar com as consequências de seus atos | 69,5% concordam |
| Justiça | Quando o filho faz alguma coisa errada o pai deve proibi-lo de fazer algo que goste | 72,3% concordam |
| Autonomia | Não se pode sempre ouvir os filhos | 71,4% concordam |
| Autonomia | Os pais devem ajudar os filhos a refletirem sobre as suas ações ao invés de lhes das ordens | 93,7% concordam |
| Autonomia | Nem sempre um pai deve oferecer escolhas aos filhos | 59,1% concordam |

Fonte: Caetano & Dell'Agli (2017, p. 171).

A partir da apresentação desses dados, é possível perceber as contradições existentes nas respostas dos pais em relação a cada construto, apontando justamente o que as autoras consideram ser o principal resultado encontrado nesse estudo: a dificuldade dos pais em oferecer uma educação, na prática, coerente com seus valores morais. Ou seja, uma dificuldade de encontrar coerência entre juízo e ação moral (Caetano & Dell'Agli, 2017).

Essa dificuldade parece ser enfrentada também teoricamente por todos que se propõem a utilizar a Epistemologia Genética na compreensão da moralidade, já que Piaget (1932/1994) se limita a estudar o desenvolvimento do juízo moral da criança, sem se debruçar sobre essa relação ação/juízo. O que esses dados sugerem, portanto, é que o desenvolvimento do juízo moral não basta para determinar a ação moral.

A seguir, apresentaremos a tabela com os principais resultados do segundo estudo:

Tabela 3 – Respostas dos educadores aos itens de cada construto

| Construto | Item | Resultados |
|---|---|---|
| Obediência | Os alunos devem obedecer aos professores em todas as circunstâncias | 16 discordam<br>2 concordam |
| Obediência | Uma boa ameaça costuma resolver uma desobediência | 15 discordam<br>3 concordam |
| Respeito | Um professor não deve sempre justificar para os alunos as suas orientações | 15 discordam<br>3 concordam |
| Respeito | Um professor sempre mostra interesse pelas coisas que o aluno faz | 15 discordam<br>3 concordam |
| Justiça | Os professores devem sempre considerar as explicações dos alunos | 18 concordam |
| Justiça | O professor pode punir o aluno caso ele faça algo muito errado | 9 discordam<br>7 concordam<br>2 não sabem |
| Justiça | Um professor deve ajudar os alunos a arcar com as consequências de seus atos | 18 concordam |
| Justiça | Quando o aluno faz alguma coisa errada o professor deve proibi-lo de fazer algo que ele goste | 11 discordam<br>5 concordam<br>2 não sabem |
| Autonomia | Não se pode sempre ouvir os alunos | 15 discordam<br>3 concordam |
| Autonomia | Os professores devem ajudar os alunos a refletirem sobre as suas ações ao invés de lhes dar ordens | 18 concordam |
| Autonomia | Nem sempre um professor deve oferecer escolhas aos alunos | 15 discordam<br>3 concordam |

Fonte: Caetano & Dell'Agli (2017, p. 175)

Os resultados desse segundo estudo apontam, também, para uma certa dicotomia entre ação e juízo morais. Apesar de números menos discrepantes, as autoras apontam que essa incoerência foi mais explicitada no segundo estudo, já que os professores forneceram justificativas para as respostas (Caetano & Dell'Agli, 2017).

Outros resultados importantes desse segundo estudo dizem respeito a existência de um juízo sobre a docência entre os professores, ou seja, um discurso que aponta para a ideia do que é ser um "bom professor", e respostas mais coerentes e positivas em relação a se mostrarem mais flexíveis, menos punitivos que os pais do primeiro em estudo, favorecendo, assim, um ambiente escolar propício ao desenvolvimento moral (Caetano & Dell'Agli, 2017).

As autoras concluem, por fim, que as concepções dos profissionais de educação são diferentes dependendo do lugar que ele ocupa na relação com a criança, pais/filhos ou professor/aluno, e recomendam que novas pesquisas sejam realizadas para compreender quais aspectos compõem o julgamento moral desses adultos (Caetano & Dell'Agli, 2017).

Interessante notar que a pesquisa com sujeitos adultos sob a perspectiva de Jean Piaget esbarra, também aqui, com a questão da falta de pesquisas sobre moralidade adulta e como ela

se apresenta na perspectiva da epistemologia genética, como podemos perceber nas recomendações das autoras sobre novas investigações.

Em “The Absence of Generosity and Obedience to Authority: Judgments of Teachers and Students From Kindergarten” (Kawashima & Martins, 2015), os autores iniciam o texto dizendo sobre uma “transformação” social dos valores morais na contemporaneidade, que poderíamos associar a uma “crise de valores”. Utilizando o texto de Pedro-Silva (2010, citado por Kawashima & Martins, 2015), levantam a hipótese de uma crise também de autoridade, na qual as pessoas não sabem mais que regras seguir, fazendo com que adultos (pais e professores) sintam-se “perdidos” em relação a educação das crianças. No caso dos pais, isso acarretaria a transferência de responsabilidade para as instituições, como a escola; já no caso dos professores, é sugerido que há dificuldade de estabelecer autoridade.

Com o objetivo de explicitar o modo como a autoridade é constituída socialmente, os autores postulam que a autoridade necessita do respeito. Utilizam-se, então, da teoria de Piaget (1932/1994) para caracterizar os dois tipos de respeito, unilateral e mútuo, sendo o primeiro ligado à obediência e à autoridade e o segundo à reciprocidade e à cooperação.

Feita essa caracterização, os autores estabelecem relações, a partir de Montenegro (2005), entre ética e cuidado (na educação infantil), deparando-se definitivamente com o campo da moralidade, já que a autora associou o cuidado ao campo moral, relacionando-o à “generosidade”.

Os autores defendem o estudo da generosidade com o argumento de que a generosidade, abrangendo as funções de cuidar e educar, possibilitaria a justaposição entre afetividade e inteligência; para eles, agir de forma generosa com alguém depende do sentimento de simpatia por essa pessoa, mas também da avaliação racional sobre se ela merece tal sentimento (Kawashima & Martins, 2015).

Os autores utilizam a definição de generosidade de La Taille (2006), sendo esta a “capacidade de sentir o que o outro sente, não apenas a dor do outro, mas também as necessidades do outro”, tendo como base o sentimento de simpatia (Kawashima & Martins, 2015, p. 117). Aqui, a simpatia é definida conforme propõe Piaget (2005), como um sentimento que ocorre por meio do contato perceptivo, baseado em julgamentos de valor mútuo. A simpatia seria importante para a constituição da moralidade a medida em que o respeito mútuo depende da valorização mútua (Kawashima & Martins, 2015).

Acompanhando Montenegro (2005) na ideia de que a generosidade enriquece o campo da educação moral, e Piaget (1932/1994) na ideia de que o professor é heterônomo na relação

com a criança, os autores propõem que o objetivo da educação deve ser a autonomia, e a generosidade deve ser um componente vital nessa busca.

O estudo objetiva, portanto, " investigar os julgamentos de professores e alunos da Educação Infantil em relação à virtude da generosidade, e se, nesse julgamento, ela é mais valorizada do que a obediência à autoridade" (Kawashima & Martins, 2015, p. 115).

A descrição do método é iniciada com a categorização dos participantes, que são professores e alunos da Educação Infantil de uma cidade de médio porte da região metropolitana de São Paulo. Como, aqui, interessa-nos discutir a moralidade em sujeitos adultos, priorizaremos a apresentação dos resultados referentes a essa população. Foram 26 professores participantes, com idades entre 20 e 60 anos ou mais.

Como instrumentos, foram realizadas entrevista clínica piagetiana para coleta de dados e uma história-estímulo na qual os participantes deveriam julgar a ação do professor. A seguir a história-estímulo seguida das perguntas:

> Carlos (Carla) era aluno da turma ao lado e sua professora também deu uma atividade com massa de modelar. A professora pediu para todo mundo fazer um cachorro, mas o Carlos (Carla) não queria fazer um cachorro, ele queria fazer um carro (flor). A professora disse que por não obedecer ela não daria nenhuma ajuda. O carro (flor) ficou meio torcido. O professor (que não ajudou) fez a coisa certa ou errada? Por quê?" (Kawashima & Martins, 2015, p.118).

Os resultados foram sintetizados em uma tabela, reproduzida a seguir:

Tabela 4 – Frequência e Porcentagem de julgamentos e raciocínios de professores e crianças com relação a agir na ausência de generosidade

| | Professores | | Crianças | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| **Julgamento** | | | | |
| Considera correto | 08 | 30.8 | 11 | 12.2 |
| Considera errado | 18 | 69.2 | 79 | 87.8 |
| Total | 26 | 100 | 90 | 100 |
| **Raciocínios** | | | | |
| Desejo da criança/criatividade | 10 | 38.5 | - | - |
| Objetivo do professor | 08 | 30.8 | - | - |
| Obrigação do professor | 04 | 15.4 | 40 | 44.44 |
| Cuidado/ternura com as crianças | 03 | 11.5 | - | - |
| Necessidade da criança | - | - | 14 | 15.6 |
| Ausência de obediência da criança | - | - | 11 | 12.2 |
| Professor não quer ajudar | - | - | 07 | 7.8 |
| Outras respostas | - | - | 10 | 11.1 |
| Não sabe | 01 | 3.8 | 08 | 8.9 |
| Total | 26 | 100 | 90 | 100 |

Fonte: Kawashima & Martins (2015, p.119).

Os resultados mostram que a maioria dos professores considera errada a atitude da professora (69,2%). As justificativas, em ordem decrescente de frequência de resposta, foram organizadas em categorias (Kawashima & Martins, 2015): “Desejos/criatividade da criança” (38,5%): os desejos e a criatividade da criança devem ser priorizados em relação a obediência; “Obrigação do professor” (15,4%): ajudar a criança é obrigação do professor, o que também deve ser priorizado em relação à obediência; “Cuidado/ternura com as crianças” (11,5%): ajudar a criança é visto como ato de cuidado e ternura.

Os 11,5% de professores que utilizaram o raciocínio de ternura/cuidado com as crianças para justificar a opinião desfavorável à professora da história mostram uma minoria de professores sensíveis às necessidades dos outros (Kawashima & Martins, 2015).

Os outros 30,8% consideraram a atitude do professor correta, e foram alocados, todos, na categoria “objetivo do professor”, alegando que “se o professor tivesse um objetivo, a criança tinha que obedecer, e que ela não deveria ter ajudado” (Kawashima & Martins, 2015, p.119, tradução nossa).

Para os autores, esse tipo de compreensão em relação a obediência e às regras, de forma impositiva e inflexível, fortalecem a relação unilateral de submissão da criança em relação ao adulto; formulam a hipótese de que pode ser difícil para os professores do estudo abrirem mão da relação de poder (Kawashima & Martins, 2015).

Ressaltam ainda, citando Piaget (1932/1994), que a manutenção desse tipo de relação pode favorecer a heteronomia a tal ponto que o estabelecimento de relações recíprocas e igualitárias no futuro seja dificultada nas crianças (Kawashima & Martins, 2015).

A partir desses dados, os autores concluem que a força da virtude da generosidade é fraca nos professores, e que mais importância deve ser dada à virtude da generosidade na Educação Infantil, já que essa pode contribuir para o desenvolvimento moral das crianças (Kawashima & Martins, 2015).

É interessante perceber que, mesmo a investigação sobre as concepções com sujeitos adultos, nesta pesquisa, acaba tendo como finalidade pensar o desenvolvimento da criança. Esse dado não surpreende, visto que se trata de uma publicação da área de educação, mas reitera ainda mais a escassez de estudos focados em compreender especificamente a moralidade adulta dentro da perspectiva piagetiana.

Em “Valores de Motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação?”, Martins & Dell’Agli (2014) objetivam analisar os valores centrais presentes nas representações de si de trabalhadores motoristas de caminhão. Foi realizada entrevista semidirigida com 17

motoristas de caminhão, com idades entre 35 e 65 anos, de uma empresa de transporte de cargas e as respostas submetidas a análise de conteúdo.

O estudo é justificado a partir das transformações contemporâneas que englobam a própria globalização, a crescente preocupação com o meio ambiente e as mudanças no mundo do trabalho, que tentam articular a demanda por alta produtividade sem desconsiderar o trabalhador (Martins & Dell'Agli, 2014).

As autoras apontam para os impactos dessas transformações nas organizações vinculadas ao transporte, que empregam esses motoristas de caminhão: novas exigências e normas de conduta são colocadas pela legislação ambiental e pelo código de transito (novo à época do estudo). Diante dessas exigências por determinadas normas de conduta é que se dá a importância de verificar quais são os valores centrais que norteiam essas condutas (Martins & Dell'Agli, 2014).

Passa-se, então, a apresentar o referencial teórico utilizado através da explicitação dos construtos do estudo, como "representações de si" e "valores". O conceito de representações de si é apresentado como carregando três características, sendo a primeira relacionada à capacidade de pensar simbolicamente, ou seja, por meio de noções, imagens e conceitos; a segunda pressupõe a assimilação do eu como objeto de conhecimento; a terceira, e que mais interessa para o estudo, é a de que as representações de si são valores (Martins & Dell'Agli, 2014).

A definição de valor é dada conforme Piaget (1994): investimento afetivo e construído ao longo do desenvolvimento. La Taille (2006) é mencionado como responsável pela percepção das representações de si enquanto sistema no qual os valores estão hierarquicamente dispostos para o sujeito, sendo os mais importantes considerados centrais, e os menos importantes, periféricos (Martins & Dell'Agli, 2014).

A admiração e a indignação são consideradas, com Tognetta (2009 citado por Martins & Dell'Agli, 2014), sentimentos morais que podem motivar o juízo e a ação morais, mas também decorrer de uma ação moral ou "imoral". O contentamento com a ação desperta a admiração, e o descontentamento, a indignação (Martins & Dell'Agli, 2014).

Na apresentação do método, as questões da entrevista são apresentadas:

> O que as pessoas fazem que lhe causa admiração e por quê? O que as pessoas fazem que lhe causa indignação e por quê? O que um motorista de caminhão faz que lhe causa admiração e por quê? O que um motorista de caminhão faz que lhe causa indignação e por quê? O que a sua empresa faz que você admira e por quê? O que sua empresa faz que lhe causa indignação e por quê? (Martins & Dell'Agli, 2014, p. 898).

De acordo com as autoras, as respostas permitiram construir três categorias a partir da Psicologia Moral: respostas sem conteúdo moral (referentes características pessoais), com conteúdo moral (palavras de significado moral associadas a justificativas acerca do cumprimento de regras e normas convencionais) e com conteúdo ético (virtude e querer agir moral que supera a simples obrigação); as questões foram apresentadas de forma comparativa e referente às pessoas, aos motoristas e à empresa. (Martins & Dell'Agli, 2014). Os resultados foram sintetizados em uma tabela, reproduzida a seguir:

Tabela 5 – Ações das pessoas, dos motoristas e da empresa que causam admiração e indignação

| Categoria | Pessoa | | Motorista | | Empresa | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Admiração | Indignação | Admiração | Indignação | Admiração | Indignação |
| Sem conteúdo moral | 11,8% | 17,6% | 23,5% | 0% | 35,3% | 76,5% |
| Com conteúdo moral | 35,3% | 17,6% | 35,3% | 23,5% | 23,5% | 5,9% |
| Com conteúdo ético | 52,9% | 64,8% | 41,2% | 76,5% | 41,2% | 17,6% |

Fonte: Martins & Dell'Agli (2014, p. 906)

A partir da apresentação e discussão mais detalhada desses dados, Martins & Dell'Agli (2014) apontam para o juízo moral dos motoristas dentro do que consideram desejável para um adulto, ou seja, uma moral autônoma, ou próxima disso, e valores condizentes com a ética. Porém, uma importante observação é feita pelas autoras: julgar moralmente e agir moralmente são coisas diferentes, como ressaltado por Piaget (1932/1994).

As autoras também esclarecem, em suas considerações finais, que compreendem que os valores estão estabelecidos no adulto, mas acreditam que esses não sejam imutáveis, já que se fossem, não seria possível pensar em mudanças evolutivas do âmbito da vida do trabalhador (Martins & Dell'Agli, 2014).

Deparamo-nos, aqui, com uma questão que também provocou o interesse pela realização do presente estudo: a moral autônoma da criança é idêntica a moral do adulto? Neste artigo, as autoras propõem que a moral autônoma no adulto talvez não permaneça idêntica nem a si mesma ao longo do tempo.

Concluem colocando a obra de Piaget como capaz de explicar uma possibilidade de evolução do ser humano e da sociedade, frente as tantas violências a que estamos submetidos, inclusive morais; para as autoras, o potencial de contribuição da teoria piagetiana ultrapassa o campo científico, podendo atingir os campos moral e político (Martins & Dell'Agli, 2014).

Após a exposição mais detalhada de cada artigo incluído no presente estudo, algumas observações se fazem importantes. A primeira delas é que pouquíssimo se estuda sobre a moralidade do sujeito adulto sob a perspectiva de Piaget no Brasil, o que fica claro pelo número reduzido de artigos encontrados, mas também por 2 dos 3 artigos (os da área de psicologia) terem uma autora em comum, a Profa. Drª Betânia Alves Veiga Dell'Agli, o que indica que poucos autores se interessam efetivamente pela pesquisa no tema. Nesse sentido podemos ainda citar que o estudo na área de educação tem interesse sobre a moralidade adulta visando o impacto que essa pode ter na educação moral das crianças, e não a investigação de uma moralidade própria desse grupo, sugerindo um interesse ainda mais frágil pelo estudo piagetiano da moralidade adulta.

Outro importante resultado é a constatação de que, na área de psicologia, ambos os artigos esbarram na questão juízo X ação moral. Isso é interessante por representar uma das nossas hipóteses para a subutilização da teoria nas pesquisas com adultos, o fato de Piaget ter tratado exclusivamente do desenvolvimento do juízo moral, e a maioria das perguntas que se impõem nesse tema, hoje, tocarem precisamente na ação moral e nas condutas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surge a partir de uma inquietação em relação a moralidade. Mais do que uma temática recorrente, as teorias sobre a moral podem nos auxiliar a compreender fenômenos do nosso tempo (condutas diante da pandemia, guerra, violência, etc.).

Dentre as diversas teorias sobre a moralidade, a teoria de Piaget chama atenção por seu pioneirismo e robustez de resultados empíricos. No entanto, o autor dedicou-se exclusivamente ao estudo do juízo moral na criança, enquanto muitas perguntas precisam ser respondidas no campo das condutas, principalmente de sujeitos adultos.

A escassez de dados sobre a moral no adulto nessa perspectiva ficou evidenciada desde as primeiras buscas sobre a temática, o que levou ao objetivo deste estudo: apresentar o que tem sido investigado no Brasil sobre a moralidade adulta a partir da epistemologia genética.

O cumprimento desse objetivo dependia de um método sistemático para busca, coleta e apresentação dos dados. Para tanto, a revisão integrativa de literatura foi escolhida, por representar um método ao mesmo tempo sistemático, mas também flexível a questões de âmbitos diversos, inclusive teóricas, e em relação a inclusão e análise de estudos.

A coleta e análise dos dados permite afirmar que os principais resultados do estudo consistem na escassez de artigos publicados no Brasil sobre a moralidade adulta a partir da perspectiva teórica da epistemologia genética. 6 dos 11 artigos excluídos após a aplicação dos critérios de exclusão mencionavam Piaget, mas apenas como dado histórico, o que sugere que, atualmente, há uma preferência pela utilização de outras teorias para tratar da moralidade adulta.

A oposição entre juízo e ação moral é tema recorrente dos artigos incluídos no estudo, o que pode explicar, ao menos parcialmente, essa subutilização da teoria de Piaget, uma vez que o autor escolhe focalizar seus estudos no juízo moral da criança. Essa escolha de Piaget é compreendida pela sua busca pelo sujeito epistêmico e compreensão das formas (estruturas), muito mais do que pelo sujeito psicológico e seu funcionamento.

O que os resultados sugerem, a partir dos artigos incluídos, é que poucos autores se interessam pelas pesquisas em moralidade adulta a partir da epistemologia genética, e os que se interessam acabam recorrendo a estudar o funcionamento da moral em sujeitos adultos. Piaget propõe um desenvolvimento do juízo moral em estruturas que vão de menos para mais elaboradas, sendo a autonomia a última estrutura possível de ser conquistada ainda na infância; assim, faz sentido que, dentro dessa perspectiva, não se investigue uma moral do adulto, em

termos estruturais, pois essas já estão explicitadas por Piaget, e sim que se investigue o funcionamento da moralidade nesses sujeitos, em termos de valores, virtudes, concepções.

A partir da revisão aqui apresentada, é importante destacar que o tema da moralidade adulta necessita ser mais estudado de um ponto de vista piagetiano, que ultrapasse os conceitos apresentados no livro "O juízo moral na criança", para incluir também as teorizações apresentadas pelo mesmo autor em outras obras como por exemplo Estudos sociológicos (1973a), A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento (1976) e Inteligência e afetividade (2005)

Estas analisam a questão das interferências das relações sociais, bem como as minúcias das interações entre as regulações e compensações que o sistema cognitivo realiza diante de desequilíbrios entre sujeito e objeto e assimilação e acomodação. Certamente estas interferências se dão também no plano da moralidade.

Portanto, sugere-se que, para a continuidade das pesquisas em direção a moralidade adulta, dois fatores são essenciais e complementares entre si. O primeiro diz respeito a necessidade do estudo do funcionamento da moralidade, o que talvez seja possível a partir do nosso segundo fator: uma visão mais integral da obra de Piaget que ultrapasse "O Juízo Moral na Criança".

# REFERÊNCIAS[1]


Abreu, E. L. de, Moreira, P. de L., & Rique Neto, J. (2018). Educação moral para o perdão em crianças. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia E Epistemologia Genéticas*, *10*(1), 92–109. Recuperado de https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8174. doi:10.36311/1984-1655.2018.v10n1.05.p92

Andrade, M. W. C. L. de, Camino, C., & Dias, M. da G. B. B. (2008). O desenvolvimento de valores humanos dos cinco aos 14 anos de idade: um estudo exploratório. *Interamerican Journal of Psychology*, *42*(1), 19–27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100003

Bataglia, P. U. R., Morais, A. & Lepre, R. M. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, *15*(1), 25-32. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/04.pdf. doi: 10.1590/S1413-294X2010000100004

Brasil (2022). Coronavírus. Ministério da Saúde. Recuperado de https://covid.saude.gov.br/.

Caetano, L. M. (2005). Obediência e moralidade na relação pais e filhos: educando para a paz. *Revista de educação do Cogeime*, *14*(27), 9–22. https://doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v14n27p9-22

Caetano, L. M., Silva, D. & Souza, M. T. C. C. (2016). Escala de concepções educativas morais (ECEM). *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, *22*(2), 161–171. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68649318003

Caetano, L. M. & Dell'Agli, B. A. V. (2017). Concepções educativas morais de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *69*(3), 167–182. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672017000300012

Caetano, L. M., Souza, J. M., Silva, C. O. & Choi, P. Y. C. (2019). Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. *Educação e Pesquisa*, *45,* 1-19. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e193129.pdf. doi: 10.1590/s1678-4634201945193129

Caetano, L. M. (2020). Obediência, respeito, justiça e autonomia: a educação moral na relação entre pais e filhos. *Clareira: Revista de Filosofia Da Região Amazônica*, *7*(1), 179–206. Recuperado de https://repositorio.usp.br/item/003024349

Calbino, D., Lopes, T. M. S., Bataglia, P. U. R., & Fonseca, L. S. G. (2021). A competência do juízo moral em servidores de uma instituição de ensino superior. *Diálogos Interdisciplinares*, *10*(1), 138–151. Retrieved from https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/1114


---

[1] De acordo com o estilo APA (American Psychological Association)

Camino, C., Galvão, L., & Rique, J. (2008). Da justiça ao direito. *Psicologia Em Revista*, *14*(1), 171–188. Recuperado de http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/294

Camino, C. P. dos S., Galvão, L. K. de S., Barbosa, M. da S. S., & Sampaio, L. R. (2017). Desenvolvimento da justiça distributiva referente à doação de alimentos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *69*(3), 150–166. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672017000300011

Deolindo, K. L. S., Caetano, L. M., & Veiga, B. A. (2020). Ética e moral na escola: o que os documentos regulares dizem a respeito? *Cadernos de Educação*, *19*(39), 43–61. https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v19n39p43-61

Ferreira, A. & Amaral, L. (2020, maio 17). Bolsonaro leva ministros a protesto contra isolamento e STF: "É democracia". *UOL Notícias,* Política. Recuperado de https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2020/05/17/bolsonaro-leva-ministros-a-protesto-e-diz-que-e-democracia.htm.

Funaro, V. M. B. O., Pestana, M. C., Dziabas, M. C. C., Garcia, E. M., Santos, M. F., Nascimento, M. M. & Cardoso, S. C. (2016). Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: parte II (APA) 3.ed. Recuperado de http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/112/96/493-1

G1. (2021, janeiro 15). Bolsonaro insiste em 'tratamento precoce' contra Covid-19 mesmo sem comprovação; não há medicamentos para prevenir a doença, mostram estudos. *G1*, Bem Estar. Recuperado de https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/01/15/bolsonaro-insiste-em-tratamento-precoce-sem-comprovacao-contra-a-covid-estudos-mostram-que-nao-ha-prevencao-contra-a-doenca-com-ajuda-de-medicamentos.ghtml.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Trabalho original publicado em 1936).

Gilligan, C. (1993). Letter to Readers. In: C. Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (pp. ix-xxvii).

Gullino, D. (2021, fevereiro 28). Em meio a ameaça de colapso, Bolsonaro minimiza falta de leitos: 'Saúde sempre teve problemas'. *O Globo,* Sociedade, Coronavírus. Recuperado de https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/em-meio-ameaca-de-colapso-bolsonaro-minimiza-falta-de-leitos-saude-sempre-teve-problemas-1-24903343.

Jambon, M. M., & Smetana, J. G. (2012). College students' moral evaluations of illegal music downloading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *33*(1), 31–39. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.09.001

Kawashima, R. A. & Martins, R. A. (2015). The Absence of Generosity and Obedience to Authority: Judgments of Teachers and Students From Kindergarten. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *25*(60), 115–123. https://doi.org/10.1590/1982-43272560201514

Kawashima, R. A., Martins, R. A. & Bataglia, P. U. R. (2015). Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. *Interfaces da Educação*, *6*(16), 211–230. https://doi.org/10.26514/inter.v6i16.439

Killen, M. & Turiel, E. (1998). Adolescents 'and Young Adults' Evaluations of Helping and Sacrificing for Others. *Journal of Research on Adolescence*, *8*(3), 355-375. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0803_4. doi: 10.1207/s15327795jra0803_4

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer.

La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In Y. La Taille, M. K. Oliveira, H. Dantas, *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 11-22). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. (2006). *Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

La Taille, Y. (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(spe), 105–114. https://doi.org/10.1590/s0102-37722010000500009

Leonardi, J. L., & Meyer, S. B. (2015). Prática Baseada em Evidências em Psicologia e a História da Busca pelas Provas Empíricas da Eficácia das Psicoterapias. *Psicologia: Ciência E Profissão*, *35*(4), 1139–1156. https://doi.org/10.1590/1982-3703001552014

Lima, V. A. A. (2004). De Piaget à Gilligan: Retrospectiva do Desenvolvimento Moral em Psicologia Um Caminho para o Estudo das Virtudes. *Psicologia Ciência e Profissão, 24* (3), 12-23. Recuperado de https://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n3/v24n3a03.pdf. doi: 10.1590/S1414-98932004000300003

Lima, M. G., & Alencar, H. M. (2020). Vergonha e honra: O juízo moral de estudantes universitários. *Psicologia Argumento*, *38*(99), 153–173. https://doi.org/10.7213/psicolargum.38.99.AO08

Martins, L. T. & Dell'Agli, B. A. V. (2014). Valores de Motoristas de Caminhão: o que lhes causa Admiração e Indignação? *Psicologia: Ciência e Profissão*, *34* (4), 894–915. https://doi.org/10.1590/1982-370000972013

Menin, M. S. de S. (2003). *Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores*. In L. de Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 37–101). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Menin, M. S. de S., Moro, A., & Bataglia, P. U. R. (2015). Adesão de crianças ao valor justiça: comparação entre respostas espontâneas e respostas a um questionário fechado. *Educação UFSM*, *40*(1), 229–240. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442015000100229&lng=pt&nrm=iso doi:10.5902/198464449000

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2015). Editora Melhoramentos.

Montenegro, T. (2005). Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia Da Educação*, (20), 77–101. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100005#:~:text=A%20cis%C3%A3o%20entre%20o%20considerado

Morais, A. C. (2021, fevereiro 26). Novo recorde de mortes por Covid: o que Bolsonaro disse sobre a pandemia em um ano. *A Gazeta*, Política. Recuperado de https://www.agazeta.com.br/es/politica/novo-recorde-de-mortes-por-covid-o-que-bolsonaro-disse-sobre-a-pandemia-em-um-ano-0221.

Nascimento, D. B., Rosa, E. M. & Alencar, H. M. (2016). A relação entre o processo de construção do juízo moral em crianças e adolescentes e sua propensão a silenciar sobre eventuais abusos sexuais sofridos. *Ciências & Cognição*, *21*(2). Recuperado de http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1384

Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, *52*(1), 114-121. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/pdf/1129220.pdf.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., … McGuinness, L. A. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, *10*(1). https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Pessotti, A. M., Ortega, A. C. & Alencar, H. M. (2011). Juízo moral e trapaça em uma perpectiva psicogenética. *Ciências & Cognição*, *16*(3), 167–181. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-58212011000300014&lng=pt&nrm=iso

Piaget, J. (1973a). *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (1973b). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. & Inhleder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. (5ª ed.) Rio de Janeiro – São Paulo: DIFEL.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (4ª ed.) São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1932)

Piaget, J. (2003). *Os Procedimentos da Educação Moral*. In L. de Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 01–36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Obra original publicada em 1930)

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Rote, W. M., Olmo, M., Feliscar, L., Jambon, M. M., Ball, C. L., & Smetana, J. G. (2020). Helicopter Parenting and Perceived Overcontrol by Emerging Adults: A Family-Level Profile Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *29*(11), 3153–3168. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01824-z

Smetana, J. G. (1981). Reasoning in the personal and moral domains: Adolescent and young adult women's decision-making regarding abortion. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *2*(3), 211–226. https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90002-2

Smetana, J. (2013). Moral development: the social domain theory view. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of development psychology* (pp. 832-863). Oxford: Oxford University Press.

Sobre o GEPEM – Gepem. (n.d.). Retirado de https://www.gepem.org/grupo/sobre/

Souza, M. T., Silva, M. D. & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein (São Paulo)*, *8*(1), 102–106. https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134

Tognetta, L. R. P., Barbuto, A. C. B. M. & Canovas, M. F. K. (2010). É possível a prevenção à violência na escola? um estudo teórico comparativo entre o programa faustlos e jogos de sentimentos baseados na epistemologia genética de piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, *3*(5). https://doi.org/10.36311/1984-1655.2010.v3n5.1971

Tognetta, L. R. P. & Borges, A. K. S. (2012). A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral a partir da literatura infantil. *Revista Veras, 3*(1), 16-35. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125147?show=full

Tognetta, L. R. P. & Daud, R. P. (2017). Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, *9*, 264–289. https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.10.p264

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turiel, E., Edwards, C.P. & Kohlberg, L. (1978) Moral Development in Turkish Children, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *9*(1), 75-86. Recuperado de https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002202217891006. doi: 10.1177 / 002202217891006

Ursi, E.S. (2005) Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura. (Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-18072005-095456/pt-br.php.

Vinha, T. P. V. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista de educação do Cogeime*, *8*(14), 15–38. https://doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v8n14p15-38

Vinha, T. P., Basseto, C. R. D. C., Vicentin, M. R., & Ferrari, M. T. B. (2009). Supernanny e S.O.S. Babá: *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, *2*(3), 160–194. https://doi.org/10.36311/1984-1655.2009.v2n3.579

Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, *09*(28), 525–540. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2009000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Zhu, N., Hawk, S. T., & Smetana, J. G. (2019). The Influence of Power on U.S. and Chinese Individuals' Judgments and Reasoning About Intrasocietal Conflicts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *51*(1), 77–105. https://doi.org/10.1177/0022022119893109