

## A generosidade e seus significados nas representações mentais: da Psicologia à Educação Moral

Valéria Amorim Arantes<sup>1</sup>  
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende abordar a generosidade como valor moral, dentro de uma perspectiva que considera a complexidade do pensamento humano. Partindo de uma análise da configuração desse valor dentro do campo da psicologia moral, apresentamos uma pesquisa empírica sobre a generosidade, realizada com 160 estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e particulares de São Paulo. Os resultados da análise apontaram que a generosidade, quando integrada ao valor de amizade e aos sentimentos morais, é mobilizada de forma central. Consideramos que a integração entre valores e sentimentos, em especial quando envolve a generosidade, precisa ser trabalhada na escola para a formação integral das futuras gerações.

**Palavras Chave:** generosidade; moralidade; educação moral.

**Abstract:** This paper aims to comprehend generosity as a moral value, within a perspective that considers the complexity of human thought. Starting from an analysis of this value in the field of moral psychology, we present an empirical research on generosity, conducted with 160 students from high school in public and private schools in São Paulo. The results, pointed out that generosity, when integrated into the value of friendship and moral feelings, is deployed centrally. We believe that the integration of values and feelings, especially when it involves the generosity, needs to be worked at school for the integral formation of the subjects.

**Keywords:** generosity; morality; moral education.

### 1. A generosidade e a Psicologia Moral.

No campo da Psicologia Moral, os trabalhos fundantes centravam-se na justiça como um *telos* da moralidade humana (Piaget, 1932). Essa visão, inspirada na filosofia de Kant, em que o sujeito deve submeter a sua vontade a um dever, postulava que o juízo e ação morais válidos são somente aqueles em que se obedece, suprimindo emoções, sentimentos e afetos, às leis e deveres da sociedade.

Kohlberg (1927-1987), partindo das ideias de Piaget, postulou um caráter universal para o desenvolvimento do juízo moral, baseado em estágios de desenvolvimento rígidos e hierárquicos. O princípio básico dessa universalidade seria a justiça e assenta-se em uma perspectiva deontológica, de uma moral do dever. Em busca da noção abstrata de justiça, Kohlberg concebeu etapas hierárquicas de desenvolvimento moral com forte apelo cognitivo. Uma de suas ideias centrais é a de que o pressuposto metaético da justiça é primordial e de que os problemas morais são fundamentalmente de justiça (Kohlberg, 1984).

Tão grande foi a propagação das ideias de Kohlberg que o seu pensamento foi estendido a muitos outros trabalhos da década de 80, permanecendo, no panorama de estudos sobre a moralidade humana, no campo da psicologia moral, uma concepção de que a justiça constitui-se como um valor “acima dos outros”.

Reconhecemos que toda uma corrente de filósofos traçou semelhante caminho, corroborando a influência desse modo de pensar a moralidade e chegando,

<sup>1</sup> Professora Livre-Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. varantes@usp.br

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de educação, como diretora escolar, e realiza projetos principalmente com os temas de moralidade e projetos de vida. vipinheiro@usp.br

nitidamente, a inspirar estudos da psicologia moral. Dos antigos como Aristóteles, para quem, apesar de a justiça ser uma virtude como as outras, configura-se como “a excelência moral perfeita, embora não seja de modo irrestrito, mas em relação ao próximo.” (1985, p. 93), aos modernos como Kant (1975/2005) para quem a vontade deveria submeter-se às leis e a pensadores mais recentes como Comte-Sponville (1995) que têm a justiça como uma virtude diferente das outras, assistimos a uma clara exaltação dessa virtude em correlação às demais. Nas palavras deste último, “Das quatro virtudes cardeais, a justiça é sem dúvida a única que é absolutamente boa. (...) Todo valor a supõe; toda humanidade a requer” (1995, p. 69-70).

No campo da psicologia moral, muitos estudos seguiram essa corrente, privilegiando a justiça como virtude por excelência do juízo moral, mesmo considerando, em sua análise, outras virtudes (DE LA TAILLE, 2002, 2006). Tais trabalhos foram muito importantes para avanços na área e possibilitaram, também, correlações entre a generosidade e a justiça, apresentando-as como virtudes que se diferenciam e se complementam (COMTE-SPONVILLE, 1995).

A generosidade caracteriza-se por ser uma virtude por excelência *altruista*, visto que o ato generoso favorece inteiramente quem é por ele contemplado e não quem age generosamente, ou seja, pressupõe um sacrifício, o “dom de si”, enquanto a justiça exige uma reciprocidade, uma vez que as regras devem beneficiar a todos, inclusive àquele que teve um ato justo. É importante reforçar, porém, que tais estudos ainda mantém uma visão de que a justiça se mostra mais importante socialmente que as demais virtudes.

Para Flanagan (1993), a ideia de que existem várias virtudes comparece já nos primeiros pensadores (veja-se Aristóteles, por exemplo, com a *ética das virtudes*); contudo, na psicologia moral, foi somente a partir do trabalho de Gilligan (1985), ao conceituar a *ética do cuidado*, com críticas destinadas às teorias de Piaget e Kohlberg, que uma nova corrente começou a refletir sobre outros valores, os quais se identificam mais com as relações intra e interpessoais do que com as regras impostas pela sociedade. A grande contribuição de Gilligan foi, a nosso ver, o fato de questionar uma moral essencialmente normativa e racionalista, e trazer para o cenário da psicologia moral os vínculos interpessoais e os aspectos afetivos. Tal corrente e outros estudos que passaram, no bojo dos questionamentos promovidos por Gilligan, a se dedicar a valores como a generosidade levaram a algumas teorias morais que deram margem à possibilidade de se visualizar o campo moral de forma mais complexa e abrangente, incluindo o estudo de valores voltados para outras orientações, como, por exemplo as teorias pró-sociais (BATSON, 1991, HOFFMAN, 2000, EISENBERG et al., 2006).

Embora tais teorias tenham conseguido incorporar outros valores além da justiça, ainda os consideram dentro de um enfoque cognitivista, pois sempre são considerados como subordinados a outros ou, então, necessitam ser racionalizados para que possam ser considerados morais. Em nosso entender, faz-se necessário, no campo da psicologia moral, mudar esse viés e compreender todos os valores como igualmente importantes para o funcionamento psíquico.

## **2. Novas perspectivas para o estudo da generosidade: Um pesquisa empírica**

Seguindo nossa concepção de que a moralidade precisa abrir seu espectro de análise para atender ao objetivo de ampliar a compreensão sobre a organização do pensamento humano, buscamos uma aproximação com teorias que entendem a construção de valores aliada à identidade moral (FLANAGAN, 1993, COLBY; DAMON, 1993, DAMON, 1995, BLASI, 1992, 2004). Entende-se que a moralidade está integrada ao próprio sujeito, englobando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos, físicos e sociais, trazendo a possibilidade de nos aproximarmos

do sujeito tal como ele é na realidade: não apenas como um ser que age de acordo com as normas morais impostas pela sociedade, mas que, ao analisar e agir perante e nas situações reais, tem um universo de aspectos com os quais deve se confrontar e que, nem sempre, têm a ver com a moral.

Compreende-se que os valores são construídos pelo sujeito e organizados em seu sistema moral de acordo com a integração que possuem entre si, havendo, dessa forma, uma hierarquia construída pelo sujeito, em que valores integrados ocupariam um lugar hierarquicamente superior, mais central, no sistema moral frente a outros (BLASI, 1992, DAMON, 1995, ARAÚJO, 2003). A partir do estudo de Puig (1996), que aborda a teoria da *consciência moral*, como a forma de o sujeito instaurar “uma relação com ele mesmo, de modo que seus sentimentos, juízos e ações são sancionados como corretos ou incorretos por ele mesmo”. (p. 80), Araújo (2003) indica a existência de reguladores no funcionamento intrapsíquico, como os sentimentos morais, por exemplo, que atuariam na organização dos valores, no sistema moral e nas relações do sujeito com o mundo externo. Dessa forma, para Araújo (2007), os valores, que surgem da projeção de sentimentos *positivos* sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ ou sobre si mesmos, vão sendo construídos pelo sujeito e vão se organizando em um sistema a partir do qual se incorporam à identidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem.

Em busca de uma teoria que englobe todos os aspectos do sujeito psicológico, para o estudo sobre como a generosidade é mobilizada frente a uma situação moral, elegemos a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, elaborada por Moreno Marimón et. al. (1999), que abarca um entendimento abrangente dos processos mentais subjacentes à resolução de conflitos de cunho moral.

Partindo da ideia de que o sujeito constrói modelos da realidade que lhe permitem conhecer uma parte do mundo que o cerca, a teoria dos Modelos Organizadores procura estudar a forma *como* ele os constrói. Frente a acontecimentos observáveis, por meio dos quais é possível realizar diversas interpretações, cada sujeito, de forma ativa, seleciona e organiza uma série de elementos, a partir dos quais elabora um modelo organizador.

Os Modelos Organizadores do Pensamento apresentam o resultado de diversas atividades cognitivas realizadas pelos sujeitos na avaliação de uma determinada situação. A sua construção é um processo que está vinculado a três aspectos básicos: abstração e seleção de elementos da situação problemática; atribuição de significados aos elementos considerados relevantes e rechaço dos elementos considerados irrelevantes; estabelecimento de relações e/ou implicações entre os elementos abstraídos e seus significados.

Tal teoria parece-nos profícua para o estudo da moralidade porque procura perceber as categorias que emergem dos dados, permitindo que o pesquisador observe uma gama maior de elementos que possibilitam entender o sujeito em sua complexidade, englobando não apenas aspectos cognitivos, como priorizou toda uma corrente da Psicologia Moral, mas também as emoções, sentimentos e afetos dos sujeitos diante de uma situação de resolução de conflito.

Dentro dessa perspectiva, empreendemos o estudo da generosidade, com o objetivo de entender a complexidade das dinâmicas de organização do pensamento frente a esse valor, oferecendo a abertura para a compreensão sobre como ele interage com outros aspectos do psiquismo humano. Realizamos uma pesquisa empírica, utilizando questionários a partir de uma situação de conflito moral hipotética entre 160 jovens, estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas da periferia da cidade de São Paulo (PINHEIRO, 2009).

Antes da entrega dos questionários, os participantes leram um texto em que era narrada uma situação envolvendo os personagens de Paula/ Vitor e Juliana/ Eduardo<sup>3</sup>. Nesse conflito, um dos personagens solicita ajuda nos estudos para realizar uma prova que determinaria seu sucesso ou fracasso escolar de um ano letivo. Porém, o(a) colega tinha um compromisso marcado e se recusou a ajudar. Após a leitura do texto, os participantes responderam, individualmente e por escrito, três questões sobre como os protagonistas se sentiriam e agiriam diante da situação exposta.

Optamos por uma análise conjunta de todas as respostas, para que fosse possível compará-las e obter um panorama mais aguçado sobre como cada um elabora o valor da generosidade, verificando como se relacionava aos sentimentos e aos demais valores.

Após leitura detalhada e análise dos elementos presentes nas respostas obtidas, identificamos seis modelos organizadores do pensamento aplicados pelos(as) estudantes, sendo que, pelas delimitações de tamanho do presente artigo, apresentaremos apenas três deles, que indicam tendências bem diferentes de organização do pensamento dos participantes frente à situação exposta.

## Modelo 1

Os jovens que aplicaram este modelo não entenderam a ajuda ao(à) amigo(a) como um aspecto importante da situação, trazendo como elemento central de seu pensamento a falta de responsabilidade demonstrada pelo(a) amigo(a). Para esses jovens, o fato de ele(a) não ter se dedicado aos estudos durante o ano justifica não sentirem a necessidade de ajudar. A ausência de sentimentos chama a atenção na leitura das respostas dos jovens que aplicaram esse modelo, que informam não sentiriam nada ou se sentiriam “normal” diante da situação. Não apresentar sentimentos implica, necessariamente, na não mobilização da generosidade, uma vez que os jovens não sentem que estão agindo contra um valor que possuem.

A seguir, apresentamos o protocolo de uma jovem de 18 anos, de uma escola pública, que ilustra a organização do pensamento dos participantes que aplicaram o referido modelo.

### Sujeito PPG<sup>4</sup>

**Questão 1 – O que você acha que Paula sentiu por não ter ajudado Juliana nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Se eu fosse Paula, me sentiria normal porque ela já tinha marcado. Se Juliana tivesse ligado antes, eu poderia ajudar.

**Questão 2 – Você acha que Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Juliana? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Não, porque cada um tem que caminhar com a sua própria perna. Cada um faz o seu rolê<sup>5</sup>.

**Questão 3 – Se você optasse por não ajudar a sua amiga, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-la? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Não!!! Eu não iria sentir culpa, ela com os problemas dela e eu com os meus.

<sup>3</sup> A história continha as versões feminina e masculina. Os meninos recebiam a versão masculina e as meninas a versão feminina. Esse procedimento foi tomado para que houvesse uma maior aproximação dos sujeitos com os protagonistas.

<sup>4</sup> Utilizaremos as letras iniciais dos nomes para denominar os sujeitos.

<sup>5</sup> Rolê é uma gíria utilizada pelos jovens para dizer que cada pessoa deve seguir seu caminho.

## Modelo 2

Nesse modelo, todos os participantes indicam a amizade entre os protagonistas, mobilizando, nesse ínterim, a generosidade, ou seja, a necessidade de prestar ajuda. Contudo, também indicam ora a falta de responsabilidade do(a) colega por não ter estudado ao longo do ano ora o compromisso previamente marcado com o(a) garoto(a). Os sentimentos negativos, em especial a culpa e a vergonha, comparecem em algumas respostas e em outras não, mostrando-se “fragilizados”.

O exemplo abaixo, com as respostas emitidas por EBV, um jovem de 15 anos de uma escola particular, ilustra esse modelo organizador.

### Sujeito EBV

**Questão 1 – O que você acha que Vitor sentiu por não ter ajudado Eduardo nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Talvez ele não se sentiu muito bem, porque ele era seu melhor amigo e por ele ser seu melhor amigo desde a infância ele não se sentiu muito bem, nem seu amigo porque ele se sentiu traído.

**Questão 2 – Você acha que Vitor sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Eduardo? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Sim, porque ele era amigo dele desde a infância e isso os tornava melhores amigos e ele deixou o seu amigo por uma menina.

**Questão 3 – Se você optasse por não ajudar o seu amigo, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-lo? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Não, porque eu não sou responsável pelos seus atos e não teria vergonha porque ele podia pedir ajudar para outra pessoa que soubesse.

## Modelo 3

No modelo 3, o vínculo de amizade entre os protagonistas ganha destaque nas três questões. A amizade está fortemente mobilizada nesse modelo, destacando-se a importância dessa relação, acima de outros elementos presentes no conflito, e norteando a abstração e significação de outros elementos.

O destaque à amizade entre os personagens está explicitamente vinculado ao posicionamento desses jovens em ajudar o(a) colega. A generosidade comparece fortemente ao longo de todo o protocolo, quando os participantes afirmam e reforçam a necessidade de ajuda. Os sentimentos morais comparecem a todas as respostas, estando grandemente relacionados à amizade, visto que são sempre apresentados sentimentos negativos, incluindo culpa e vergonha, em relação ao fato de não ter ajudado.

A seguir, para ilustrar essa organização, as respostas de uma jovem de 14 anos da escola particular:

### **Sujeito CCF**

**Questão 1 – O que você acha que Paula sentiu por não ter ajudado Juliana nos estudos? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Neste caso, acho que por Paula ter falado que não poderia ajudar a amiga, na hora ela nem ligou, mas depois que a balada, a diversão passasse, sem dúvidas, Paula se preocuparia e de uma certa forma se sentiria culpada por não ter ajudado a amiga.

**Questão 2 – Você acha que Paula sentiu vergonha ou culpa por não ter ajudado Juliana? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Sim, vergonha acho que não, mas uma culpa sim, pois não ajudou a amiga quando ela mais precisava. A diversão passa, os meninos, as baladas, os barzinhos passam, mas o que fica é a amizade verdadeira. Paula poderia ter marcado para sair de balada outro dia, e não foi o que fez.

**Questão 3 – Se você optasse por não ajudar a sua amiga, você sentiria vergonha ou culpa por não ajudá-la? Por quê? Explique detalhadamente sua resposta.**

Com certeza, eu me sentiria culpada, pois uma amizade verdadeira é a coisa mais importante.

### **3. Da Psicologia para a Educação moral: Algumas considerações**

Analizando os três modelos eleitos para nossa reflexão acerca da generosidade, percebemos que esse valor foi significado por cada jovem de acordo com a situação apresentada, não comparecendo de forma isolada, mas integrada a outros valores e aos sentimentos morais.

Percebemos que, consoante os modelos organizadores do pensamento apresentados, quando a amizade é significada pelos participantes como valor, existe uma mobilização para a generosidade, como no modelo 3. Os sentimentos comparecem a essa integração, reforçando seu posicionamento de uma forma central. Essa integração entre os valores e os sentimentos se dá, essencialmente, pela rede de significados atribuída; assim, quanto mais tal rede é configurada envolvendo os valores e sentimentos mobilizados em um significado comum, mais eles se mostram integrados e atuando de maneira central para a organização do pensamento. Fica claro que, sem integração entre valores e sentimentos, como no modelo 1, a generosidade não compareceu à organização do pensamento dos participantes. Também se evidencia que, em uma integração entre valores e sentimentos fracamente mobilizada, ou com perspectivas contraditórias, tal como no modelo 2, os valores não comparecem tão fortemente, abrindo possibilidades para uma maior fluidez e contradição nas respostas emitidas.

Deve-se notar que, devido aos significados atribuídos e às relações estabelecidas entre eles, valores e sentimentos configuram complexos (MORENO MARIMÓN; SASTRE, 2010). Consoante tais relações, alguns complexos de valores e sentimentos são possíveis, enquanto outros se mostram impossíveis de serem articulados. Ao atribuir a responsabilidade pelo estudo exclusivamente ao outro, os jovens que aplicaram o modelo 1 não conseguiram vislumbrar a possibilidade de ajuda. Assim, mesmo que esses jovens sejam generosos diante de outras situações

conflitivas, nesse contexto não construíram uma rede de significados que lhes permitisse mobilizar a generosidade.

A análise desses resultados nos levou a identificar que os valores e sentimentos tendem a se integrar configurando complexos e que a rede de relações estabelecida pelos significados atribuídos faz com que se tornem centrais ou não na organização psíquica frente ao conflito. Tal integração também assume, portanto, um papel regulador no psiquismo humano (ARAÚJO, 2003), visto que, ao mobilizar um complexo de valores e sentimentos mediante o contexto, o sujeito passa a rechaçar outros elementos, sentimentos e significados da “realidade”. Tal articulação de valores e de sentimentos por meio dos significados atribuídos inibiu o comparecimento da vontade de ajudar o colega. Assim, pode-se entender que complexos envolvendo valores e sentimentos atuam no psiquismo humano em uma rede de configurações que proporciona uma gama limitada, pelos significados atribuídos, de interpretações do fenômeno vivenciado, levando, necessariamente, ao rechaço de determinados valores e sentimentos que não são comportados por tal rede.

O papel de regulação desses complexos vem ao encontro da necessidade que, como seres humanos, temos de uma visão “econômica” da realidade. De acordo com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO MARIMÓN et. al., 1999), é impossível abstrair, significar e tecer relações entre todos os elementos presentes na realidade, além daqueles imaginados pelo ser humano. Ao analisar uma situação moral, tecer-se uma rede limitada de valores e sentimentos, configurando um todo com relações a partir dos significados estabelecidos. Alguns valores e sentimentos mostram uma tendência maior para sua integração e centralidade na organização do pensamento humano. Dessa forma, percebeu-se, nos modelos extraídos dos protocolos, que a amizade e a generosidade mostraram-se valores afins, enquanto que o divertimento, a responsabilidade e a generosidade não puderam se integrar mediante a situação. É fundamental destacar que os sentimentos comparecem aos complexos dentro das redes de significados estabelecidas, como no modelo 3. Já nos modelos em que não há integração, esses sentimentos ora não aparecem, ora estão desprovidos de significados, deflagrando-se de uma forma fragilizada. Isso significa que sentimentos atuam de forma altamente integrada aos valores e elementos destacados, articulando-se nesses complexos para a elaboração do pensamento do ser humano diante dos contextos morais.

As descobertas a respeito da integração e regulação de valores e sentimentos, nos complexos elaborados diante da situação moral, trazem, também, uma perspectiva diferente a respeito dos valores: a compreensão sobre ser generoso, pelos jovens de nossa investigação, esteve particularmente centrada na integração e significados estabelecidos junto à amizade. Esses mesmos jovens seriam generosos, como grande parte se mostrou nessa pesquisa, caso estivessem em outra situação, sem ter o envolvimento de um(a) amigo(a)?

Como destacamos, os estudos sobre a generosidade tendem apontar para uma virtude em que se dedica ao outro, sem uma perspectiva de retribuição. A generosidade, da forma como compareceu nos modelos organizadores por nós identificados, apresenta nuances diferentes de acordo com os complexos entre valores e sentimentos articulados diante do conflito analisado. Nossa análise levou-nos a colocar em questão o conceito de generosidade como uma “virtude pura” – assim concebida tradicionalmente no campo da Psicologia Moral -, trouxe-nos novos questionamentos e exigiu-nos um olhar sobre como tal valor foi mobilizado e articulado na organização psíquica dos jovens.

Com os resultados desse estudo, postulamos que os valores e sentimentos estão à margem das configurações que os estabelecem em complexos, levando em

consideração os elementos do contexto e as possibilidades de interpretação de cada participante mediante sua identidade moral. Dessa forma, a generosidade, assim como os demais valores, será construída por cada um em sua singularidade, apresentando tendências de organização no pensamento humano, de acordo com a sua mobilização dentro de complexos que se articulam, necessariamente, com os contextos que são vivenciados.

Posto isso, não podemos deixar de nos referir às implicações educacionais de nosso estudo, visto que a compreensão acerca dos processos psicológicos que subjazem a elaboração do valor de generosidade pode ser profícua para uma prática pedagógica que almeja uma real formação moral de seus educandos.

A partir do que pudemos constatar em nossa investigação, acreditamos que a educação moral precisa incorporar vasta gama de valores, tendo em vista que o ser humano, em sua constituição psicológica, não possui apenas aspectos cognitivos, mas afetivos, sociais, físicos e culturais. As ações educativas podem utilizar o conceito de integração de valores, proposto nesse estudo, propiciando atividades nas quais os estudantes possam destrinchar as interrelações que podem ser tecidas entre os valores, buscando uma integração que culmine em ações morais mais adequadas para as situações que se apresentem a eles(as).

Consideramos que a escola precisa investir em um programa de educação moral contemplando todos os aspectos possíveis que perfazem o psiquismo humano. Dessa maneira, acreditamos poder formar jovens que obtenham uma relação mais correta e sensível com o próximo e, por consequência, uma vida socialmente saudável.

Além do mais, considerando que os jovens possuem a amizade como um forte valor que, diante de situações que envolvem a generosidade, é capaz de se integrar a ele, fortalecendo essa integração e culminando em juízos e ações morais voltados para a ajuda ao próximo, a escola não pode adotar estratégias que minimizem vínculos afetivos. Pelo contrário, os educadores precisam entender a importância desses vínculos, visto que a moralidade é construída de forma dialógica: o outro se constitui como fonte de moralidade, já que os norteia para um juízo e uma atitude na busca pelo que consideram como correto. Dessa forma, a escola ganha ao investir nas relações interpessoais, realizando projetos educativos nos quais se priorizem relações afetuosas e de cooperação entre os pares.

Por fim, entendendo que o presente estudo referendou a presença de sentimentos como aspectos importantes e necessários para a resolução do conflito moral, cabe às instituições escolares não priorizar apenas aspectos cognitivos, mas dar vez, também, aos afetivos. Esperamos que os projetos educacionais não estejam calcados apenas nos conteúdos considerados como “escolares” (entenda-se as disciplinas curriculares: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, etc.), mas considerem toda a constituição psíquica do sujeito. A escola precisa compreender o educando como um ser complexo que possui não apenas aspectos racionais, mas é dotado de sentimentos, emoções, desejos e necessidades.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, U. F. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ARISTÓTELES. *Etica a Nicomacos*. Brasília: Unb (Série Biblioteca Clássica, vol.9), 1985.

BATSON, C. D. *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1991.

BLASI, A. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122, 1992

\_\_\_\_\_. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, D. K.; NARVAEZ, D. (2004). *Moral development, self and identity*. Marhwash, New Jersey; London: Lawrence Eerbaum Associates Publishers.

COLBY, A.; DAMON, W. The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In: NOAM, G. & WREN, T (org). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 99 – 122, 1993.

COMTE-SPONVILLE, A. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DAMON, W. *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press, 1995.

DE LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

\_\_\_\_\_. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 19, nº 01, pp. 9-17, 2006.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SPINRAD, T. L. Prosocial development. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. *Handbook of child psychology*. 3º vol. 6ª edição. Harvard: John Wiley & Sons, 2006.

FLANAGAN, O. *Varieties of moral personality: ethics and psychological realism*. Harvard University Press, 1993.

GILLIGAN, C. *La moral y la teoria: psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Economía, 1995.

HOFFMAN, M. L. *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press, 2000.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1975/2005.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. São Francisco: Harper and Row. v. 1 e 2, 1984.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M.; LEAL, A. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

MORENO, M.; SASTRE, G. *Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto*. Barcelona: Gedisa, 2010.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial. (Ed.brasil. 1994), 1932.

PINHEIRO, V. P.G. *A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PUIG, J. (1996). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

Recebido para publicação em 12-09-16; aceito em 05-10-16