



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*



# A Formação do Psicólogo do Trânsito

reflexões sobre a competência moral  
dos pós-graduandos



Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta é psicóloga e Pós-Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/ Marília. Atua como docente no Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI) e na Faculdade da Alta Paulista (FAP). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Pesquisa desde o mestrado a Formação em Psicologia na graduação e pós-graduação lato sensu, com ênfase nos aspectos éticos, competência moral, metodologias ativas e ambiente acadêmico.

**Thaísa Angélica Déo da Silva Bereta**  
**Patrícia Unger Raphael Bataglia**

**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO DO TRÂNSITO:  
REFLEXÕES SOBRE A COMPETÊNCIA MORAL  
DOS PÓS-GRADUANDOS**

**Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta  
Patrícia Unger Raphael Bataglia**



**A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO DO TRÂNSITO:  
REFLEXÕES SOBRE A COMPETÊNCIA MORAL  
DOS PÓS-GRADUANDOS**

**Tháisa Angélica Déo da Silva Bereta  
Patrícia Unger Raphael Bataglia**

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2021



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editores*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora*

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

**Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES**

**Imagem da capa:** <https://pixabay.com/pt/users/markuspsiske-670330/>

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

Bereta, Thaísa Angélica Déo da Silva.

B492f

A formação do psicólogo do trânsito: reflexões sobre a competência moral dos pós-graduandos / Thaísa Angélica Déo da Silva, Patrícia Unger Raphael Bataglia. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

177 p.: il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-124-9 (Digital)

ISBN 978-65-5954-123-2 (Impresso)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-124-9>

1. Psicólogos. 2. Psicólogos- Formação. 3. Acidentes de trânsito. 4. Competência moral. 5. Desenvolvimento moral. 6. Psicologia – Estudo e ensino (Pós-graduação). I. Bataglia, Patrícia Unger Raphael. II. Título.

CDD .150.711

---

*Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Para Isabela e Marcio, por estarem sempre ao meu  
lado, tornando tudo possível. Para meus pais,  
Rose Mary e Edmir, por todos os incentivos.*  
*(Tháísa)*

*Para minha família, pelo apoio recebido sempre.*  
*(Patrícia)*



## Lista de Abreviaturas e Siglas

<b>ABEP</b>	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
<b>AES</b>	<i>Absolute Effect Size</i>
<b>CNH</b>	Carteira Nacional de Habilitação
<b>CTB</b>	Código de Trânsito Brasileiro
<b>CONTRAN</b>	Conselho Nacional de Trânsito
<b>CFP</b>	Conselho Federal de Psicologia
<b>CRP</b>	Conselho Regional de Psicologia
<b>GC</b>	Grupo Controle
<b>GE</b>	Grupo Experimental
<b>DATASUS</b>	Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
<b>DENATRAN</b>	Departamento Nacional de Trânsito
<b>DETRAN</b>	Departamento Estadual de Trânsito
<b>DP</b>	Desvio-Padrão
<b>DIT</b>	<i>Defining Issue Test</i>
<b>DSM</b>	Diagnóstico e Seleção de Motoristas
<b>IGC</b>	Instituto Geográfico e Cartográfico
<b>M1</b>	Momento 1
<b>M2</b>	Momento 2
<b>MCT</b>	<i>Moral Competence Test</i>
<b>MCT_xt</b>	<i>Moral Competence Test - extended version</i>
<b>MJI</b>	<i>Moral Judgment Interview</i>



<b>MJT</b>	<i>Moral Judgment Test</i>
<b>MUT</b>	<i>Moralisches Urteil Test</i>
<b>N</b>	Tamanho do grupo
<b>NSE</b>	Nível Socioeconômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PBL</b>	<i>Problem Based Learning</i>
<b>PDE FP</b>	Processo Disciplinar Ético – Fase Preliminar
<b>PE</b>	Processo Ético
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIT</b>	<i>Problem Identification Test</i>
<b>PNPS</b>	Política Nacional de Promoção da Saúde
<b>POPP</b>	Programa de Orientação Psicológica Preventiva
<b>Q1</b>	Quartil 1
<b>Q3</b>	Quartil 3
<b>SATEPSI</b>	Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos
<b>SROM</b>	<i>Sociomoral Reflectio Objective Measure</i>
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TME</b>	Taxa de Mortalidade Específica
<b>U</b>	Significância do Teste <i>Mann-Whitney</i>
<b>Z<sub>(w)</sub></b>	Significância do Teste <i>Wilcoxon</i>
<b>YES</b>	<i>Your Excellence in School</i>

## Sumário

<b>Prefácio</b> .....	11
<b>Introdução</b> .....	15
<b>Histórico sobre o Trânsito e a Psicologia do Trânsito</b> .....	17
Trânsito	
Os acidentes de trânsito e as estatísticas sobre mortalidade no trânsito	
Campanhas educativas	
Psicologia do Trânsito	
A Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação	
<b>Estudos sobre o Desenvolvimento Moral</b> .....	51
Jean Piaget	
Lawrence Kohlberg	
Georg Lind	
Processos Éticos em Psicologia do Trânsito	
<b>A Formação Ética</b> .....	77
Entre a educação moral e a formação ética	
A educação moral e a discussão de dilemas segundo Lawrence Kohlberg	
A educação moral e a discussão de dilemas segundo Georg Lind	
A importância das metodologias ativas para uma formação crítico-reflexiva	

<b>Relato de um estudo com psicólogos de cursos de especialização em Psicologia do Trânsito .....</b>	<b>99</b>
Contextualização do estudo	
Apresentação dos participantes	
Apresentação dos instrumentos utilizados	
Descrição da análise dos dados do estudo	
Comparações dos grupos e momentos do estudo	
Os casos-vinheta: capacidade de reflexão sobre problemas morais na profissão	
Reflexões a partir da comparação dos grupos controle e experimental	
<b>Palavras Finais.....</b>	<b>147</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>153</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>171</b>

## Prefácio

Início agradecendo à Thaísa, por confiar a mim este prefácio. Não há muito tempo, tive a honra de participar da sua banca de mestrado e doutorado, realizados sob a orientação da Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia. Como psicóloga, em sua pesquisa de doutorado, suas investigações se voltaram para a formação dos estudantes de psicologia, considerando o ambiente acadêmico e a competência do juízo moral. Ainda nessa perspectiva de formação, em seu mestrado, sua pesquisa teve como foco a formação do psicólogo do trânsito, uma área que se preocupa com a mobilidade urbana e se dedica ao estudo dos comportamentos dos participantes do trânsito e dos processos psicológicos correlacionados, considerando-se o contexto e o espaço onde ocorrem. A mobilidade urbana, isto é, o modo como as pessoas transitam em espaços urbanos, seja de forma individual (bicicletas, a pé, carros, motocicletas) ou coletiva (trem, ônibus, metrô e outros), torna-se preocupação constante com o crescimento populacional, envolvendo discussões de políticas públicas sobre a urbanização e o planejamento das cidades, dos espaços geográficos urbanos e do bem-estar social do cidadão.

A pesquisa que este livro nos apresenta leva à reflexão sobre alguns pontos importantes. O primeiro, apontando para a preocupação com a formação do psicólogo do trânsito que priorize a capacidade reflexiva, que integre as competências teóricas, técnicas e práticas e não as comumente trabalhadas pelos cursos de formação, as teóricas e as

técnicas. Essa preocupação com uma formação mais abrangente e voltada para as demandas atuais vêm ao encontro do momento delicado que estamos vivendo desde o final de 2019, quando a China anunciou o surgimento de um novo tipo de coronavírus, o *Sars-cov 2*, que pode ocorrer, desde quadros assintomáticos, até comprometimentos respiratórios muito graves, levando a Organização Mundial da Saúde anunciar, em março de 2020, a Pandemia Covid-19. Isso trouxe ao mundo mudanças de hábito no contexto familiar, social, econômico e laboral, com algumas consequências: isolamento social, com restrição da liberdade de circulação, em alguns casos *lockdown*, aumento do *home office*, gerando situações de medo, tensão, insegurança, ansiedade, depressão, lutos, enfim, grande sofrimento psíquico. Ainda, as consequências poderão trazer sérios problemas que, dentre outros fatores, fazem aflorar alguns sentimentos e as pessoas acabam por se perder nelas mesmas e nessas emoções incompreendidas dentro delas, em sofrimento, em problemas familiares que envolvem a saúde, preocupação, distrações que podem ainda aumentar ou acarretar inúmeros casos de acidentes envolvendo pedestres, ciclistas, motociclistas e veículos.

Nessa perspectiva, a Psicologia do Trânsito poderá contribuir significativamente com a perícia psicológica para motoristas, com gestão de projetos, políticas públicas e com a educação para o trânsito. Para isso, precisamos de profissionais bem formados e que desenvolvam sua capacidade crítico-reflexiva a respeito das múltiplas situações presentes no cotidiano de trabalho. Por sua vez, na perspectiva da Psicologia Moral, a crítica e a reflexão envolvem, inevitavelmente, a formação ética e a competência moral, essas, entendidas como sendo uma capacidade que envolve necessariamente a reflexão e a sua construção, desde cedo, em ambientes democráticos em que prevaleçam o diálogo, o respeito e a cooperação.

Assim, este livro nos apresenta os resultados de um trabalho de intervenção com psicólogos(as) formados(as), participantes de um curso de pós-graduação lato sensu em Psicologia do Trânsito. Partindo do pressuposto de que o ensino tradicional, que ainda prevalece nesses cursos, prioriza as teorias e as técnicas e, aliadas à preocupação com o desenvolvimento da capacidade reflexiva que o curso deverá propiciar na formação do aluno, a autora, com aporte da psicologia moral, aponta possíveis caminhos para esse desenvolvimento, que integre as competências teóricas, técnicas e práticas por meio das metodologias ativas, visando o desenvolvimento das competências morais. Os capítulos da fundamentação teórica tratam de temáticas relacionadas ao Histórico do Trânsito e à Psicologia do Trânsito, apresentando definições sobre trânsito, os tipos de acidentes que ocorrem nele, panorama atual da avaliação psicológica para as carteiras nacionais de habilitação, campanhas educativas e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre essas temáticas. Na sequência, são apresentados autores da área da psicologia moral, que fundamentam esta obra com estudos sobre a moralidade, chamando também a atenção para os processos éticos em Psicologia do Trânsito e a relação entre ela e o desenvolvimento moral. Conclui a fundamentação teórica com a formação ética, abordando a relação entre educação moral e formação ética; a importância da discussão de dilemas para o desenvolvimento das capacidades de pensamento e de ação moral e democrática, finalizando com a importância das metodologias ativas para a formação crítico-reflexiva.

Em seu estudo empírico, trabalhando com grupo controle e grupo experimental, a autora inicia utilizando instrumentos de avaliação (pré e pós-teste) da competência moral e a sensibilidade ética no reconhecimento de um problema moral. Na intervenção com o grupo experimental, foram utilizados para as discussões dilemas morais e

documentos produzidos pelo psicólogo do trânsito. Dos resultados apresentados, de forma clara e didática, podemos depreender que é necessário e urgente que a estrutura curricular dos cursos de formação em Psicologia do Trânsito seja repensada.

O texto traz reflexões importantes para profissionais da Psicologia do Trânsito, formadores, graduados em Psicologia e aos leitores interessados em mobilidade urbana. Desejo a todos uma boa leitura!

*Dra. Carmen Lúcia Dias*

Docente do Programa de Pós-Graduação em  
Educação - Unoeste/Presidente Prudente.

Marília, 15 de abril de 2021.

## Introdução

Este livro aborda a temática da formação do psicólogo, mais especificamente, do desenvolvimento da capacidade reflexiva do psicólogo que trabalha com o trânsito. O desejo pela temática surge em decorrência da crescente complexidade do trânsito e da escassez de pesquisas que relacionam o trânsito com a formação dos psicólogos que trabalham nesta área.

Atualmente, um grande número de pessoas é participante do trânsito, assumindo diversas posições nesse emaranhado de relações possíveis. Desta forma, tanto somos influenciados como influenciadores desse sistema e nossas ações são importantes para a manutenção da segurança e da integridade de todos os envolvidos.

Nessa direção, a Psicologia e seus estudos podem ser considerados fatores de destaque para as reflexões a respeito de como se dão os comportamentos, os deslocamentos e as causas de tais ações. Assim, o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação dos profissionais da Psicologia do Trânsito e o desempenho profissional nessa área tornam-se relevantes, principalmente para que o trabalho do psicólogo não esteja restrito à realização de avaliações psicológicas dos motoristas e/ou candidatos à obtenção da Carteira Nacional de Habilitação. Do mesmo modo, deve-se discutir as grades curriculares dos cursos de Psicologia e de especialização em Psicologia do Trânsito, para a compreensão do quanto essa formação está pautada em uma reflexão ética de sua atuação.



Para tanto, faz-se necessário pensar em uma formação que priorize a capacidade reflexiva, que integre competências teóricas, técnicas e práticas, e não apenas as duas primeiras, que comumente são trabalhadas pelos cursos de formação. A formação do psicólogo para atuação na área do trânsito deve estar pautada no conhecimento das teorias sobre o comportamento do homem no trânsito, avaliação psicológica, legislação, testes psicológicos e, inclusive, em uma prática que integre o agente, o ato e o resultado, como fatores indispensáveis em uma atuação ética profissional.

A questão que surge é: como trabalhar com graduandos ou estudantes de cursos de pós-graduação, isto é, **como educar para que a capacidade reflexiva também seja desenvolvida, ao lado das competências teórico-técnicas?**

Então, **será que é possível desenvolver a capacidade reflexiva nos psicólogos que cursam a Especialização em Psicologia do Trânsito, por meio da proposta de uma metodologia mais ativa, com a discussão de dilemas e a aproximação de situação das práticas do psicólogo que trabalha na área?**

Convidamos o leitor a percorrer as reflexões propostas, desde um histórico sobre o trânsito e a Psicologia do Trânsito até a apresentação de um estudo desenvolvido em cursos de especialização para psicólogos do trânsito.

## **Histórico sobre o Trânsito e a Psicologia do Trânsito**

Neste capítulo são apresentadas definições a respeito do trânsito, acidentes de trânsito e Psicologia do Trânsito. O panorama atual da avaliação psicológica para Carteira Nacional de Habilitação e das campanhas educativas também é discutido e correlacionado com as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas, objetivando tais temáticas.

### **Trânsito**

Para chegarmos à demanda que o trânsito apresenta na atualidade, muitas aspirações estiveram presentes nos antepassados para que o homem conseguisse criar instrumentos que possibilitariam a locomoção muito mais rápida e confortável. Assim, os meios de transporte foram criados para se transportar pessoas e bens.

Historicamente, o primeiro transporte estava presente no Mesolítico Escandinavo, semelhante a uma canoa. No período Neolítico, canoas e pirogas compunham os transportes aquáticos. Na Idade do Cobre, barcos maiores e alguns transportes terrestres foram inventados. O homem utilizou de diversos materiais para construir meios de locomoção, tendo surgido embarcações que visavam à atividade econômica; de início simples, mas que, com o passar do tempo, foram se aprimorando, inclusive para navegação em alto mar que requeria conhecimentos mais específicos (MARCONI; PRESSOTO, 1986).

As primeiras estradas, formadas de pedras, mais antigas datam de 3.000 a.C. e foram construídas pelo rei egípcio Quéops e favoreciam o transporte de blocos que serviriam para a construção das pirâmides. Para o historiador grego Heródoto na tumba da rainha da cidade de Ur foram encontradas quatro rodas ligadas por um eixo que precisariam de estradas para se locomover (MODERNELL, 1989).

Por volta de 312 a.C., os romanos começaram a construir estradas e suas conquistas iam adquirindo maior proporção à medida que novas estradas eram interligadas. Eles possuíam 80.000 km de estradas que iam para o ocidente (Gália, Espanha, Inglaterra) e para o oriente (Grécia e Iugoslávia). No total, a rede viária, sem pavimentação dos romanos atingia 350.000 km como diz o ditado: Todos os caminhos levam a Roma (SERGIPE, 2010).

A partir da criação dos veículos e estradas começam a surgir os problemas relacionados ao trânsito. Na Grécia Antiga aconteciam intensos congestionamentos, pois a largura das vias não era suficiente. Já no Império Romano, iniciaram as sinalizações, os marcos de quilometragem e assim as regulações para o novo tráfego que estava se formando. No entanto, historiadores como Tito Lívio foram criticados por acreditarem em uma maior disciplinaridade nas ruas, como a circulação dos veículos em horas programadas e a criação de estacionamentos. Júlio César, no primeiro século antes de Cristo, teve que decidir por atitudes mais drásticas, como não permitir o tráfego dos veículos no centro da cidade, com exceção dos veículos oficiais e os pertencentes aos patrícios (BRASIL, 2010b).

A palavra trânsito, que provém do latim *transitu*, significa a mudança de posição, o deslocamento (ALMEIDA, 2000 *apud* MARQUES; MACHADO, 2010). Para o Código de Trânsito Brasileiro (CTB) considera-se trânsito a utilização que pessoas, veículos e animais,

isolados ou em grupos, fazem das vias para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga (BRASIL, 1997).

Meirelles e Arrudão (1966 *apud* ROZESTRATEN, 1988, p. 03) definem o trânsito como “o deslocamento de pessoas ou coisas pelas vias de circulação”, mas o que difere trânsito de tráfego seria a missão de transporte.

Segundo Ferreira (1986), trânsito é a circulação de pessoas ou de veículos. Essa definição denota simplesmente uma movimentação, o que não necessariamente implica uma norma, podendo significar uma circulação desorganizada como, por exemplo, em uma feira, na qual as pessoas caminham em diversos sentidos.

Para Rozestraten (1988, p. 4) há necessidade de uma definição mais complexa de trânsito: “o conjunto de deslocamentos de pessoas e veículos nas vias públicas, dentro de um sistema convencional de normas, que tem por fim assegurar a integridade de seus participantes”. Assim, o autor coloca a definição de trânsito e a finalidade do mesmo como assegurar a integridade de seus participantes. A certeza de que os usuários chegarão ilesos ao destino desejado, depende não só de motoristas conscientes, que não dirijam sob o efeito de bebidas alcoólicas e drogas ou de forma negligente, mas de toda a organização do trânsito, e a preocupação de cada elemento em agir de acordo com as normas do sistema.

O trânsito atinge direta ou indiretamente todas as pessoas, independente de cor, raça, condição financeira, credo ou idade como, por exemplo, a mãe que leva o bebê em seu carrinho para passear pelas ruas, o idoso que demora a atravessar um cruzamento, a motocicleta que ultrapassa pela direita, a bicicleta, o carro potente, que está em alta

velocidade e o carro antigo mais devagar. Todos formam o trânsito e, conseqüentemente, têm direito a ele, igualmente.

O sistema viário e o planejamento urbano têm por objetivo possibilitar a circulação dos pedestres e dos veículos sem que sofram acidentes, mas a demanda mundial de veículos aumentou, e o sistema não acompanhou esse significativo aumento no número de veículos (MARÍN; QUEIROZ, 2000). No Brasil nas últimas décadas, o número de automóveis cresceu rapidamente, passando de 3,1 milhões em 1970 para mais de 26 milhões em 1995, chegando a mais de 45 milhões em 2006 (ANFAVEA, 2007 *apud* MARQUES; MACHADO, 2010). Entretanto, o número de habitantes por veículo no país sofreu queda de 9,4 em 1996 para 8,0 em 2005, podendo atingir índices cada vez menores nas próximas décadas, tendo em vista a facilidade de produção, venda e licenciamento dos veículos (MARQUES; MACHADO, 2010). A busca pelo fator liberdade também pode contribuir significativamente na redução do número de pessoas por carro, podendo o indivíduo ir e vir com mais tranquilidade.

Sabe-se que com o advento da economia capitalista, a aquisição de bens materiais se configurou como crucial para a mobilidade social. Assim, o automóvel passou a ser adquirido por grande parcela da população mundial, inclusive como fator de *status* social. Segundo dados do Departamento Nacional de Trânsito – DENATRAN (BRASIL, 2012) a frota de veículos no país em dezembro de 2012 era de 76.137.191, incluindo todas as categorias. Grande parte deste montante está representada por carros, 42.682.111, seguido de motocicletas com 16.910.473 e de caminhonetes, com 5.238.656. Já em setembro de 2013, a frota de veículos no Brasil era de 80.179.368, sendo que os automóveis estão em primeiro lugar com 44.722.193 e as motocicletas, em segundo lugar com 17.804.148. O restante é composto por

caminhões, ônibus, caminhonetes, ciclomotores, microônibus, reboques, semirreboques, *side-cars*, motonetas e outros. A frota de veículos por região está assim estabelecida: Norte – 3.842.891; Nordeste – 12.814.393; Sudeste – 40.020.559; Sul – 16.148.366; Centro-Oeste – 7.353.159. O estado de São Paulo é o que apresenta o maior total de veículos – 25.584.693 (BRASIL, 2013). Esses dados nos apresentam uma realidade cada vez mais difícil e que exigirá esforços da sociedade e do governo para minimizar suas complicações devido ao aumento no número de veículos em circulação no Brasil.

Na retrospectiva do trânsito, Cunha (1999) afirma que no Brasil o primeiro veículo a chegar não foi regularizado segundo a lei, devido seu proprietário, Santos Dumont, se recusar a realizar o registro e emplacar o veículo. Para o autor (CUNHA, 1999, p. 45), “não podemos dizer que ele tinha uma mentalidade retrógrada”, mas que possivelmente com a previsão de eras caóticas para o trânsito, preferiu inventar o avião que poderia voar.

A cada dia, mais veículos e pessoas se utilizam do trânsito e, em determinadas horas do dia, em alguns lugares, parece faltar espaço para tantos veículos e pedestres. Por causa do crescente fluxo de automóveis e transeuntes foi instituído um sistema de trânsito. À medida que cada vez mais pessoas usam veículos, impõe-se a necessidade de tornar o sistema mais abrangente e com um número maior de regras a serem cumpridas, para que haja a diminuição dos conflitos, possibilitando que todos possam alcançar suas finalidades.

No sistema de trânsito, homem, via e veículos interagem constantemente. Na via não somente a pista, mas também a pavimentação, a sinalização, os cruzamentos e os pedágios precisam ser considerados, pois, influenciam a maneira como o sistema de trânsito acontece. Assim, via pode ser considerada como o ambiente que rodeia o

veículo, o pedestre ou mesmo ser o local em que eles se movimentam (ROZESTRATEN, 1988).

O veículo pode aparecer de formas variadas como o automóvel, a motocicleta, a bicicleta, o caminhão e o ônibus. Cada um com suas respectivas velocidades estipuladas, meios de comunicação, dispositivos de iluminação, frenagem e de amortecimento dos choques. O veículo pode constituir-se em uma arma de guerra, quando se considera que pesa várias toneladas e atinge altas velocidades, podendo matar e destruir. Para tanto, o trânsito é um movimento essencialmente social e o homem apresenta-se como o sistema mais complexo, no qual há muitos elementos envolvidos, contribuindo para o maior fator de acidentes (ROZESTRATEN, 1988).

O homem, em diversos momentos, pode desempenhar variados papéis no sistema do trânsito. Como participante ativo do mesmo e usuário da via pública temos: o pedestre, o ciclista, o motociclista e os motoristas de diversas categorias. Como profissionais que cuidam da segurança do sistema temos: os policiais do trânsito, outros que não aparecem diretamente no trânsito, mas são de suma importância que são os engenheiros e as autoridades do trânsito, que decidem sobre a regulamentação na cidade e na estrada, determinando o fluxo, os sinais, as zonas de estacionamento, dentre outras funções (ROZESTRATEN, 1988).

Muitos dos conflitos ocorridos no trânsito estão relacionados à maneira como a realidade está significada pelos motoristas, como por exemplo, quando o carro é usado como se fosse a casa do motorista. Nesta situação, o modo de agir em público será revestido de valores particulares, pessoais e próprios do ambiente restrito da casa, contribuindo para o surgimento ou agravamento de conflitos no trânsito (CORASSA, 2003). Ou seja, o motorista irá agir de forma semelhante no

particular e no público, por vezes, esquecendo-se do fator social para uma melhor organização do sistema do trânsito, contribuindo para o aumento no número de acidentes de trânsito, que serão apresentados a seguir.

### **Os acidentes de trânsito e as estatísticas sobre mortalidade no trânsito**

Segundo Marín e Queiroz (2000), depois da incorporação dos veículos no cotidiano das comunidades surgiu um importante problema social, o acidente de trânsito. Enquanto os países desenvolvidos se esforçam consideravelmente para controlar os acidentes de trânsito, nos países em desenvolvimento, o problema dos acidentes está cada vez maior, exigindo soluções mais rápidas para conter o número de vítimas advindas dessas ocorrências.

Para Rozestraten (1988, p. 74) o acidente de trânsito se configura como “uma desavença não intencionada, envolvendo um ou mais participantes do trânsito, implicando algum dano e noticiada à polícia diretamente ou através dos serviços de Medicina Legal”. Um acidente de trânsito pode ser também caracterizado como um evento que provocou danos e envolveu um veículo, a via e a pessoa humana ou animais, tendo a necessidade da ocorrência de no mínimo dois fatores (SOUZA; MINAYO; FRANCO, 2007).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004) *apud* Feitas, Ribeiro e Jorge (2007, p. 3055), defende que os acidentes de trânsito são “eventos de etiologia multifatorial potencialmente evitáveis e decorrentes de fatores como aumento da frota de veículos, falhas humanas e leis inadequadas ou insuficientes”. Assim, a investigação de um acidente de trânsito pressupõe que sejam avaliadas diversas situações que podem ter proporcionado à ocorrência desse acidente.



Nos países industrializados os acidentes de trânsito representam a maior causa de morte em pessoas com menos de quarenta anos de idade (HOFFMANN, 2003). Segundo a Classificação Internacional de Doenças, os acidentes e a violência são considerados causas externas de morbidade e mortalidade (OMS, 1993 *apud* ANDRADE *et al.*, 2003). Na população brasileira corresponde a segunda maior causa de morte, mas entre a faixa etária de 5 a 39 anos, representam a primeira causa de morte, sendo o acidente de trânsito fator de grande responsabilidade (MELLO JORGE, 1997 *apud* ANDRADE *et al.*, 2003).

Tendo em vista, a realidade presenciada no país, os acidentes de trânsito começam a ser vistos como um fator de saúde pública (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003) e ainda, como uma forma de violência, o que favorece a sobrecarga dos serviços de emergência (VIEIRA *et al.*, 2010). Em cidades que ultrapassam a categoria de porte médio, tem ainda mais presente essa realidade (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003), devido o aumento no número de veículos e a não adequação do sistema do trânsito para acolher este aumento.

Quando Marín e Queiroz (2000) citam Soderlund e Zwi (1995), vão mais adiante a pensar que além de representar um grande problema de saúde pública, a frota de veículos libera excesso de gases, provocando doenças respiratórias e aumento do ruído que contribui para o estresse. Os acidentes de trânsito implicam o custo anual de 1% a 2% do Produto Interno Bruto (PIB) para os países menos desenvolvidos. Rozestraten (1988) estimou no referido ano de publicação, que os custos sociais com os acidentes de trânsito no município de São Paulo eram de aproximadamente 400 dólares por dia, ou seja, os gastos com as vítimas de acidentes de trânsito custam consideráveis quantias para os cofres públicos, em decorrência dos longos períodos de internações e dos custos previdenciários devido ao afastamento do trabalho.

Para exemplificar essa realidade, Rozestraten (1988) apresentou uma pesquisa realizada em diversos países entre 1979 e 1983 sobre as vítimas fatais do trânsito. Alemanha, França, Japão e Itália durante toda a pesquisa apresentaram índices menores que o Brasil. O Japão em 1983 teve o segundo resultado mais alto de vítimas fatais: cerca de 13 mil. Mas tais resultados não se equiparam com o Brasil, que no mesmo período, manteve resultados acima de 20 mil mortes.

Pires *et al.* (*apud* MARÍN; QUEIROZ, 2000, p. 3) afirmam que “o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) registrou, em 1994, mais de 22 mil mortes no trânsito do país e mais de 330 mil feridos”, tendo o custo anual ultrapassado três bilhões de dólares.

Segundo Cunha (1999), o Brasil no ano de 1997 registrou cinquenta por cento dos acidentes de trânsito do mundo, com uma frota de veículos menor que cinco por cento da frota de veículos mundial. Com isso, o autor conclui que de cada cem acidentes de trânsito registrados no mundo todo, cinquenta foram gerados no Brasil, ao passo que o número de veículos em comparação com a atualidade era reduzido. Os números são alarmantes em relação ao trânsito, configurando-se como trágica a situação do Brasil nessa categoria.

Os números de vítimas segundo os dados de 2002 do DENATRAN (BRASIL, 2010) são de 394.596, sendo 20.039 vítimas fatais e 374.557 não fatais, destacando-se que na maioria dos acidentes de trânsito existem vítimas, como mostram os números. Em estatísticas de 1997, o DENATRAN apresenta que o número de acidentes envolvendo vítimas era de 327.640, com 24.107 com vítimas fatais e 303.533 sem vítimas fatais. Embora o número de vítimas fatais tenha diminuído o número de acidentes com vítima aumentou consideravelmente, assim como os gastos do Governo com os acidentados.

Segundo dados estatísticos (BRASIL, 2011), em 2011, a Taxa de Mortalidade Específica (TME) por acidente de transporte terrestre considerando todos os estados brasileiros foi de 22,5%, calculados a partir de óbitos por 100.000 habitantes. Os estados que apresentaram maiores índices de TME foram Rondônia, Tocantins e Mato Grosso com percentis de 37,6, 36,0 e 34,3, respectivamente. Quanto ao total de óbitos por acidente de transporte terrestre, em 2011, ocorreram 43.256 em todo o território nacional.

Outras pesquisas trazem que de cada 100 mortes por acidentes de trânsito, 70 são de pessoas de país subdesenvolvido e ainda que, destes, um terço são crianças. Em países da América do Sul, mais da metade das mortes acontece por causa de atropelamentos fatais, no entanto, em países mais ricos, as maiores vítimas são os motoristas e os passageiros (LUNDEBYE, 1997).

Os grupos com maior vulnerabilidade para acidentes de trânsito são os pedestres, os ciclistas e os motociclistas. O risco de morte em um acidente é maior para ciclistas e pedestres, sendo que compõem o maior percentual de vítimas do sistema viário (ALMEIDA *et al.*, 2013a).

Os estudos de Feitas, Ribeiro e Jorge (2007) apresentam dados relevantes quanto ao envolvimento de crianças do sexo masculino como vítimas de acidentes de trânsito, situação aumentada devido os meninos brincarem mais fora de suas casas em relação às meninas. A bicicleta também foi apontada como participante dos acidentes de trânsito, visto que é um dos instrumentos utilizados pelas crianças e por pessoas que precisam de um meio de locomoção de baixo custo. Nas pesquisas dos mesmos autores (FEITAS, RIBEIRO, JORGE, 2007, p. 3055) “no Brasil, em 2004, 34,8% dos óbitos foram decorrentes de acidentes de transporte e, destes, 6,9% acometeram menores de 15 anos”. De acordo com estatísticas do Departamento Nacional de Trânsito (BRASIL,

2010), 21.199 crianças de 0 a 12 anos foram vítimas em acidentes de trânsito ocorridos no país em 2006. Desse total, 818 foram vítimas fatais. A estatística de mortalidade por acidente de trânsito demonstra o quanto os participantes do trânsito estão vulneráveis a risco de morte.

Rocha (2003, p. 226) destaca que a faixa etária de maior incidência de atropelamentos está entre os 5 e 10 anos, e pertence ao sexo masculino. Sugere ainda, que outros fatores estão envolvidos nos atropelamentos de meninos como: “alta velocidade dos veículos, travessias em vias de mãos duplas em condições inseguras, desrespeito às normas, impunidade, falta ou inadequação de educação e outros”.

Os fatores que mais contribuem para a ocorrência de acidentes de trânsito em ordem de prioridade são: uso de bebidas alcoólicas, velocidade excessiva, inadequação na utilização do cinto de segurança e de equipamentos infantis, não adequação das pistas de rolamento, não adequação no *design* dos veículos e insuficiência na aplicação de normas de segurança no trânsito (OMS, 2008 *apud* MARQUES; MACHADO, 2010).

Outros fatores também contribuem para o aumento no número de motocicletas e conseqüentemente no aumento de mortes por acidente, são eles os congestionamentos, a não eficiência do transporte coletivo, serviços de entrega e mototaxistas (ALMEIDA *et al.*, 2013a). Para Ragazzo e Lima (2013), no Brasil, a dependência de automóveis é uma conseqüência negativa para o trânsito, pois quanto mais pessoas usam os carros, há mais carros nas ruas e também mais intensidade no trânsito com risco de mais acidentes. O carro é escolhido por ser mais rápido, seguro e confortável comparado ao transporte coletivo, mas nem sempre essa segurança acontece.

Para Hoffmann e Gonzáles (2003) quando se considera as falhas humanas na explicação dos acidentes, se destacam causas diretas e indiretas. As causas diretas podem ser consideradas como aquelas que estão ligadas às condutas e aos eventos que antecedem o acidente, estando diretamente responsáveis por ele. Nesta podemos destacar: problemas ou erros no reconhecimento e identificação, erros de processamento, de tomada de decisão e na execução da manobra. Já as causas indiretas podem ser consideradas como as condições ou os estados que propiciam a alteração do nível de processamento das informações do condutor do veículo. Nesta podemos destacar algumas categorias como: físicas/fisiológicas, psíquicas/psicológicas, transtorno psicofísicos transitórios, uso de substâncias tóxicas, comportamentos interferentes, busca intencional de risco e das emoções intensas, fenômenos perceptivos e atencionais, agentes inibidores da prudência, inexperiência e problemas de aprendizagem.

As pesquisas e estatísticas apresentam que no trânsito, as falhas humanas, se tornaram importante causa para o aumento na incidência do número de acidentes, devido fatores como uso de álcool, velocidade, sono, fadiga, distrações, dentre outros (HOFFMANN; GONZÁLES, 2003). Analisar as estatísticas de mortalidade no trânsito é importante para a compreensão da grandiosidade do problema que tem repercussões cotidianas.

Também nos países mais populosos um dos problemas enfrentados relaciona-se a como tratar a reincidência na ocorrência de acidentes de trânsito, como por exemplo, em um acidente envolvendo motoristas alcoolizados em que as consequências são graves e os custos são altos (NICKEL, 2003). Se houvesse conscientização dos motoristas quanto aos riscos da velocidade e do uso de drogas lícitas (álcool e medicamentos) e ilícitas (drogas de modo geral) ao dirigir, além do

menor número de vítimas, os gastos do Governo poderiam ser aplicados em outros setores, como por exemplo, na melhoria das condições das rodovias.

Após o envolvimento em acidentes de trânsito as reflexões apresentadas pelos condutores e passageiros trazem a problemática de que o motorista não realizou sua função adequadamente. O carro foi relatado também como um fator que possibilita ao motorista maior liberdade, independência e posicionamento social. Para os motociclistas houve a reflexão de que a motocicleta é uma ameaça à segurança física (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Também aparecerem nas entrevistas com condutores e passageiros acidentados, os temas das sequelas físicas, a probabilidade em perder parte do corpo, os riscos com a cirurgia, a preocupação com a morte e a recuperação da saúde. Todos esses aspectos estão presentes como medos e dificuldades nas falas das vítimas de acidentes de trânsito. Surge também a ansiedade em assumirem novamente o controle sobre o que tinham, como a vida, as atividades cotidianas e a convivência familiar (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003).

Para Marín e Queiroz (2000) o drama com a motorização também é maior em sociedades em desenvolvimento, e relata a necessidade de se trabalhar a questão de segurança no trânsito. Ao citarem o Código de Trânsito, apontam como marco inicial para a mudança desses altíssimos números, a criação de programas adicionais, imprescindíveis para criar uma nova cultura no trânsito. Há necessidade de um conjunto de medidas efetivas, que tenham aspectos educativos e preventivos, com a participação tanto da sociedade civil como dos governos. Pois, mesmo que a multa tenha efeito para o infrator, somente ela não será capaz de modificar hábitos nos condutores (ROCHA; SCHOR, 2013).

## Campanhas educativas

O desenvolvimento de ações de prevenção a acidentes é verificado em muitos países, objetivando conseguir a atenção de diversos setores da sociedade e do governo para a problemática que é responsável por inúmeras mortes e pela incapacidade de tantas pessoas (SOUZA; MINAYO, 2005 *apud* SOUZA, MINAYO; FRANCO, 2007).

No combate ao aumento do número de acidentes de trânsito estão as campanhas educativas e os seminários sobre trânsito produzidos pelo DENATRAN e outros órgãos preocupados com a situação do país. Nestas campanhas artistas, cantores e vítimas de acidentes de trânsito empenham-se para mostrar a crítica realidade do trânsito brasileiro. No entanto, como verificado na página eletrônica do DENATRAN além do álcool, do não uso dos cintos de segurança e da manutenção regular do veículo, outras temáticas como o efeito das drogas terapêuticas sobre a atividade de dirigir, são pouco ou nada trabalhadas. A Semana Nacional de Trânsito, todos os anos, ocorre entre os dias 18 e 25 de setembro e consiste em se trabalhar mais ativamente o tema trânsito nos diversos contextos sociais, com a finalidade de mostrar a realidade que vem sendo enfrentada e as situações que poderiam ser melhoradas para um trânsito mais seguro.

Para serem efetivos os programas preventivos a Organização Mundial da Saúde diz que devemos estar preocupados com características socioculturais e psicológicas da população a ser atingida, pois para mudar uma atitude no trânsito é preciso uma modificação do comportamento (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Assim, as campanhas educativas precisam estar melhor organizadas para se atingir o objetivo que é o de prevenção contra os acidentes de trânsito.

O adolescente e o adulto jovem do sexo masculino são aqueles que mais se envolvem em diversas situações de risco (ANDRADE *et al.*, 2003; QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003), como não respeitar a sinalização, excesso de velocidade permitida e uso de bebida alcoólica (ANDRADE *et al.*, 2003). Essas situações de risco acontecem principalmente entre as atividades de lazer e trabalho (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003). Para evitar os riscos maiores, são essenciais campanhas voltadas para essa população propondo uma direção defensiva e o aumento da conscientização sobre um trânsito seguro. Ações de ampliação de fiscalização, implantação de meios para redução da velocidade dos veículos e aprimoramento da sinalização são apontados pelos envolvidos em acidentes de trânsito como fatores importantes na diminuição desses acontecimentos (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2002; BRASIL, 2008a; ANDRADE; MELLO JORGE, 2000; HINGSON *et al.*, 2002 apud ANDRADE *et al.*, 2003).

Falar em trânsito seguro é pressupor educação para o condutor e para o pedestre, mas os investimentos são altos, o que dificultaria tal meta nos municípios brasileiros (MARQUES; MACHADO, 2010). Por isso, para se educar a população, o envolvimento da sociedade civil e do poder público é imprescindível.

O Novo Código de Trânsito Brasileiro foi decretado e sancionado em 23 de setembro de 1997, visando a uma melhor adequação da legislação à nova realidade que o trânsito estava adquirindo. Seus artigos resguardam direitos e deveres para os diversos envolvidos no sistema do trânsito, inclusive para as esferas governamentais responsáveis por fiscalizar o sistema do trânsito. Fornece explicações, em seus capítulos, sobre as normas gerais e de conduta; pedestres e condutores de veículos não motorizados; cidadão; educação para o trânsito; sinalização; engenharia de tráfego, operação, fiscalização e



policiamento ostensivo de trânsito; veículos; veículos em situação internacional; registro de veículos; licenciamento; condução de escolares; condução de moto-frete; habilitação; infrações; penalidades; medidas administrativas; processo administrativo; crimes de trânsito (BRASIL, 1997).

Com as novas legislações complementares em vigor, o Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2008) traz em seu sexto capítulo, artigos com essa necessidade de integração entre os diversos setores federais, estaduais e municipais, por meio dos Ministérios e Secretarias de Transporte, Saúde, Educação, Trabalho e Justiça (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2002) para atingir a meta que tantas vezes já se foi programada, mas que dificilmente apresenta o que é esperado.

**Art. 74.** A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito.

§ 1º É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade componente do Sistema Nacional de Trânsito.

§ 2º Os órgãos ou entidades executivas de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito, nos moldes e padrões estabelecidos pelo CONTRAN.

**Art. 75.** O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito.

§ 1º Os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito deverão promover outras campanhas no âmbito de sua circunscrição e de acordo com as peculiaridades locais.

§ 2º As campanhas de que trata este artigo são de caráter permanente, e os serviços de rádio e difusão sonora de sons e imagens explorados pelo poder público são obrigados a difundir-las gratuitamente, com a frequência recomendada pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Trânsito.

**Art. 76.** A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;

II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito [...] (BRASIL, 2008, p. 34).

Embora a educação para o trânsito seja um fator fundamental no Código de Trânsito Brasileiro (BRASIL, 2008) as ações estão iniciando-se no país. Estima-se que menos de 10% dos estudantes de escolas brasileiras estão em contato com informações sobre a educação para o

trânsito (FARIA; BRAGA, 1999). Assim, ações que transformem os envolvidos no trânsito em cidadãos conscientes de direitos e deveres, através de uma educação para o trânsito e de uma mudança cultural são necessárias (QUEIROZ; OLIVEIRA, 2003).

O Conselho Federal de Educação por meio da portaria 678/91 determina o trabalho de temas e conteúdos da educação para o trânsito na grade curricular de estudantes de 7 a 18 anos, mas a experiência brasileira em relação à educação para o trânsito acontece em poucas cidades, com a abordagem do trânsito em todas as disciplinas afins. Geralmente a forma como está sendo trabalhada a educação para o trânsito não está contemplando bons resultados. Seria necessário inserir o tema em um contexto mais amplo, no qual a criança e o adolescente reflitam sobre os fatores éticos, entendam as regras do trânsito, a segurança para as pessoas e adotem comportamentos mais humanizados (FARIA; BRAGA, 1999).

O olhar atento para propostas como essa é necessário para reorganizar a forma como se trabalha com tal temática. Contudo, já foram pensadas formas de melhorar a realidade do trânsito brasileiro, mas continua faltando a efetiva implantação dessas ações, principalmente no que diz respeito à Educação para o Trânsito nas escolas.

A Educação para o Trânsito faz parte da educação ético-social, que não encontra sentido se ensinada como uma disciplina independente das demais. Os conhecimentos teórico e prático precisam integrar o homem, o meio ambiente e a realidade social, inclusive o contexto de vida do estudante. Criar com estes hábitos e atitudes que possibilitem uma convivência correta, bem como a aceitação de normas sociais. Assim, o principal objetivo da Educação para o Trânsito será “a formação da criança ou do adolescente para ser cidadão responsável pela própria sobrevivência, respeitar os demais e as normas sociais em diversos papéis

de pedestre, condutor e passageiro” (HOFFMANN; LUZ FILHO, 2003, p. 108).

Para se trabalhar educação para o trânsito com crianças é necessário permitir que elas assumam posicionamentos frente ao que se está discutindo, para assim exercer a plena cidadania. Se for permitido que a criança legisle a respeito das regras permite-se que haja uma conscientização da razão de ser dessas regras, bem como o desenvolvimento do respeito e da reciprocidade em relação aos demais, e efetiva a compreensão da lei moral (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009). Com isso, a criança que está apenas absorvendo conhecimento transmitido pelo professor e não participando ativamente da construção deste conhecimento, terá dificuldades de se desenvolver como um cidadão, cooperativo com as necessidades dos demais.

A partir dessas discussões é possível compreender que a teoria construtivista não apresenta o que e como ensinar, mas abre horizontes para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado e de como a criança se apresenta. A problemática se pauta então, em tentar buscar um equilíbrio entre o que se é capaz de assimilar e o que é necessário transmitir-lhe para a formação enquanto pessoa e cidadão (CHAKUR, 2005).

Lajonquiere (1997) acrescenta que para Piaget quando é construído o conhecimento, temos que ter a percepção de que se está reconstruindo, pois o sujeito já tem uma construção anterior ou há uma construção de outros. Isso nos permite pensar que mesmo sendo uma criança, ela traz consigo conceitos e conhecimentos anteriores que não podem ser desconsiderados pelos professores que transmitirão o conhecimento e proporcionarão as discussões sobre o trânsito. Portanto, não é a escola a primeira instituição da qual a criança é participante, a família é a primeira a transmitir valores e conhecimentos às crianças.

Já para Parrat-Dayan (2007) a criança necessita ser vista não como receptáculo vazio, mas como fonte de conhecimento e interlocutora intelectual do adulto, pois a criança vivencia diversas situações no seu convívio social e familiar que podem contribuir para a reflexão dos comportamentos humanos no trânsito e inclusive, de suas próprias atitudes perante o meio, como cidadão.

Para tanto, a formação do pensamento em seus estudantes torna-se essencial na composição dos objetivos da escola. Os caminhos que conduzem as crianças à elaboração de sua personalidade estão pautados justamente na educação e na construção do pensamento. A educação para Piaget possibilita que a criança pense por si mesma e se posicione, permanecendo aberta às opiniões dos outros (PARRAT-DAYAN, 2007). A troca de opiniões e pensamentos traz enriquecimento ao aprendizado e à formação da personalidade da criança, contribuindo para o sistema do trânsito que exige um compartilhamento de pensamentos, atitudes e do próprio meio físico.

Quando a escola, por meio dos professores, permite um espaço para tais discussões, está permitindo também, o aprendizado da cidadania, pois disponibiliza condições de a criança compreender as regras e ter consciência de seu papel no convívio com os outros. Assim, viver em sociedade traz questões ligadas à cidadania e à educação moral. Para Piaget, moral se relaciona com o respeito do indivíduo pelas regras.

Outras experiências como a reeducação para o trânsito também precisam ser pensadas, foi o que aconteceu em Florianópolis, no início de 1989, tendo iniciado os atendimentos do Programa de Orientação Psicológica Preventiva (POPP), cumprindo a Resolução 670/87 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) que objetivava envolver os condutores em uma reflexão sobre os problemas do trânsito, para que não se envolvam novamente em acidentes. Tal reflexão incluía o ato de

beber e dirigir, o cometer infrações de trânsito e a temática do uso do cinto de segurança. O programa também realizava encaminhamentos para entidades públicas e privadas para tratamento do vício do álcool e outras drogas (HOFFMANN, 2003). O programa desenvolvia atividades de reeducação ao trânsito, situação que deveria ser estendida a outros estados, tendo em vista os bons resultados encontrados.

### **Psicologia do Trânsito**

A Psicologia do Trânsito pode ser compreendida como o estudo, por meio de uma metodologia científica válida, dos comportamentos humanos e dos fatores, processos internos e externos, tanto conscientes quanto inconscientes que possam provocá-los ou alterá-los, e que ocorrem no trânsito. Assim, a Psicologia do Trânsito estuda como acontecem os comportamentos e os deslocamentos na situação de trânsito, bem como as suas causas (ROZESTRATEN, 1988).

Com a estruturação da Psicologia do Trânsito no Brasil em quatro etapas é possível compreender sua evolução ao longo da história e no contexto do desenvolvimento da Psicologia. Na primeira etapa são destacadas as aplicações das técnicas de exame psicológico até o reconhecimento da Psicologia como profissão; na segunda, a importância da Psicologia enquanto disciplina científica; na terceira etapa, o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito em diversos setores e ainda sua interdisciplinaridade; na quarta etapa destacam-se a aprovação do Código de Trânsito Brasileiro e a ampliação da sensibilidade da sociedade e dos psicólogos do trânsito com as discussões a respeito de políticas públicas, educação e segurança (HOFFMANN; CRUZ, 2003).

O nascimento da Psicologia do Trânsito aconteceu em 1910, tendo com precursor Hugo Munsterberg, diretor do laboratório de demonstração de Psicologia Experimental da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, e que submeteu os motoristas dos bondes da cidade de Nova York a uma bateria de testes de habilidade e inteligência (SCHULTZ; SCHULTZ, 1999 *apud* ROZESTRATEN, 2003).

No Brasil, historicamente, entre os anos de 1963 e 1985 ocorreu a consolidação da Psicologia do Trânsito, sendo evidente a presença de alguns eventos como:

- em 1966, a aprovação do Código Nacional de Trânsito, que torna obrigatória a realização dos exames psicológicos para a obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, no âmbito nacional;

- as criações do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito e em questões de controle e observação nas manifestações éticas nas avaliações psicológicas realizadas pelos psicólogos;

- no final de 1981 ocorreu a nomeação dos psicólogos, Reinier Rozestraten, Efraim Rojas-Boccalandro e J. A. Della Coleta, para comporem a Comissão Especial do Exame Psicológico para Condutores, que ofereceu ao CONTRAN proposta de reformulação da normativa vigente;

- a importância do professor e pesquisador Reinier Rozestraten para a Psicologia do Trânsito;

- nos anos oitenta uma maior presença da temática da Psicologia do Trânsito e Segurança Viária nas universidades (HOFFMANN; CRUZ, 2003).

Rozestraten (1988) se questionou se a Psicologia do Trânsito é uma ciência de tanta importância, por que no Brasil não foi estudada anteriormente? Após este questionamento, apresentou um levantamento a respeito dos fatores que podem ter contribuído para tal fato, que foi: a Psicologia do Trânsito ser vista como um trabalho rápido e sem muita importância; não conseguir produzir concretamente muitas modificações no trânsito; o trânsito não produz algo valoroso; relação entre Psicologia do Trânsito com psicotécnico, sendo rotineira, pouco criativa e rendosa; não existir cargos de psicólogo do trânsito em instituições governamentais. Mesmo tendo tal levantamento de fatores acontecido há tantos anos, a maioria deles continua atualmente impedindo o crescimento da Psicologia do Trânsito enquanto uma ciência e profissão. Um dos fatores que sofreu mudanças com a criação de estruturas governamentais para cuidar do trânsito, foi a contratação de psicólogos para o trabalho nessa área.

Foi entre as décadas de 1950-1960 que houve o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito, com a formação de locais de pesquisa sobre esse comportamento, em universidades e nas instituições dos governos da Alemanha, Inglaterra, Suíça, França, Holanda, Finlândia, Austrália, Áustria, Canadá, Estados Unidos e Japão. No Brasil, os primeiros congressos nacionais sobre a Psicologia do Trânsito que aconteceram nos anos de 1982, 1983, 1985 e 1987 foram os primeiros passos para a consolidação da Psicologia do Trânsito no Brasil (ROZESTRATEN, 1988).

Foi justamente Reinier Rozestraten que possibilitou com seus estudos e discussões uma nova visão a respeito da Psicologia do Trânsito, atuando como um marco histórico divisor, pois anteriormente a ele verificava-se a presença de uma Psicotécnica Aplicada e posteriormente, de uma Psicologia do Trânsito e da Segurança Viária no país



(HOFFMANN; CRUZ, 2003). As publicações nacionais e internacionais, a participação em congressos, a organização de cursos para diversos estudantes e profissionais, inclusive os psicólogos dos Departamentos Estaduais de Trânsito, trouxe um maior reconhecimento da Psicologia do Trânsito no Brasil (HOFFMANN, 1995 *apud* HOFFMANN; CRUZ, 2003).

A participação da Psicologia nas áreas do trânsito está adquirindo maior e melhor representação com o passar do tempo. A representação dos psicólogos neste setor está se ampliando. Quando a profissão discute a realidade do trânsito brasileiro e pensa juntamente com outros profissionais soluções, ou mesmo, a melhoria da atuação do psicólogo neste setor, um grande avanço é verificado.

Em 2011, a Psicologia, por meio do Conselho Federal de Psicologia, reservou momentos para a discussão da temática sobre Avaliação Psicológica e uma das áreas que realiza grande número de avaliações psicológicas cotidianamente é a Psicologia do Trânsito.

O objeto de estudo da Psicologia do Trânsito é o comportamento daqueles que participam do trânsito, por meio da observação, da experimentação, da inter-relação com outras ciências, dos métodos científicos e didáticos é possível entender como acontece o comportamento e atuar na formação de comportamentos que apresentem maior segurança e estejam condizentes com a cidadania (ROZESTRATEN, 2003).

Assim, objetivando a diminuição do número de acidentes de trânsito, foi atribuído, no passado, importância a testagem de candidatos a motorista, inclusive dos motoristas de empresas, selecionando os que apresentavam desempenhos satisfatórios nas áreas: intelectual, motor, reacional e emocional (ROZESTRATEN, 2003).

Mas a atuação do psicólogo do trânsito precisa abranger outras esferas e não somente o motorista. Para Günther (2003) o psicólogo do trânsito precisa atuar em colaboração com: desenhistas industriais, engenheiros mecânicos e ergonomistas, estudando e avaliando todos os tipos de veículos; com urbanistas e engenheiros, estudando e avaliando todos os tipos de caminhos; com legisladores, estudando, avaliando e propondo regras mais realizáveis para o trânsito; e em programas educativos, para a prevenção e promoção da saúde.

O psicólogo que atua nesta área fica por vezes, pautado na procura de uma personalidade específica para aqueles que podem dirigir veículos automotores. No entanto, Hoffmann e Gonzáles (2003) complementam que, não há possibilidade de estabelecer um tipo específico de personalidade que implique em maior probabilidade de risco para a condução, mas sim, em dados de condutas arriscadas por parte dos condutores que levam ao envolvimento em acidentes. Por essas razões, o investimento na Psicologia do Trânsito necessita ser maior, a fim de pesquisar mais a respeito do comportamento humano no trânsito.

A seguir será apresentada uma das importantes áreas de atuação de Psicologia do Trânsito, a Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação.

### **A Avaliação Psicológica para Carteira Nacional de Habilitação (CNH)**

A lei nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962 atribui como função privativa do psicólogo a realização da Avaliação Psicológica. Entende-se como Avaliação Psicológica

Um processo estruturado de investigação de fenômenos psicológicos, composto de métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de

prover informações à tomada de decisão, no âmbito individual, grupal ou institucional, com base em demandas, condições e finalidades específicas (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018, p. 2).

A Psicologia do Trânsito e a Avaliação Psicológica são áreas diferentes, mas a primeira se utiliza da segunda para a investigação das características psicológicas tanto de candidatos à obtenção da CHN quanto de mudança ou adição de categoria para a CNH (LAMOUNIER; RUEDA, 2005).

Difícilmente escutamos entre os indivíduos a pronúncia da expressão Avaliação Psicológica para CNH, mas, comumente, presenciamos o uso das palavras Exame Psicotécnico. Com o Novo Código de Trânsito Brasileiro houve a substituição dos termos Exame Psicotécnico por Avaliação Psicológica Pericial, e com a Resolução nº. 80/98 novas exigências para a realização das avaliações. Uma dessas exigências é o surgimento da necessidade de um curso específico para atuação na área, o de Perito em Trânsito (LAMOUNIER; RUEDA, 2005).

No que se refere à obrigatoriedade da avaliação psicológica para motoristas, esta veio a acontecer a partir da Resolução nº. 353/62 de 9 de fevereiro de 1992, no entanto, exames psicológicos eram realizados em motoristas profissionais desde 1953 (HOFFMANN, 1994/1995 *apud* MÉA; ILHA, 2003).

Os instrumentos utilizados no psicotécnico são os testes psicológicos e o termo psicotécnico está sendo substituído por avaliação psicológica gradativamente (MÉA; ILHA, 2003), como parte mais ampla em um processo de avaliação e não restrito apenas à aplicação de um instrumento, ou seja, de um teste psicológico. Quando se fala em

processo há a necessidade de se pensar em outras formas de avaliação juntamente com a utilização dos testes psicológicos, como a dinâmica de grupo, a entrevista, a observação, por exemplo. Tal ampliação da compreensão da avaliação como processo é uma discussão que precisa ser iniciada na formação dos psicólogos para serem verificadas mudanças nessa atuação profissional.

Lamounier e Rueda (2005) discutem em sua pesquisa que a Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito é realizada de diferentes maneiras nos estados brasileiros, tendo apenas em comum a obrigatoriedade de sua realização para obtenção de CNH e mudança de categoria. Mas um fator importante é o de que os psicólogos podem não estar recebendo a preparação adequada na graduação para a realização de avaliações psicológicas nas diversas áreas, situação que por vezes, pode ter contribuído para que o trabalho nesta área não seja considerado importante ou sério. Erros e negligências por parte do próprio psicólogo são verificados quando não há o reconhecimento dos testes psicológicos como instrumentos de valor para serem utilizados neste campo de atuação, como o seguimento de normas na aplicação e interpretação dos dados (DUARTE, 2003).

Alchieri (2003) também enfatiza que o psicólogo acaba por desconhecer a fundamentação da medida psicológica, quais os aspectos comportamentais que deve investigar e quais instrumentos deveria empregar. O que se torna preocupante e que se deveria elaborar são indicadores específicos, ou seja, um perfil, para a condução de veículos automotores, tornando-se mais eficaz para o fim ao qual se destina.

Ter conhecimento de atualizações dos testes psicológicos para uma melhor escolha de instrumentos adequados e não apenas escolhê-los e operá-los (ALCHIERI; NORONHA, 2003) é fundamental para um melhor desenvolvimento das atividades profissionais e para atingir os

objetivos propostos com a avaliação psicológica para CNH. É necessário que o profissional psicólogo repense a utilização de instrumentos que não estejam adequados ao uso, para isso a consulta periódica ao Sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (SATEPSI), na página eletrônica do Conselho Federal de Psicologia (2013), traz informações relevantes quando aos testes com parecer favorável e desfavorável para utilização, bem como a data da última avaliação ao qual o teste foi submetido na comissão de avaliação do SATEPSI.

Méa e Ilha (2003) apresentam que em dados de sua pesquisa foram observados a importância de formação específica para se atuar na área do trânsito, ou seja, um aperfeiçoamento que especializa os profissionais para o trabalho, foi considerado, pelos próprios profissionais, situação relevante. A integração dos profissionais da área para troca de informações, realização de pesquisas e enfrentamento de dificuldades técnicas também foram apresentadas como aspecto importante (MÉA; ILHA, 2003).

O histórico da avaliação psicológica no Brasil está indicando pouca eficácia para o objetivo ao qual se designa, passando a atuar como uma obrigatoriedade, sem o embasamento científico necessário (ALCHIERI, 2003). Cruz, Hoffmann e Klüsener (2003) complementam que o psicólogo que trabalha com avaliação de condutores necessita do desenvolvimento de competências profissionais. Estas serão manifestadas quando o psicólogo for capaz de

- Identificar obstáculos a serem superados ou problemas a serem resolvidos para realizar a avaliação;
- Considerar diversos fatores da realidade (tempo, recursos, custos, informações disponíveis);

- Optar pela estratégia de avaliação mais eficiente, dimensionado sua oportunidade e riscos;
- Planejar e implementar a estratégia de avaliação adotada, mobilizando outros atores, se necessário, e procedendo por etapas;
- Coordenar essa implementação alinhada aos acontecimentos, modulando estratégia de avaliação psicológica prevista;
- Reavaliar, se necessário, a situação de mudar de estratégia;
- Respeitar, durante o processo, os princípios legais e éticos da avaliação psicológica dos condutores (equidade, respeito à intimidade);
- Controlar as emoções, valores, preconceitos, estereótipos, sempre que interferirem na eficácia ou na ética da avaliação;
- Cooperar com outros profissionais sempre que necessário ou por ser mais eficaz ou equitativo;
- Durante ou após a avaliação psicológica, extrair conhecimentos para serem usados nas próximas intervenções, documentar e registrar os procedimentos e as decisões para conservar as características que poderão ser úteis para o seu parecer, compartilhamento ou reutilização, tendo em vista uma possível necessidade de jurisprudência daquilo que foi decidido (CRUZ; HOFFMANN; KLÜSENER, 2003, p. 195-196).

A integração de competências técnicas, teóricas e práticas por parte do psicólogo que realiza avaliação psicológica de condutores é imprescindível para a real compreensão do comportamento humano no trânsito.

Para Duarte (2003) o trabalho do psicólogo do trânsito pode também auxiliar outros profissionais quando da realização de avaliações técnicas na diminuição inclusive dos acidentes de trânsito, tendo em vista

a capacidade desses profissionais na compreensão dos comportamentos no ato de dirigir.

Entretanto, outras atividades podem contar com o auxílio do psicólogo do trânsito, além da própria avaliação psicológica, tais como: a realização do trabalho com a comunidade preparando-a para a implantação das normas e avaliação destas para a comunidade; atuar na elaboração de políticas e diretrizes para o trânsito; orientar instrutores e examinadores quanto as variáveis psicológicas presentes no dirigir; estar presente nos setores de psicologia dos órgãos do trânsito atuando no planejamento, organização e direção; integrar equipes multiprofissionais para a educação para o trânsito; atuar na reeducação e reabilitação de motoristas, junto a Previdência Social; reeducação individual com condutores envolvidos em infrações; acompanhamento de condutores que apresentem histórico de acidentes de trânsito (SOLLERO NETO, 1986 *apud* MÉA; ILHA, 2003).

No Brasil, a resolução 425/12 do Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN) dispõe sobre o exame de aptidão física e mental, a avaliação psicológica e o credenciamento das entidades públicas e privadas para realização das avaliações, conforme trecho a seguir.

Art. 5º - Na avaliação psicológica deverão ser aferidos, por métodos e técnicas psicológicas, os seguintes processos psíquicos (Anexo XIII):

- I - tomada de informação;
- II - processamento de informação;
- III - tomada de decisão;
- IV - comportamento;
- V – auto-avaliação do comportamento;
- VI - traços de personalidade.

Art. 6º Na avaliação psicológica serão utilizados as seguintes técnicas e instrumentos:

I - entrevistas diretas e individuais (Anexo XIV);

II - testes psicológicos, que deverão estar de acordo com resoluções vigentes do Conselho Federal de Psicologia - CFP, que definam e regulamentem o uso de testes psicológicos;

III - dinâmicas de grupo;

IV - escuta e intervenções verbais.

Parágrafo único. Para realização da avaliação psicológica, o psicólogo responsável deverá se reportar às Resoluções do Conselho Federal de Psicologia que instituem normas e procedimentos no contexto do Trânsito e afins.

[...]

Art. 9º Na avaliação psicológica o candidato será considerado pelo psicólogo perito examinador de trânsito como:

I - apto - quando apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor;

II - inapto temporário - quando não apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor, porém passível de adequação;

III - inapto - quando não apresentar desempenho condizente para a condução de veículo automotor.

§ 1º O resultado inapto temporário constará na planilha RENACH e consignará prazo de inaptidão, findo o qual, deverá o candidato ser submetido a uma nova avaliação psicológica.

§ 2º Quando apresentar distúrbios ou comprometimentos psicológicos que estejam temporariamente sob controle, o candidato será considerado apto, com diminuição do prazo de validade da avaliação, que constará na planilha RENACH.



§ 3º O resultado da avaliação psicológica deverá ser disponibilizado pelo psicólogo no prazo de dois dias úteis.

Art. 10. A realização e o resultado do exame de aptidão física e mental e da avaliação psicológica são, respectivamente, de exclusiva responsabilidade do médico perito examinador de trânsito e do psicólogo perito examinador de trânsito.

§ 1º Todos os documentos utilizados no exame de aptidão física e mental e na avaliação psicológica deverão ser arquivados conforme determinação dos Conselhos Federais de Medicina e Psicologia.

§ 2º Na hipótese de inaptidão temporária ou inaptidão, o perito examinador de trânsito deverá comunicar este resultado aos Setores Médicos e Psicológicos do órgão ou entidade executivo de trânsito do Estado ou do Distrito Federal, ou à circunscrição de trânsito do local de credenciamento, para imediato bloqueio do cadastro nacional, competindo a esse órgão o devido desbloqueio no vencimento do prazo (BRASIL, 2012, p. 3-4).

O Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN), o Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN) e o Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) estão juntos na missão de regulamentar para o país essa prática profissional através de resoluções, trazendo o que deve ser avaliado pelo profissional da Psicologia, as técnicas e instrumentos (amparados pelo Conselho Federal de Psicologia), os resultados possíveis para a avaliação e o arquivamento das mesmas.

A realidade de outros países, em relação à Avaliação Psicológica, poderia contribuir para a nossa realidade brasileira, como por exemplo: na Áustria, as pessoas não são avaliadas no momento em que pedem autorização para dirigir, elas entram em contato com as autoridades em duas situações posteriores que são: na entrega de sua CNH e quando o

motorista comete alguma infração, como o dirigir alcoolizado. Quando se suspeita de falta de aptidão, o motorista é encaminhado ao psicólogo que irá testá-lo. A avaliação psicológica não é realizada como no Brasil, pois na Europa, alguns países acreditam que testar um motorista seria interferir em sua integridade pessoal, sendo somente aceita a fim de contribuir para a segurança do trânsito. O questionamento de que se o Diagnóstico e Seleção de Motoristas (DSM) é realmente eficaz também reflete a mesma pergunta realizada em nosso país, surgindo dúvidas quanto a seu resultado. Tanto na Áustria quanto aqui, são feitas perguntas como: o que seria um bom desempenho na via? O que seria um bom desempenho no DSM? Ter um bom desempenho no DSM significaria um aumento na segurança no trânsito? (RISSER, 2003).

Na Suécia surgiu o mesmo questionamento: seria possível fazer a identificação de pessoas ou situações perigosas tendo por base as informações dos testes psicológicos? A resposta encontrada salienta que é difícil que os testes psicológicos obtenham uma segurança nas estradas. No entanto, não se poderia dizer que esses testes não tenham valor para a Psicologia do Trânsito, eles poderiam ser usados para a classificação de motoristas com problemas de embriaguez na direção e outros problemas, não tendo os testes médicos melhores resultados que os testes psicológicos usados no DSM (ALBERG, 2003).

Na Alemanha existe um sistema de seleção e reabilitação para infratores de trânsito, criado nos anos 50 e 70, respectivamente. Os resultados mostram significativas recaídas nas taxas de infrações, melhorando a segurança de trânsito. Médico e psicólogo que realizam as avaliações trabalham juntos, em equipe. Eles recebem informações das autoridades sobre o envolvimento de motoristas em infrações, e estes motoristas passarão por avaliações médico-psicológicas podendo obter o resultado de positivo (devolução da CNH ao motorista), negativo (não

devolução da CHN ao motorista) ou a CHN somente será devolvida se o motorista fizer um curso de reabilitação (WOLFGANG, 2003).

Na Inglaterra não se utilizam os testes psicológicos inicialmente, devido os estudiosos que trabalham na área não conseguirem montar uma bateria de testes que seja adequada para a avaliação do motorista (ROZESTRATEN, 1985).

Na Bélgica a avaliação psicológica está ligada ao desempenho dos candidatos nas provas de legislação e direção ou quando acontece de o motorista se envolver em acidentes de trânsito (ROZESTRATEN, 1985).

Assim, a avaliação dos motoristas precisa estar bem claramente definida, com objetivos e metodologia amplamente discutidos pelos órgãos de classe, pelos profissionais atuantes na Psicologia do Trânsito e na Avaliação Psicológica para buscar uma mesma prática profissional em todo o país; situação que não vem acontecendo nos dias atuais, pois maneiras diferentes de avaliação estão sendo realizadas nos diferentes estados brasileiros, faltando uma maior fiscalização dos órgãos competentes e penalidades para os profissionais que descumprem tais regras.

Risser (2003) complementa que o único caminho que temos com a possibilidade de prever o comportamento de usuários do trânsito é por meio de métodos psicológicos. Contudo, a partir dessa necessidade de modificação da atuação dos psicólogos e da discussão da realidade enfrentada pela avaliação psicológica no âmbito do trânsito, bem como pelo número de processos éticos respondidos por profissionais desta área (assunto que será discutido em páginas seguintes) torna-se importante a continuação das discussões a respeito da formação do profissional da Psicologia.

## **Estudos sobre o Desenvolvimento Moral**

Neste capítulo apresentamos estudos sobre a moralidade, por meio de um panorama das pesquisas e teorias de Jean Piaget (1994), Lawrence Kohlberg (1969) e Georg Lind (2000). Os processos éticos em Psicologia do Trânsito e a relação entre esta e o desenvolvimento moral, concluem as ideias deste capítulo.

### **Jean Piaget**

O epistemólogo e psicólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980), se ocupou dos aspectos morais no estudo do desenvolvimento humano em uma obra fundamental que foi “O Juízo Moral na Criança”, publicada pela primeira vez em 1932. Em tal obra, o autor traçou estratégias para estudar o jogo de bolinhas de gude, que era uma brincadeira comum entre os meninos da região pesquisada e os jogos de pique e amarelinha, comuns entre as meninas. Este estudo tentou comprovar a relação entre respeito e moralidade, sendo que questões morais eram formuladas no modelo de histórias ou perguntas livres sobre o tema para crianças de 6 a 12 anos (LIMA, 2004).

Piaget sofreu influência das ideias do filósofo alemão Imanuel Kant (1724-1804). A partir de Kant a moral começa a ser entendida como um fio condutor por meio do qual é possível julgar as ações e os costumes de diversos povos (KANT, 1974). Para ele existiam duas tendências morais, a heteronomia e a autonomia, que irão conduzir a

pessoa e determinarão a relação que se estabelecerá com as regras, as normas e as leis. Por definição heteronomia é a obediência cega às regras, sem que tenhamos consciência do significado delas. Ou seja, ser heterônomo se assemelha a ser guiado por regras que vêm dos outros e que não são construídas e elaboradas pelo próprio sujeito. Já a autonomia, é quando ocorre o respeito a determinadas regras que o próprio sujeito construiu para si, baseado em princípios de igualdade e equidade. Mas agir moralmente, para Kant, implica na condição do princípio de universalidade, em que para ser considerado como bem deve ser um bem para toda a humanidade, e não para determinadas culturas isoladas (LEPRE, 2005).

Moral e ética são conceitos fundamentais que precisam ser definidos para uma melhor compreensão dos aspectos discutidos. Segundo Bataglia (2001), moral é compreendida como um conjunto de regras, com determinados conteúdos, que são adotadas pelo sujeito, às quais se conforma e de acordo com as quais procura agir. Ética, por sua vez, são princípios, que supõem uma sociedade de seres morais a partir da manutenção da personalidade de todos, por meio do que é exigido de cada um.

Para Piaget o desenvolvimento moral é construído gradualmente, tendo como base as estruturas cognitivas formadas nas trocas que ocorrem entre a pessoa e o meio, não estando apenas estruturado em normas e valores culturais, mas estes podem definir os limites de ação. Em sua teoria, apresenta o desenvolvimento moral a partir da inserção do indivíduo no contexto social. Com a interação com o meio, a criança entra em contato com as regras que vão codeterminar o comportamento e possibilitar a constituição de um sistema de valores na idade adulta (BATAGLIA, 1996).

Em suas pesquisas com crianças de cinco a doze anos, também descobriu duas fases no juízo moral infantil: na primeira as regras são compreendidas como heterônomas, não modificáveis, com interpretação exata, como um universo físico; na segunda fase há a compreensão das normas como sociais, sendo possível por meio das relações sociais o estabelecimento e defesa de novas regras. Assim há a passagem da heteronomia – obediência a algo já estabelecido - para a autonomia – equidade e acordo mútuo (LA TAILLE, 2013).

Piaget descreve três momentos no desenvolvimento moral, nos quais a idade é um fator apenas de referência e que pode sofrer alterações dependendo de cada indivíduo. No primeiro momento, crianças de um e dois anos de idade são amorais, sendo as regras dos jogos puramente motoras, por repetição, com a criança centrada em si mesma. No segundo momento, encontramos crianças de 2/3 e 5/6 anos de idade. Neste as crianças são heterônomas, a regra é sagrada, o julgamento é realizado pelas consequências e não pela intenção do ato. Por fim, com a construção do pensamento operatório formal, a partir de 11/12 anos, há a autonomia e cooperação, quando a pessoa é capaz de sentimentos mútuos, da reciprocidade e de julgar os atos por suas intenções (PIAGET, 1994).

Para Piaget (1976) afetivo e cognitivo são aspectos inseparáveis, embora distintos, o afetivo depende da energia e o cognitivo da estrutura, mas são distinguíveis pela observação ou mensuração. Afeto e cognição devem ser medidos como aspectos do mesmo conjunto de comportamentos (LIND, 2000). La Taille (1996) afirma que a afetividade não é uma causa da inteligência, não vai engendrar e nem modificar as estruturas cognitivas, irá intervir no conteúdo das estruturas, mas não em sua construção e forma. Em cada estágio do

desenvolvimento, são passíveis de observar transformações coerentes em ambas (LA TAILLE, 1996).

Piaget procurou dirimir as divergências em torno do respeito e da lei moral, submetendo essa questão ao método genético. O respeito foi descrito como uma expressão do valor atribuído aos sujeitos, por oposição às coisas ou serviços. O valor seria uma troca afetiva com o exterior, com um objeto ou uma pessoa. Assim, o respeito unilateral configura-se como a primeira forma de respeito do ser humano, mas constitui-se nas relações de coação social, que é estabelecida entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. A criança atribui um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos da relação. Ela imita os exemplos dados e irá adotar a sua escala de valores (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) nos apresenta o seguinte questionamento: mas por que o respeito unilateral é fundamental para o desenvolvimento moral do ser humano? A resposta dada pela autora é de que pelo respeito unilateral é possível outras formas superiores de respeito, sendo este respeito unilateral uma condição necessária, mas não suficiente, para a construção de outras formas de respeito. Quando os adultos impõem à criança determinados valores para serem respeitados, ela pode compartilhar esses valores de sua cultura e, posteriormente, organizar a sua própria tábua de valores.

As pesquisas realizadas por Piaget concluíram que os efeitos da cooperação entre iguais sobre a consciência moral da criança possibilitam a constituição de um outro tipo de respeito - o respeito mútuo. Este acontece quando os indivíduos se atribuem reciprocamente valores equivalentes (FREITAS, 2002).

Uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra geral (sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem), mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade (PIAGET, 1977 [1944], p. 199).

Quando o sujeito estabelece trocas com o meio é possível que ele entenda o princípio da não contradição, sendo capaz de ter um pensamento ético e uma conduta de reciprocidade em sua relação com os outros. Quando se respeita o outro atribui-se à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala, não significando adotar a escala de valores do outro, mas sim o fato de se ter uma escala de valores (FREITAS, 2002).

A cooperação pressupõe uma liberdade de pensamento, liberdade moral e liberdade política, sendo uma autonomia, ou seja, a submissão do indivíduo a uma disciplina escolhida por ele e para a constituição da qual ele colabora com toda a sua personalidade (PIAGET, 1977 [1944]).

Para tanto, surge a crítica sobre os moldes que a educação vem assumindo ao longo de décadas, de um regime autoritário sobre o conhecimento. Piaget (1977 [1944]) já dizia que é impossível ensinar os estudantes a pensar, pois pensar é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma, pressupondo o livre jogo das funções intelectuais e não o trabalho sob coerção e repetição verbal.

Serrano (2002) também destaca que é justamente neste contexto de experiências conjuntas que o profissional da educação pode promover e participar ativamente de seu próprio desenvolvimento moral e ético,



assim como se conscientizar de seu papel fundamental e o papel da instituição escolar, na formação da cidadania e da ética.

A partir dos estudos de Piaget surgiram novas pesquisas, como as de Lawrence Kohlberg, nos Estados Unidos, nas décadas de 60 e 80 (MARTINS; BRANCO, 2001), e de Georg Lind, na Alemanha. Tais trabalhos serão apresentados a seguir objetivando a discussão da competência moral.

### **Lawrence Kohlberg**

Lawrence Kohlberg (1927-1987) baseou seus estudos no juízo moral e elaborou estágios de desenvolvimento moral. As pesquisas de Kohlberg estão no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, que acreditam que as transformações básicas das estruturas cognitivas resultam dos processos interacionais entre o organismo e o meio. Kohlberg atribuiu grande importância à cognição e às competências morais, transformando a moralidade em assunto a ser pesquisado, transcendendo o discurso religioso e político. Por meio da realização de pesquisa inovadora possibilitou o conhecimento científico sobre a educação moral sistemática e o estabelecimento de bases para a mensuração das competências morais (LIND, 2000).

Kohlberg (1964, p. 425) definiu competência moral como “a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. Para tanto, a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas tem um aspecto cognitivo ou de competência (LIND, 2000). Kohlberg não destacou quais as competências morais e como deveria ser a mensuração destas em cada estágio que organizou.

Suas pesquisas foram iniciadas em sua tese de doutorado, de 1958, na Universidade de Chicago, e a partir disso, seus trabalhos a respeito do desenvolvimento moral contribuíram para a confecção de instrumentos que pudessem avaliar o juízo moral, tendo estes sido traduzidos e adaptados para a nossa realidade, tais como a Entrevista do Juízo Moral (MJI) e o *Defining Issue Test* (DIT) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

As pesquisas desenvolvidas por ele deram sequência aos estudos de Jean Piaget, por meio de um método clínico no qual os participantes precisavam explicar suas repostas. Utilizou-se de dilemas morais que precisavam ser resolvidos, por meio do relato de situações em que um conflito estava instaurado. Seus dilemas morais se tornaram bastante conhecidos como, por exemplo, o dilema de Heinz, no qual o esposo precisava conseguir um remédio para sua esposa que estava com câncer.

Na Europa, uma mulher estava quase à morte devido a uma doença muito grave, um tipo de câncer. Havia apenas um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de *radium* pela qual um farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o preço de fabricação da droga. O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu juntar mais ou menos a metade do que o farmacêutico estava cobrando. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava à morte, e pediu que lho vendesse mais barato ou que o deixasse pegar depois. Mas o farmacêutico disse: “Não, eu descobri a droga e vou fazer dinheiro com isso”. Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? (BIAGGIO, 2006, p. 29).

Os dilemas eram contatos e se fazia perguntas para os participantes para colher respostas de diferentes indivíduos a fim de estabelecer parâmetros de respostas, tais como: E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer à lei? (BIAGGIO, 2006). O dilema apresentado traz o conflito de se deve ser respeitada a lei e não roubar o remédio ou se a lei deve ser desrespeitada e salvar a vida de outra pessoa. A justificativa dada pela pessoa é de real importância.

Kohlberg desenvolveu um modelo de entrevista clínica, tendo por base os moldes de Piaget, mas não tinha como objetivo a construção de um teste psicológico (BIAGGIO, 2006). Mas, tanto a Teoria Cognitivo-Estrutural de Kohlberg quanto a MJI e testes derivados desta, são debatidos, pois se argumenta que a MJI não preenche perfeitamente os padrões para a construção de testes psicológicos, precisando a MJI ter sido refinada para atingir a fidedignidade. Mas para Lind (2000), Kohlberg tinha como objetivo principal a construção de um teste que permitisse verificar e aprimorar a teoria e a prática sobre o desenvolvimento moral.

Milnitsky-Sapiro (2000) comenta que essas críticas acontecem devido a alguns fatores. Um deles é de que a construção de seus estudos tem como base o ocidental, americano e masculino, devido à construção de suas escalas de juízos terem acontecido a partir das respostas de universitários norte-americanos, do sexo masculino. Outra crítica é a questão da moral masculina que é considerada em sua escala de juízo moral, não considerando uma moral do cuidado que é característica das mulheres. A utilização de dilemas hipotéticos também foi fator de críticas à Kohlberg e seus seguidores. Outro fator, seria que a sequência de estágios que Kohlberg organizou e que serão apresentados a seguir, terem

descaracterizado o contexto social, ou seja, não ter considerado as características particulares da cultura da qual o sujeito é originário. Essa situação pode justificar, em seus estudos, a presença de poucas pessoas nos estágios pós-convencionais (5 e 6).

Outros dois testes desenvolvidos a partir da MJI foram: o DIT – *Defining Issues Test* (Teste de Questões Definidoras), de James Rest, e o SROM – *Sociomoral Reflectio Objective Measure* (Medida Objetiva de Reflexão Sociomoral), de John Gibbs. O DIT era composto de seis dilemas de Kohlberg, seguidos de 12 afirmações cada, que são avaliadas quanto ao grau de importância atribuído a resolução do problema. Um escore P indica o percentual de pensamento pós-convencional. Na versão atual criada pelo autor e colaboradores, são cinco dilemas morais, devendo serem avaliadas e ordenadas as alternativas. No SROM eram apresentados dois dilemas kohlbergianos, seguidos de perguntas de múltipla escolha. As alternativas correspondem ao estágio de desenvolvimento moral (BIAGGIO, 2006). Em 1992, Gibbs, Basinger e Fuller publicaram uma versão do instrumento em que não são usados dilemas, mas sim, perguntas elaboradas a respeito dos valores: contrato, verdade, afiliação, vida e outros. Esta versão é chamada de *Social Reflection Questionnaire* (GIBBS; BASINGER; FULLER, 1992).

Quanto aos juízos morais estes podem atingir seis estágios (1, 2, 3, 4, 5, 6) que estão organizados em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) (MENIN, 1996). Assim, Kohlberg apresenta a teoria dos estágios que compõe um ponto importante da teoria cognitivo-evolucionista, pois o desenvolvimento cognitivo e a moral se apresentam a partir da evolução de estágios (KOHLBERG, 1992 *apud* BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

No **nível pré-convencional** o sujeito julga o que é certo e o que é errado, com base simplesmente em interesses próprios, incluindo medo

de uma punição. Neste nível existe a subdivisão de estágios 1 e 2, sendo que no estágio 1, ocorre a obediência às normas sociais para que não ocorra o castigo e no estágio 2 a decisão se baseia em seus próprios interesses. No **nível convencional** uma ação é moralmente correta quando está pautada em convenções e regras sociais que outras pessoas determinam como figura de autoridade ou mesmo uma instituição social. Os juízos morais são formulados com base nas regras do grupo social e no que este espera do sujeito. Neste nível existe a subdivisão em estágios 3 e 4, sendo que no estágio 3, ocorre a necessidade do cumprimento do que se espera do indivíduo, exemplificados como ser bom filho, amigo, esposo; assim os interesses coletivos são considerados mais importantes do que os interesses individuais. Já no estágio 4 a moralidade está na manutenção da ordem social e do que é proposto pelas autoridades, sendo necessária a colaboração para uma organização social e para com as instituições. No **nível pós-convencional** o sujeito deveria agir de modo a contemplar os princípios morais universais, como reciprocidade e igualdade, pautando seu pensamento na moralidade, na ética e em princípios e valores gerais, não por regras sociais. Neste nível existe a subdivisão em estágios 5 e 6, sendo que no estágio 5, considera-se o contrato social e os direitos individuais. Já no estágio 6, estão os princípios éticos universais, sendo considerado o estágio mais evoluído dos estágios apresentados por Kohlberg (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Ao tentar melhor definir o que seria estágio moral, subdividiu os estágios em A e B, assim em um único estágio existem duas formas de raciocínio, uma heterônoma – pautada em regras e autoridade (subestágio A), e outra autônoma – pautada na justiça, igualdade e reciprocidade (subestágio B). Pessoas que estão no subestágio B têm um

maior comprometimento com a ação moral daquilo que acreditam ser justo (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Os estágios de desenvolvimento moral estão agrupados em sete conjuntos, sendo eles: regras, consciência, altruísmo, bem-estar próprio, sentido de dever, assunção de papéis e justiça. Assim, para realizar uma identificação do estágio moral era realizada uma comparação das respostas emitidas pelos indivíduos com um manual, sendo possível a relação da resposta sobre o dilema moral com o estágio ao qual aquele indivíduo se encontra. Para tanto, quanto mais avanço nas respostas, mais abrangência nos sete conjuntos, como percepção de regras morais e dos outros, mais justiça (KOHLBERG, 1969).

Para Kohlberg (1984) a competência moral é caracterizada por um alto nível de diferenciação e integração do comportamento de julgar moralmente.

Integração significa que a pessoa usa ou aplica o mesmo conjunto de princípios morais consistentemente sobre várias situações. Isto é, uma pessoa é considerada moralmente consistente e integrada se segue regras morais sob condições variadas, e não as usa simplesmente para racionalizar decisões não-morais (LIND, 2000, p. 405).

Entretanto, Lind (2000) argumenta que não devemos esperar que o sujeito raciocine da mesma forma em todos os dilemas, apresentando o mesmo estágio de desenvolvimento moral, pois há dilemas universais e dilemas da vida que podem apresentar estágios mais baixos, pela invocação de regras como “olho por olho, dente por dente” (LIND, 2000). Isso não significa que o sujeito não seja competente, mas que ele

pode ser consistente e coerente mesmo em dilemas que não exijam dele alto nível de argumentação.

Para Kohlberg a sequência de estágios de desenvolvimento moral não varia, é universal, sendo que todos os sujeitos, independente da cultura passarão pela mesma sequência, na mesma ordem, entretanto, não quer dizer que todos os sujeitos atingirão os estágios mais elevados (BIAGGIO, 2006).

No julgamento moral, o conteúdo está representado pela visão cognitiva, as justificativas pelos valores e razões da ação, já a perspectiva sociomoral está ligada ao posicionamento que o sujeito tem quando define fatos sociais, valores sociomorais ou deveres (BORDIGNON, 2011).

No estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto que no nível convencional a pessoa se identifica com as regras e expectativas sociais, especialmente, das autoridades e de pessoas de referência. Já no nível pós-convencional, o indivíduo diferencia sua pessoa das normas e expectativas dos outros e define seus valores segundo princípios universais (BORDIGNON, 2011, p. 18).

Kohlberg avançou a teoria piagetiana quando identificou o nível pós-convencional de raciocínio moral, contemplada no conceito de autonomia de Piaget (SOUZA, 2008). Conseguindo sintetizar as variáveis que integram o desenvolvimento moral em estágios cognitivo-evolutivos da seguinte forma:

- o desenvolvimento moral inclui, necessariamente, as transformações de estrutura cognitiva, a interação da maturidade cronológica e da aprendizagem;
- a direção do desenvolvimento da estrutura cognitiva é para um maior equilíbrio na interação pessoa e contexto social;
- esse novo equilíbrio significa novos conhecimentos, interações, adaptações e complexidade em seus conteúdos e formas;
- o desenvolvimento se realiza na integração das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental da pessoa, de forma integrada e integradora;
- a assunção de papéis e funções sociais, ao longo da vida, em responsabilidades cada vez mais baseadas em direitos, valores e princípios de justiça universais;
- a direção do desenvolvimento pessoal e social é para o equilíbrio de reciprocidade entre as potencialidades da estrutura fundamental da pessoa (dimensões física, psíquica e espiritual) e sua expressão em relação a si mesmo, aos outros (intersubjetividade) e aos valores espirituais (transcendência) (KOHLBERG, 1992, p. 50).

Para Bordignon (2011), a maioria das pessoas convive no nível convencional de desenvolvimento moral, estando em conformidade com o pensamento e a ação de acordo com as expectativas e os papéis do grupo de interesse.

Kohlberg e alguns de seus colaboradores, como Blatt, Turiel, Rest e Lind seguiram com a investigação e amadurecimento do julgamento moral, tanto na teoria quanto na prática. A seguir, veremos a teoria de Georg Lind (2000) que fundamenta o desenvolvimento e discussão de resultados de um estudo que será apresentado.



## Georg Lind

Georg Lind é um pesquisador alemão da Universidade de Konstanz, que desenvolve suas pesquisas a partir da teoria e de estudos de Lawrence Kohlberg (1984), sobre o desenvolvimento da moralidade.

Lind (2000) em seus estudos sobre a moralidade propõe uma teoria que contemple dois aspectos da moralidade: o cognitivo e o afetivo. Assim, sua definição sobre comportamento moral está pautada não apenas nas atitudes e valores morais do indivíduo, mas como este irá utilizar tais atitudes e valores em suas tomadas de decisões concretas. Lind fundamentou o *Moral Competence Test* (MCT, inicialmente chamado de *Moral Judgment Test*, MJT) a partir do modelo do aspecto dual em que afetivo e cognitivo integram a compreensão do comportamento moral (BATAGLIA, 1996).

A teoria de Lind está baseada em Piaget e Kohlberg, como citado anteriormente, para Piaget (1976, p. 71 *apud* BATAGLIA, 1996) “os mecanismos afetivos e cognitivos são inseparáveis, embora distintos: o primeiro depende da energia, e o último depende da estrutura”. Para Kohlberg em sua teoria de estágios do desenvolvimento moral consideram-se ambos os aspectos, quando há a discussão de comportamento moral. Lind acredita que há necessidade da compreensão da amplitude de tais dimensões no comportamento moral, tendo em vista o isolamento do afetivo e do cognitivo feito por outros autores (BATAGLIA, 1996).

Com base em três ideias sobre a mensuração cognitivo-estrutural, a abordagem de Lind (2000) é apresentada: primeira ideia – juízo moral corresponde a um comportamento humano particular descrito afetiva e cognitivamente, a partir de princípios morais tidos por um indivíduo e

como esses princípios são aplicados na tomada de decisão; segunda ideia – afeto e cognição são diferentes domínios comportamentais, podem ser verificados e medidos diferentemente, mas é possível chegar a um mesmo nível de comportamento de julgar nas duas categorias descritivas; terceira ideia – possibilidade de que as estruturas cognitivas do juízo moral sejam atingidas assim como ocorre em uma propriedade do comportamento manifesto de julgar e não apenas inferidas por sinais que requerem hábeis interpretações.

O modelo do duplo aspecto do comportamento moral propõe que afeto - ideias morais - e cognição – capacidades morais dos indivíduos – sejam fatores discerníveis, no entanto, inseparáveis e únicos em um comportamento (LIND, 2007). Lind (2000) apresenta que para Kohlberg o ato moral ou atitude não podem ser definidos apenas por meio de critérios puramente cognitivos ou motivacionais, mas que as competências morais, definidas como uma ponte que liga as boas intenções morais com o comportamento moral integram as características cognitivas, afetivas e os comportamentos envolvidos.

Não é possível atribuir um escore para a construção da estrutura cognitiva sem que consideremos a atitude da pessoa frente ao dilema que foi usado para a mensuração. Pois seria fácil para pessoas com habilidade para argumentação e conhecimentos dos estágios ou mesmo de filosofia, responderem aos dilemas atingindo os níveis superiores de desenvolvimento moral, de forma a falsificar o resultado. Mas Lind se preocupou com o desenvolvimento de um instrumento que permitisse ao sujeito mostrar sua competência com a aplicação de estrutura em situações diferentes, com as quais não compartilhe a opinião ou mesmo que não ajuíze de modo contrário (BATAGLIA, 2010).

A preocupação de Georg Lind esteve pautada em investigações a respeito da competência moral, que tem como pressuposto que todos os

sujeitos têm ideais ou princípios morais, mas para que eles sejam aplicados é necessário que essas capacidades morais tenham sido fomentadas pelos pais, pela escola ou pelas demais instituições formadoras (LIND, 2007). Para tanto, Lind (2007) defende que a resolução de conflitos tem grande significado para o cumprimento de regras e leis, para a conduta de ajudar outras pessoas, para a instituição dos direitos democráticos básicos, para a resistência contra a autoridade ilegítima, para o aprender diversas coisas ligadas ao viver social e para a vida democrática.

Lind (2000) defende que o desenvolvimento da competência moral é uma função educacional da família, da escola e dos contextos vocacionais, mais do que uma função dos outros fatores estudados até então. Dois fatores estão relacionados a esta hipótese: um é de que a competência moral é muito relacionada com a qualidade da educação recebida; o outro, é de que o juízo moral está relacionado negativamente com a idade, caso os sujeitos não tenham participado de processos educacionais. Tal hipótese culmina na percepção de que a educação propicia oportunidades para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito.

Nós não precisamos mais relacionar educação moral à mera mudança de atitudes morais (o que Kohlberg criticou como doutrinação), a qual é também uma noção de educação incompatível com a democracia. Ao invés disso, devemos pensar na educação moral como um processo de aprendizagem e desenvolvimento como em qualquer outro domínio de aquisição de uma habilidade. O desenvolvimento moral prossegue em um ritmo inferior em relação à mudança de atitude e requer uma assistência profissional por educadores e professores mais do que força física ou psicológica (LIND, 2000, p. 413).

Lind, a partir da MJI de Kohlberg, elaborou o *Moral Competence Test* (MCT) em 1977, para avaliar a competência do juízo moral. Este instrumento objetiva avaliar a estrutura de juízo em diversas situações, por meio de dilemas morais, nos quais é solicitado dos indivíduos a reflexão a favor ou contra a decisão dos personagens presentes nos dilemas, contudo ele estará refletindo os argumentos de acordo com sua própria opinião. Assim, quando ele reflete os argumentos que estejam de acordo com sua opinião, apresenta-se uma atitude moral implicada em suas próprias crenças, valores e conceitos. O instrumento também possibilita a reflexão sobre os argumentos contrários à opinião dos indivíduos, o que permite o envolvimento da estrutura cognitiva e a presença de um posicionamento não dogmático para com a sua própria atitude. O MCT permite a avaliação de contra-argumentos, pois quando os argumentos estão de acordo com a sua decisão é possível avaliar o nível de discurso moral preferido pelo indivíduo, mas quando os argumentos estão em desacordo, a avaliação indica até que ponto o indivíduo é determinado pelos próprios ideais ou pela qualidade de seus argumentos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

O MCT foi composto originalmente por dois dilemas, um com a temática do roubo e o outro da eutanásia. As aplicações realizadas principalmente no Brasil e no México evidenciaram uma grande diferença entre as respostas obtidas nos dois dilemas. Isso foi chamado segmentação do juízo moral. A influência da cultura latino-americana e possivelmente da religião leva a baixos resultados no dilema relacionado à eutanásia enquanto no dilema relacionado ao roubo, os resultados são equivalentes aos europeus. Esse fenômeno levou à necessidade da inclusão de um terceiro dilema, que não apresentasse conteúdo relacionado à religião. Validou-se então o dilema do juiz, no qual há a relação entre a quantidade de vidas e o respeito a uma delas. Assim o

MCT passou a ser chamado de MCT\_xt (estendido) (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Inicialmente é apresentado ao sujeito um dilema moral e solicitado que ele avalie os argumentos a favor e contra a atitude do personagem ou dos personagens da história. A primeira história é sobre os operários que decidem arrombar a empresa a fim de conseguir provas de atividades irregulares da gerência para assim denunciá-la às instâncias superiores. O segundo dilema é o do médico, em que um paciente em fase terminal pede que seja realizada a eutanásia, um procedimento para abreviar seu sofrimento. O terceiro dilema é o do juiz que precisa decidir entre deixar torturar uma pessoa para conseguir obter informações sobre um atentado terrorista e salvar várias vidas. É recomendado que no Brasil seja utilizado o MCT\_xt com os três dilemas, bem como a avaliação do escore C total e segmentado (BATAGLIA, 2010).

Em cada dilema o personagem principal é colocado em uma situação de conflito. Sua decisão sempre estará em conflito com regras sociais e pessoais. Ao sujeito é solicitado a avaliação da decisão do personagem (concordando ou não com ela) e em seguida, a avaliação de seis argumentos a favor da decisão e seis contrários. Esses argumentos correspondem aos níveis de raciocínio moral de acordo com os seis estágios descritos por Kohlberg (1964) (BATAGLIA, 2010).

De acordo com Lind (2000, p. 406) para que o sujeito obtenha um escore alto ele deve “demonstrar por seu comportamento de julgar que aprecia a qualidade moral de um dado argumento a despeito do fato desse argumento estar completamente em desacordo com sua opinião sobre a solução do dilema em consideração” (LIND, 2000, p. 406). Ou seja, o sujeito precisa avaliar argumentos que estão em acordo e em desacordo com a sua opinião e, quando consegue avaliar um argumento

em desacordo com a sua opinião como bom, pela qualidade do próprio argumento ele pode obter um escore mais alto.

Os escores obtidos com a aplicação do MCT, chamados de escore C, foram delimitados e são classificados de acordo com os seguintes valores de referência: escore C baixo (1 a 9), escore C médio (10-29), escore C alto (30-49), escore C muito alto (acima de 50) (LIND, 2005). Quando o sujeito apresenta escore mais alto ele demonstra competência para apreciar a qualidade moral do argumento independente de estar de acordo ou não com o conteúdo da argumentação (BATAGLIA, 1996).

Bataglia (2010) apresenta que para a consistência interna as respostas se baseiam no princípio de que cada parte do teste necessita ser consistente com as outras partes (COOPER; SHINDLER, 2003 *apud* BATAGLIA, 2010). Para então verificar essa consistência, Spearman (1907 *apud* COOPER; SCHINDLER, 2003 *apud* BATAGLIA, 2010) propõe a utilização da técnica *do split-half*, na qual, os itens do teste serão divididos ao meio de modo que os resultados das partes sejam correlacionados. Bataglia (2010) utilizou esta técnica para a correção e validação do Teste MCT para a realidade brasileira, e também será utilizada na análise dos resultados do estudo apresentado nesta obra.

O MCT foi desenvolvido para avaliar em que medida o grupo é capaz de avaliar a qualidade dos argumentos morais ou o quanto fica restrito às próprias opiniões, não tendo por objetivo o diagnóstico individual ou para seleção (BATAGLIA, 2010).

Em relação a segmentação do juízo moral “o escore C não reflete apenas a competência individual e a dificuldade em executar a tarefa, mas também a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições” (LIND, 2005a *apud* BATAGLIA, 2010, p. 89). Como hipóteses para essa segmentação têm a influência da cultura e

da religião que são determinantes, no Brasil, para a redução da competência moral quando o tema está relacionado a questões de religiosidade ou a dogmas cristãos.

Três vantagens são descritas por Lind (2000) para a utilização do Teste MCT. A primeira é a de que há uma independência lógica da avaliação da competência moral em que apenas uma norma está envolvida na mensuração, ou seja, a dimensão cognitiva. A segunda é a avaliação completamente objetiva do teste, independente de uma pessoa ou máquina realizá-la. E a terceira é de que é o único teste que atinge a essência da estrutura, ou seja, as relações entre as respostas do indivíduo.

Sabendo que o MCT já foi utilizado em diversas pesquisas (BATAGLIA, 2001; SCHILLINGER, 2006; OLIVEIRA; REGO, 2008; GLANZER; NIPE; LIND, 2007; MORENO, 2005; SLOVÁCKOVÁ, 2001 *apud* BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) de desenvolvimento moral, em curso de graduação e com profissionais, sendo possível avaliar a relação dos métodos educacionais e a elevação da competência moral dos indivíduos que se submeteram a ele (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

### **Processos Éticos em Psicologia do Trânsito**

Com a instituição da Psicologia como profissão em 27 de agosto de 1962, através da Lei 4.119 foram atribuídas ao psicólogo as funções de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, solução de problemas de ajustamento, bem como a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências (BRASIL, 1962).

Quando uma nova classe profissional se origina, recaem as preocupações sobre a ética na realização das atividades profissionais, bem como a necessidade de fiscalização sobre como as atividades vem sendo realizadas, inclusive para uma melhor oferta do serviço prestado à população. Foi assim, que em dezembro de 1971, com a Lei 5.766 houve a criação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia que tinham por finalidade orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe (BRASIL, 1971).

Criado os Conselhos Regionais de Psicologia houve a necessidade de Comissões de Ética Profissional para apurarem denúncias a respeito das práticas profissionais, com isso a Resolução 0016/2001 do Conselho Federal de Psicologia, aprova o regimento interno do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, e dispõe a respeito da Comissão de Ética que é composta de um presidente (conselheiro efetivo) e no mínimo dois membros (conselheiros efetivos, suplentes ou psicólogos convidados) que têm como incumbência conduzir os processos, responder a consultas e tomar medidas relacionadas à legislação interna, ao Código de Ética Profissional do Psicólogo e Processamento Disciplinar (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2001).

Quando o Conselho Regional de Psicologia recebe uma denúncia será instaurado um Processo Disciplinar Ético – Fase Preliminar (PDE FP), no qual serão esclarecidos os motivos da denúncia e os membros da Comissão de Ética elaborarão um parecer para instaurar ou arquivar o processo. Caso se decida pela instauração de Processo Ético (PE), poderão fazer parte desta fase a defesa escrita, uma oitiva (audiência), alegações finais e o julgamento. O psicólogo poderá ser penalizado com advertência, censura pública, suspensão, cassação ou multa.



Segundo levantamento realizado em janeiro de 2013, pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, existiam na época 36 processos em trâmite com o tema Avaliação Psicológica para Obtenção de Carteira Nacional de Habilitação, dentre aproximadamente 400 processos em trâmite. Em primeiro lugar estão processos sobre documentos escritos, e em segundo o manejo na relação terapêutica. Os processos que envolvem o trânsito estão em terceiro lugar em número de processos em trâmite no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, assim sendo a Psicologia do Trânsito é um dos assuntos mais investigados pela instituição. As temáticas (subtemas) encontradas nos processos de Psicologia do Trânsito são: equipe de psicólogos/multiprofissional; testes psicológicos; manejo inadequado; envolvimento material; devolutiva; quebra de sigilo; participação em esquema fraudulento; guarda de documento/materiais; preconceito e discriminação; produção de documentos escritos pelo psicólogo. Quando o processo é concluído, pode haver: arquivamento do processo (em função da plenária concluir que não há elementos suficientes para punir o psicólogo); advertência; censura pública; suspensão do exercício profissional; multa ou ainda, cassação.

**Tabela 1 – Situação dos Processos Éticos no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo por ano pesquisado**

<b>SITUAÇÃO DO PROCESSO ÉTICO</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar - concluídos (PDE FP concluído)	05	-	01	-	-
Processo Ético concluído (PE concluído)	01	02	02	01	-
Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar – em trâmite (PDE FP em trâmite)	-	-	01	04	06
Processo Ético em trâmite (PE em trâmite)	-	02	10	09	04

Fonte: Adaptado de Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2013).

Conforme a Tabela 1, do ano de 2008, não havia processos em trâmite, apenas cinco Processos Disciplinares Éticos – Fase Preliminar - concluídos (PDE FP) e um Processo Ético concluído (PE). Ou seja, cinco processos haviam sido encerrados, ainda na fase preliminar, na qual foi elaborado parecer para arquivamento ou exclusão liminar; e um processo ético que foi instaurado, mas que já havia sido concluído. Do ano de 2009, apenas dois PE em trâmite e dois PE concluídos. Os processos em trâmite dizem da instauração de processo ético que ainda não está concluso. Do ano de 2010, um PDE FP em trâmite (isto é, um processo disciplinar ético – fase preliminar – que ainda está sendo analisado); 10 PE em trâmite; um PDE FP concluído; e dois PE concluídos. Do ano de 2011, quatro PDE FP em trâmite; nove PE em

trâmite; e um PE concluído. Do ano de 2012, seis PDE FP em trâmite e quatro PE em trâmite.

Quando discutimos os processos éticos de uma determinada profissão, como, a Psicologia e, mais especificamente, dos psicólogos que atuam na área do trânsito, há a necessidade de estabelecer uma relação direta com a educação e principalmente, com a formação de futuros profissionais. Lind (2007) já defendia que uma educação moral é a oportunidade única para o desenvolvimento e conseqüentemente, para evolução das pessoas enquanto cidadãos.

Finkler, Caetano e Ramos (2013) consideram que as profissões possuem uma cultura específica, com valores específicos, e que o processo de socialização profissional vai além da educação e do treinamento que ocorrem com o aprendizado direto através do currículo formal.

Para tanto, Souza (2008) enfatiza que a recente versão do Código de Ética Profissional do Psicólogo e o aumento de cursos de graduação em Psicologia no Brasil, está sendo acompanhada pela oferta crescente de especializações, que são fontes que inspiram importantes discussões sobre temas fundamentais acerca da prática psicológica.

Há necessidade de uma reorientação do processo formativo, com o estabelecimento de uma relação entre os objetivos éticos da aprendizagem com os recursos, estratégias e com as técnicas que se encontram disponíveis. É preciso identificar nessa relação o que é necessário ao desenvolvimento moral dos estudantes, aproveitando conteúdos de aprendizagem de cada profissão e as situações do cotidiano acadêmico para promover a construção da autonomia moral do estudante; a integração de modelos que favoreçam o aprendizado; a inclusão e valorização de temas com caráter ético e conhecimentos que estimulem o comprometimento social coletivo; a reorganização ou

mesmo a criação de cenários pedagógicos, devido ao fato de que nem todas as estratégias de ensino-aprendizado são adequadas a uma aprendizagem ética (MARTINEZ; ESTRADA; BARRA, 2002 *apud* FINKLER; CAETANO; RAMOS, 2013).

Assim, a formação dos professores quanto ao desenvolvimento moral, deve ampliar-se para além de transmissão de informações, e refletir o compromisso social e ético dos professores para uma educação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Quanto ao desenvolvimento moral, a educação precisa estar voltada para uma postura ativa, criativa, crítica e democrática, em relação aos valores socioculturais que prevalecem na sociedade e em diversos contextos (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011).

É possível que os cursos de formação desenvolvam a capacidade reflexiva dos estudantes, a partir da possibilidade da discussão de situações que façam parte da situação de trabalho. Mas para que tragam resultados essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, inclusive com a modificação do currículo do curso para um maior contato dos estudantes com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética, associada a todas as disciplinas do currículo escolar (BATAGLIA, 2012).

Assim, é possível que o profissional se sensibilize para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações, bem como se responsabilize pelas escolhas feitas e pelas consequências. Nessa relação de formação, o educador deve desenvolver o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas decisões, inclusive sobre os desdobramentos das mesmas (PERRENOUD, 2000).

Contudo, um melhor preparo desses profissionais pode gerar uma diminuição do número de processos éticos apresentados.



# **A Formação Ética**

Este capítulo aborda a relação entre a educação moral e a formação ética, a discussão de dilemas segundo Lawrence Kohlberg e Georg Lind, e a importância das metodologias ativas para uma formação crítico-reflexiva.

## **Entre a Educação Moral e a Formação Ética**

Os estudos de Nunes (2014) em sua dissertação propõem uma interessante discussão a respeito da educação moral e da formação ética, para tanto, define estes dois conceitos da seguinte forma:

A educação moral é a educação do comportamento. Ela prepara o agir a partir do e para o evento moral concreto. Ela deve apresentar as possibilidades para o “como agir”, segundo os códigos tácitos e explícitos próprios dos círculos sociais com os quais o indivíduo se relaciona mais proximamente. O que devo ou não devo fazer em situações contingenciais que surgem na escola, na família, no grupo de amigos, na comunidade que o indivíduo se insere, no trabalho, nas redes sociais, etc. Nas escolas, a educação moral geralmente se expressa pela problematização dos códigos que regem a conduta dos membros de sua comunidade ou em campanhas do tipo antibullying, de proteção ao meio ambiente, de combate à violência de gênero, etc. Na seara da educação moral encontram-se os processos intersubjetivos pelos quais construímos nossas personalidades morais, ou melhor,

segundo os quais desenvolvemos nosso juízo moral. A formação ética tem como foco a formação da consciência moral. Por ela, educa-se para a reflexão crítica sobre o agir moral. O que se pretende com a formação ética é que, em uma perspectiva mais aprofundada em comparação à da educação moral, o indivíduo seja capaz de desenvolver um espírito crítico diante das contradições emergentes nos sistemas morais, desenrijecendo as estruturas que se solidificam em nome da tradição e que, por isso, perpetuam concepções que mantém, inclusive, injustiças. É a formação para a ação moral em movimento, dinâmica, porém não relativizada, ou seja, tal como ela realmente é. Há em seu conceito um maior engajamento que o que está representado no anterior (NUNES, 2014, p. 35-36).

Nunes (2014), não propõe que a educação moral deva ser desconsiderada ou mesmo que seja inferior à formação ética, mas que a ética é a reflexão crítica da ação moral, e que através da educação moral compreendemos o contexto em que estamos inseridos, os hábitos, os símbolos e os códigos. Ela nos permite a ordem social, os parâmetros da cidadania e conseqüentemente, a possibilidade do convívio entre as pessoas. Formação ética e educação moral estão relacionadas, pois uma habita a outra, ou seja, uma está na outra.

Goergen (2001, p. 153) acredita que a serventia da educação moral não é para a internalização das normas corretas, mas sim, para aprender que as “normas são necessárias como parâmetros de salvaguarda de princípios mínimos de convivência humana [...] e para aprender a lidar com estes princípios em circunstâncias concretas”. Para Gallo (2010), a educação moral permeia toda a estrutura e as relações que se estabelecem na escola, estando presente no ambiente da sala de aula e no pátio da instituição, na relação professor-estudante, professor-professor, gestores-professores, gestores-estudantes, estudantes-funcionários,

professores-funcionários, enfim nas relações possíveis a este espaço de construção coletiva do saber.

A escola deve despertar na criança a consciência de sua própria realidade, de sua história, criando condições para que possa ser autora de sua própria identidade, constituir-se como sujeito moralmente autônomo e conduzir seu destino no interior da comunidade (GOERGEN, 2007). Quando há a introdução de temas morais no ensino, o professor não está simplesmente ajudando o estudante a compartilhar opiniões sobre os problemas morais, mas inclusive compartilhar as razões sobre as quais as opiniões se baseiam (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984). A problematização das situações permite ao estudante o desenvolvimento dos princípios da argumentação, podendo pautar suas opiniões em bases sólidas para prosseguir em uma discussão de dilemas morais. Nesta discussão de dilemas morais, o professor estimula a capacidade dos estudantes de adotar o ponto de vista do outro, ou seja, de assumir o papel de outra pessoa, criando na sala de aula um clima de confiança e respeito. Importante fundamento no processo de educação moral (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984) e da própria formação ética.

Mas para passar da teoria para a prática, os professores devem fazer duas coisas: reexaminar seu papel no ensino e pôr em prática certos modelos de interação social. Os professores precisam favorecer o aparecimento de um conflito cognitivo e estimular a tomada de uma perspectiva social por parte dos estudantes, de acordo com os princípios das teorias de Piaget e Kohlberg (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), por meio da utilização de situações-problemas. Mas antes mesmo, de inserir os estudantes neste contexto de desenvolvimento moral, os professores precisam fomentar sua própria consciência de temas morais, principalmente reconhecer que em muitas interações entre professor e estudante existe uma dimensão moral e ainda considerar que algumas



interações sociais levam a um desenvolvimento moral mais do que outras. Em segundo lugar, precisam refletir sobre as características do grupo com o qual está trabalhando, pois quanto mais específico e definido for esse conhecimento, mais eficazes serão as experiências educativas propostas para a estimulação do crescimento (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984).

Desta forma, o professor, enquanto educador moral e, mais ainda, enquanto formador ético necessita ajudar os estudantes a explorar as dimensões sociais de sua interação e explorar o conteúdo de seus estudos. Para atingir esse objetivo, os professores têm se utilizado de dilemas morais hipotéticos e dilemas reais morais para discussão (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984), dentre outros procedimentos. O aprofundamento deste professor na teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da competência moral de Georg Lind é fundamental para o alcance de resultados satisfatórios.

### **A Educação Moral e a Discussão de Dilemas segundo Lawrence Kohlberg**

Para falarmos em educação moral, faz-se necessário recorrermos à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, devido ao legado deixado por ele quanto à pesquisa nesta área de conhecimento.

Kohlberg, ao trabalhar com a comunidade justa, resgata a teoria de Durkheim, que enfatiza que a escola inclui instrução moral além de seu currículo explícito. Tal aspecto constitui um currículo oculto, que é constituído de regras, estrutura de autoridade, prêmios e castigos, normas, valores e procedimentos disciplinares. Quando visitou o kibutz Sassa, em Israel, testemunhou a teoria de Durkheim (BIAGGIO, 2006),

ao registrar que o coletivismo prevalecia sobre o individual, havia disciplina do grupo e respeito às regras, a valorização da responsabilidade coletiva pelas ações dos integrantes do grupo e o fato do educador representar para o grupo a sociedade (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

O enfoque da comunidade justa representa o intento de Kohlberg

por equilibrar justiça e comunidade; introduzir o poderoso atrativo do coletivo e ao mesmo tempo proteger os direitos individuais e promover o seu crescimento moral. Mas manter esse equilíbrio implica em uma reconsideração de algumas das questões fundamentais da educação moral segundo Kohlberg: o papel do juízo convencional frente ao juízo moral baseado em princípios; a distinção entre forma e conteúdo; a dimensão cognitiva e afetiva da educação moral; a relação entre o juízo e a ação; os enfoques adotrinadores e os não adotrinadores da educação moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 70).

Quanto à questão da integração entre o enfoque da comunidade justa e o paradigma evolutivo, os dilemas morais servem para a promoção do desenvolvimento moral, justamente porque quando se enfrenta um conflito moral que não se pode resolver com facilidade, mas há a preocupação, é provável que a pessoa se sinta muito motivada na elaboração de soluções possíveis. As dimensões afetivas desse desequilíbrio produzem o crescimento quando motivam uma construção de diferentes modos de juízo moral (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997).

Foi na primeira metade da década de 1970 que Kohlberg e seus colaboradores investiram na aplicação da teoria à prática, tentando o

amadurecimento do julgamento moral. Blatt desenvolveu a técnica de discussão de dilemas morais em grupo, visando promover o desenvolvimento moral, no qual há um confronto de opiniões entre os participantes do grupo, gerando conflitos cognitivos, podendo levar ao amadurecimento do julgamento moral. Blatt defende que na discussão de dilemas deva acontecer a apresentação de modos de pensamento em estágio acima do estágio em que o indivíduo está, sendo que, assim, possibilitaria a maturidade do julgamento moral (BIAGGIO, 2006). Ou seja, o indivíduo ao entrar em contato com um estágio de desenvolvimento moral acima do que se encontra, poderia possibilitar que ele progrida para o estágio seguinte ao inicial.

Esse método promove a educação moral, não utilizando a doutrinação e o relativismo. Evita a doutrinação porque objetiva a promoção do desenvolvimento natural de estruturas universais de tomada de decisão, e evita o relativismo porque defende que há uma ordenação hierárquica dos estágios (um estágio superior é “melhor” ou mais “justo” do que aquele que o precede). Assim, o método objetiva a formação de juízos morais, não estabelecendo respostas certas e o líder, irá estimular a busca dos participantes pela solução, nunca a apresentando pronta (BIAGGIO, 2006).

Kohlberg teve uma primeira oportunidade de aplicar sua teoria com um trabalho em uma penitenciária feminina, no entanto, quando transferiu o trabalho da prisão para a escola havia uma diferença fundamental: o objetivo da prisão era a reforma moral dos prisioneiros e nas escolas o objetivo era a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação para o trabalho, necessitando de uma revolução no pensar a educação (BIAGGIO, 2006).

Nas décadas de 1960 a 1990 surgiram escolas alternativas que refletiam os temas de protesto nos Estados Unidos. Em 1974 houve a

criação da escola alternativa *Cluster School*, com 64 estudantes, seis professores e mais o pessoal administrativo. Nesta escola havia reunião da comunidade, entre estudantes e professores, como um fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade uma vez por semana, sendo que todos tinham um voto cada um. A punição era uma maneira simbólica de reafirmar a autoridade democrática do grupo e de curar as feridas feitas à comunidade. Na comunidade justa, todos os membros têm o sentimento de pertencer àquele grupo. Os professores têm uma responsabilidade pedagógica especial, são autoridade na comunidade justa. O professor torna sua experiência disponível para os estudantes, de forma que eles possam cada vez mais ser companheiros iguais na busca da verdade. As normas coletivas ligam os estudantes, enquanto membros daquele grupo, obrigando-os a agir de determinada maneira. O apoio às normas tem seis significados: seguir a norma; esperar que outros sigam as normas; persuadir outros que estejam se desviando das normas a seguir; identificar quem não segue as normas; aceitar alguma responsabilidade por outros não seguirem as normas; estar disposto a recuperar os desviantes. Quanto mais os membros de um grupo estiverem dispostos a assumir esses atos em apoio das normas, mais coletivizada estará a norma. Kohlberg acredita que na comunidade justa a criação de fases e estágios relativamente altos na atmosfera moral, influenciará a maneira pela qual os estudantes tratam uns aos outros (BIAGGIO, 2006)

Em 1994, um programa de comunidade justa, o Y.E.S. (*Your Excellence in School* - Sua Excelência na Escola) destinava-se a adolescentes em situação de risco, com problemas de aprendizagem e de comportamento, com problemas com drogas e com a lei; famílias desfeitas e com potencial de abandono escolar. Havia 32 estudantes inscritos no programa, matriculados na oitava série e no ensino médio.

Eles recebiam uma atenção mais especializada e personalizada; tinham um estatuto que era elaborado e votado democraticamente; era eleita periodicamente uma diretoria; as reuniões eram semanais; havia diversos comitês e discussão de diversas questões que envolviam o ambiente escolar. Mas a Superintendência de Educação cortou as verbas para o programa Y.E.S. dificultando a sua continuidade (BIAGGIO, 2006).

Foi planejada a reprodução do modelo da comunidade justa em Porto Alegre no ano de 1995. Inicialmente, houve a preparação e a motivação dos professores, coordenação e diretoria da escola, com palestras e discussões de texto sobre teoria e técnicas de Kohlberg. Foi realizado um estudo piloto, com estudantes de oitava série, com sessões de discussão de dilemas morais, coordenadas por duas psicólogas, para preparar os professores a conduzir as discussões de dilemas com seus estudantes. Infelizmente, devido a mudanças de direção e orientação pedagógica da escola, o programa precisou ser interrompido (BIAGGIO, 2006).

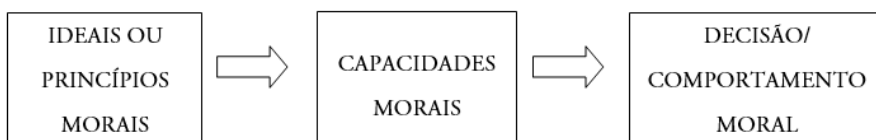
Ao propor a interação social, o indivíduo entra em contato com as pessoas em diferentes níveis de desenvolvimento moral, o que no modelo interacionista de Kohlberg, pode resultar em um desequilíbrio cognitivo. Quando assimila a nova informação, o sujeito pode ter que alterar sua estrutura de pensamento para assim, acomodar-se a uma maior complexidade, começando a criação de uma nova estrutura (HERSH; REIMER; PAOLITTO, 1984). Quando realizada a discussão de dilemas proposta por Kohlberg, esse desequilíbrio e acomodação também ocorrem em termos da argumentação moral (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional), possibilitando que o indivíduo passe de um nível menos desenvolvido para outro mais desenvolvido moralmente.

A valorização de Kohlberg pelas etapas convencionais, justifica seus estudos quanto à dificuldade de se encontrar indivíduos no estágio 5. Estudos com adolescentes norte-americanos indicam que ao diminuir a estabilidade e a autoridade moral das instituições tradicionais, diminui inclusive o poder da moral convencional (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997). Isto é, quanto menos autoridade moral se encontra nas instituições educacionais tradicionais, menos encontraremos indivíduos no nível convencional, podendo aumentar assim, os índices de sujeitos no nível pré-convencional, nível este, com argumentações morais menos desenvolvidas e mais centradas na perspectiva individualista, de ganhos próprios.

### **A Educação Moral e a Discussão de Dilemas segundo Georg Lind**

Para Lind (2007) o modelo dual, apresentado no primeiro capítulo e destacado na figura 01, é um modelo do comportamento moral e representa o início da investigação psicológica e do princípio pedagógico. O ponto de partida é a suposição de que todas as pessoas têm ideais ou princípios morais para cuja aplicação necessita uma série de capacidades morais, que requerem um fomento especial por meio de instituições pedagógicas como os pais, a escola, dentre outras.

**Figura 1 - O modelo dual do comportamento moral**



Fonte: LIND (2007, p. 40 - tradução nossa).

Acredita-se que os ideais morais e os princípios são uma condição imprescindível para o comportamento moral. No entanto, é uma condição necessária, mas não suficiente para o comportamento moral. A Psicologia Moral, com sua moderna investigação sugere a existência de capacidades morais que podem ser observadas e medidas e que são de grande importância para o comportamento humano (LIND, 2007).

O próprio Piaget demonstrou diferentes tendências do desenvolvimento moral, e ainda, que a moral tem um aspecto de capacidade ou cognitivo, mas que havia sido passado por alto, e que provavelmente é tão importante para o comportamento moral como seu lado afetivo (LIND, 2007). Assim, o vínculo afetivo com os ideais e princípios morais muito provavelmente representa uma condição para uma moralidade desenvolvida (LIND, 2007), não estando a moralidade pautada apenas no aspecto de capacidade ou em seu lado afetivo, mas na integração entre os dois aspectos. Por sua vez, a aprendizagem que se produz sempre em contextos sociais, juntamente com as capacidades mentais, impõe essa integração aos estudantes. Exigências que estejam relacionadas com as competências morais-afetiva (LIND, 2007).

Lind (2007) acredita que a moral esteja baseada em princípios internos, e a partir do compromisso pessoal com os próprios ideais morais, podem-se fundamentar capacidades democráticas importantes como a autonomia e a maturidade. A moral não pode ser limitada a ideais e valorizações sendo que deve manifestar-se no comportamento, antes de se poder falar de capacidades morais. Desta maneira, nem os fatores genéticos nem a pressão social são suficientes para esclarecer o desenvolvimento das capacidades morais (LIND, 2007).

O mesmo autor (LIND, 2007) destaca que as capacidades morais podem ser ensinadas e aprendidas, de forma efetiva, com a discussão de dilemas. Também defende que as capacidades morais não podem se

desenvolver bem sem que haja o apoio da formação institucional. Quando falamos que as capacidades se devem fomentar por meio da discussão de dilemas é para:

Chegar a ser consciente dos próprios princípios; considerar rigorosamente circunstâncias e feitos de uma situação; poder diferenciar os próprios princípios segundo sua importância e adequação; se existem conflitos entre princípios que são de igual importância, encontrar meios princípios mediante os quais se pode resolver o conflito; articular os próprios princípios em um contexto social, inclusive na presença de contraditores dessa opinião ou quando se tem amigos que defendem outro ponto de vista diferente do que o mesmo tem; poder escutar os argumentos de outros, ainda quando provenham de pessoas desconhecidas ou que tenham uma opinião diferente acerca do caso sobre o que se discute nesse momento (LIND, 2007, p. 79).

O Método de Konstanz, desenvolvido por Lind, prioriza a confrontação com contra-argumentos, ao contrário do método de Blatt e Kohlberg que exige que na discussão de dilemas os estudantes sejam confrontados com argumentos que estejam um estágio acima de sua própria etapa de desenvolvimento, ou seja, seguiria a “convenção mais um” (LIND, 2007), já descrito anteriormente. O método de discussão de dilema de Lind não somente se diferencia na questão de forma, mas também no fundamento empírico-teórico da concepção de Blatt, Kohlberg e Rest. Eles, baseando-se em Piaget, presumem que o desenvolvimento moral se move em uma sequência determinada e que, portanto, depende em grande medida da idade. Uma vez alcançado o nível de capacidade nas crianças durante a escola, este permanece sempre assim (LIND, 2007).



A discussão de dilemas morais objetiva fomentar a capacidade de ação moral e democrática e não somente, a capacidade de pensamento. A capacidade de ação é definida como a capacidade de aplicar na vida diária o saber moral que foi adquirido na escola ou na universidade (LIND, 2007). Um dilema moral irá descrever uma situação na qual pelo menos dois princípios morais entram em conflito. Um dilema didaticamente bom é aquele, que deve estar limitado a dois, no máximo três princípios em conflito e deve ser descrito brevemente (no máximo meia página), pois explicações muito longas podem distrair os participantes do núcleo do dilema. Lind se utiliza mais frequentemente dos dilemas semirreais ou hipotéticos ao invés de dilemas reais, devido a defender que, se os dilemas hipotéticos tiverem um alto conteúdo de realidade, podem produzir estímulos mais fortes nos estudantes (LIND, 2007). Lind defende a utilização de dilemas hipotéticos tendo em vista que o dilema real pode ter uma contribuição afetiva significativa, ou seja, o indivíduo poderia estabelecer um vínculo com o fato, interferindo sobre as respostas. Quando Lind diz que o dilema não pode ser totalmente hipotético se refere a algo muito distante do sujeito, não sendo significativo para este ou não o colocando como parte da situação. Para tanto, o essencial é que o dilema seja composto de um meio termo entre hipotético e real.

Este método de discussão de dilemas é mais adequado para estudantes a partir do quinto ano até adultos, mas com modificações pode ser aplicado em crianças menores. A duração de uma discussão de dilemas é de 80 a 100 minutos, mas com a experiência do professor pode-se aumentar ou diminuir fases com a classe. Durante a discussão utiliza-se a regra do ping-pong, isto é, a pessoa que está falando indica quem do outro grupo irá responder. Essa regra assegura que a pessoa que fala pode concentrar-se por completo no conteúdo e para que não haja interferências de outras pessoas. O professor ou aquele que estiver

coordenando as discussões deve intervir o menos possível, somente quando as regras fundamentais, que são o respeito às pessoas e a regra do ping-pong, não são respeitadas. A capacidade de aprendizagem dos adolescentes consiste em escutar o estudante como também em colocá-lo tarefas, apoiar-lhe e também motivá-lo com desafios. Os princípios didáticos da discussão de dilemas são o apoio e o desafio. Quando essas fases se alternam permanentemente pode-se possibilitar que haja um processo de aprendizagem (LIND, 2007). Podemos destacar como apoio e desafio o seguinte trecho:

Apoio - explicar bem os problemas e tarefas; ilustrar a explicação de teorias; apresentar experimentos e filmes; fazer excursões; trabalhar em pequenos grupos; realizar discussões de estudantes que compartilham pontos de vista; escrever os argumentos em uma placa; elogiar; ajudar a formular, dentre outros.

Desafio - fazer que os estudantes solucionem problemas e tarefas, exponham e parafraseiem teorias, e realizem experimentos por si mesmos. Planejar excursões, exortar a pedir a palavra e participar em um plenário, proporcionar espaços de discussão com opositores, fazer que formulem mais claramente uma ideia, dentre outros (LIND, 2007, p. 82).

Ao apoiar e desafiar o estudante, o professor está possibilitando que se rompa com a metodologia tradicional de ensino, com aulas expositivas e textos decorados para apresentação nas provas. Mas sim, o professor está abrindo caminhos para que o estudante se encontre como agente que precisa ir em busca do conhecimento e, principalmente, que este conhecimento se torne significativo para o estudante.

Na tabela 2 será apresentado um modelo de discussão de dilemas morais proposto por Lind. O presente modelo foi utilizado durante o estudo que será apresentado nesta obra, objetivando o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes do curso de Especialização em Psicologia do Trânsito.

**Tabela 2 – Esquema de desenvolvimento de uma discussão de dilemas morais**

TEMPO EM MINUTOS	ATIVIDADE	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (FASE DE MOTIVAÇÃO)
0	Conhecer o dilema (fazer que os estudantes leiam e releiam) e extrair o “núcleo do dilema”: Qual é o problema moral? Que princípios entram em conflito? Quando se fazem perguntas explicativas se deve sublinhar o rigor com que têm sido estudadas e descartadas outras opiniões de comportamento no caso correspondente e quanto é urgente tomar uma decisão.	<p>Apoio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os estudantes familiarizam-se com os dados.</li> <li>2. Conhecem a natureza de um dilema moral.</li> </ol>
15	Votação de teste: O comportamento da pessoa principal foi correto ou incorreto? Construir grupos que estão em pró e contra. Em caso de que não se organizem grupos do mesmo tamanho se deve descrever novamente o dilema levando em conta a parte “fraca” do dilema; eventualmente modificando-o um pouco de maneira que alguns participantes possam passar para o lado “fraco”.	<p>Desafio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Poder expor publicamente com uma opinião contrária.</li> <li>4. Aprender a diferenciar entre uma decisão sob pressão e a formação de uma opinião sem nenhum tipo de pressão.</li> <li>5. Aprender a identificar a diversidade de opiniões sobre um problema moral.</li> </ol>
30	Para cada tipo de opinião, se organizam pequenos grupos de três ou quatro pessoas que trocam seus argumentos a favor ou contra o comportamento da pessoa que está no dilema e buscam outros argumentos que ordenam segundo sua importância. Não se admitem menos de três ou mais de quatro participantes por grupo. Os	<p>Apoio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Aprender a ver outras pessoas (não necessariamente amigos) como fonte de apoio.</li> <li>7. Aprender a ver as justificativas como fonte de apoio da posição própria.</li> <li>8. Descobrir que os</li> </ol>

	<p>grupos deverão formar-se por sua proximidade e critérios próprios. Se eles se recusam deve-se ter flexibilidade e atender os desejos dos participantes.</p>	<p>argumentos podem ter diferentes qualidades morais.</p>
40	<p>Discussão de prós e contras em plenário: o professor explica as regras da discussão: Todos os argumentos são permitidos. Tudo se pode dizer, mas não se pode atacar a ninguém nem tampouco valorizá-lo positivamente, já que com frequência as desqualificações começam com um motivo aparente.</p> <p>Os participantes se dão a palavra mutuamente (ping-pong de argumentos); o professor cuida somente para que se cumpram as regras do jogo.</p> <p>Logo começa o ping-pong de argumentos: um participante de um grupo (geralmente inicia o grupo menor) expõe sua opinião e as razões mais importantes. Depois da sua contribuição segue uma replica do grupo opositor. Quem falou elege uma pessoa do outro grupo para que tome a palavra. Os argumentos devem ser escritos em uma placa.</p> <p>Nesta fase, o professor tem um caráter exclusivamente de moderador ou árbitro se as regras de discussão não sejam respeitadas. Deve intervir, se alguém fala em voz muito baixa ou se um participante expõe demasiados argumentos (“os argumentos se destacam mais quando menos e mais breves forem”).</p>	<p>Desafio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Aprender a apreciar o debate público sobre problemas morais reais.</li> <li>10. Aprender a escutar, expor os argumentos próprios com acuidade, classificar os argumentos segundo sua importância e poder concentrar-se nos mais importantes.</li> <li>11. Aprender a escutar os demais.</li> <li>12. Aprender a diferenciar entre a qualidade dos argumentos (sobre os que se pode debater intensamente) e a qualidade das pessoas (quem sempre se deve respeitar).</li> </ol>
70	<p>Cada grupo põe os argumentos do outro grupo em uma ordem de prioridades: Quais foram os (dois, três ou quatro) melhores argumentos dos opositores? Que argumentos me fizeram refletir?</p>	<p>Apoio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Descobrir que os argumentos podem ter diferentes qualidades morais.</li> <li>14. Descobrir que também os adversários podem ter bons argumentos.</li> </ol>
80	<p>Votação final: O comportamento da</p>	<p>Desafio</p>

	<p> pessoa principal no dilema foi correto ou incorreto?</p> <p> Devem elogiar a qualidade e os argumentos depois disso e dar exemplos de situações especialmente difíceis que foram bem controladas pelos participantes; relativizar o significado da votação (“se os participantes estiveram em uma situação semelhante teriam provavelmente que decidir de novo”).</p>	<p> 15. Aprender a valorizar a crítica da própria posição.</p> <p> 16. Aprender que a oposição de problemas sérios contribuem para uma melhor qualidade de vida.</p>
85	<p> Perguntar: O que acharam os participantes da discussão? O que aprenderam? Ganharam algo? O que lhes pareceu irritante? Quem já havia discutido com outros (pais, professores, estudantes, etc.) sobre um tema semelhante? Qual era o objetivo da discussão? O que aprenderam?</p>	<p> Apoio</p> <p> 17. Estar consciente do desenvolvimento que se tem obtido através da discussão de dilema. Aprender a valorizar a situação de aprendizagem “discussão de dilemas”. Para que serviu para mim e para os outros?</p>
90	<p> Fim da discussão de dilema.</p>	

Fonte: Lind (2007, p. 89-91, tradução nossa).

Segundo Edelstein (1996, p. 339-340 *apud* LIND, 2007, p. 80) não se constitui “tarefa do professor instruir moralmente, ou seja, transmitir convicções de conteúdo moral em classe. Os professores devem melhor criar condições para os discursos morais”. O professor pode utilizar, por exemplo, a técnica descrita como um recurso ativo para o processo ensino-aprendizagem, adaptando-a aos diferentes currículos escolares.

## **A Importância das Metodologias Ativas para uma Formação Crítico-Reflexiva**

Ao contemplarmos uma formação crítico-reflexiva, colocamo-nos como sujeitos contestantes da realidade, nos tornando críticos do próprio existir, mas ao mesmo tempo, agentes reflexivos, com a capacidade de nos voltarmos sobre nós mesmos, sobre a sociedade e suas relações, atuando de forma a modificar a realidade e o processo de conhecer.

Na concepção tradicional, o adulto é considerado como um homem já pronto e acabado, e o estudante como um adulto em miniatura, que precisa ser atualizado. Desta forma, o ensino está sempre centrado no professor, sendo que o estudante apenas executa aquilo que lhe é prescrito por autoridades exteriores a ele (MIZUKAMI, 1986). Neste ensino tradicional, a transmissão do saber está constituída “na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor ora pela observação sensorial” (LIBÂNEO, 1994, p. 61).

Não há um interesse com a construção do aprendizado pelo estudante, mas com a transmissão do conhecimento pelo professor, objetivando a formação de um modelo de estudante que recebe todo o conhecimento transmitido e o reproduz nos momentos solicitados, ou seja, nas avaliações parciais e bimestrais.

Quando reduzimos o ensino a aulas expositivas, compactuamos com posturas empiristas, que consideram o estudante apenas uma folha em branco, na qual são inscritos os conhecimentos transmitidos. Nesta postura, acredita-se que o estudante aprende simplesmente pelo ouvir conceitos ao invés de manipulá-los (CASTANHO, 2001).

Contrariamente, o ensino pautado na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico cria nos próprios contextos de prática, as condições para o desenvolvimento desse tipo de pensamento (LITWIN, 2000). Assim, o processo de ensino e aprendizagem que se baseia na utilização de metodologia ativas, “o aluno passa a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores” (WALL; PRADO; CARRARO, 2008, p. 516), diferentemente do ensino tradicional em que o professor é a figura detentora do conhecimento.

Para Mitre *et al.* (2008) há um aumento na busca de métodos inovadores, para uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, que ultrapasse o treinamento apenas técnico, para realmente alcançar a formação do homem enquanto ser histórico, inserido na problemática da ação-reflexão-ação. Estas metodologias ativas se alicerçam em um significativo princípio teórico que é a autonomia, condição já defendida por Paulo Freire, que o ensinar exigirá o respeito a cada sujeito, principalmente quanto a sua autonomia e dignidade. Assim, esse é o alicerce para uma educação que considera o sujeito como construtor da própria história (MITRE *et al.*, 2008).

Nas metodologias ativas há a utilização da problematização, estratégia de ensino-aprendizagem, que objetiva tanto alcançar quanto motivar o estudante, pois ao entrar em contato com o problema, exigirá um exame, uma reflexão e a relação de sua história, ressignificando as descobertas. Quando se realiza a problematização isso pode possibilitar um contato com as informações e à produção do conhecimento, solucionando os entraves e permitindo o desenvolvimento. Quando o estudante percebe que a aprendizagem constitui um instrumento necessário e significativo para a ampliação de suas possibilidades e de seus

caminhos, ele poderá colocar em exercício a liberdade e a autonomia, nos momentos de suas escolhas e tomadas de decisões (MITRE *et al.*, 2008).

Neste ensino pela problematização também está incluída a preocupação com o aumento da capacidade do estudante enquanto agente de transformação social, no processo de detecção de uma problemática real e de busca por novas soluções (MITRE *et al.*, 2008). Somente por este caminho de uma prática reflexiva, crítica e comprometida pode-se “promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos” (MITRE *et al.*, 2008, p. 2141).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning* – PBL) é o processo educativo que se centra no estudante, possibilitando que haja um amadurecimento deste, com a aquisição crescente de autonomia. Tem como principais aspectos: “(1) a aprendizagem significativa; (2) a indissociabilidade entre teoria e prática; (3) o respeito à autonomia do estudante; (4) o trabalho em pequeno grupo; (5) a educação permanente; (6) a avaliação formativa” (MITRE *et al.*, 2008, p. 2140).

De acordo com Sousa (2010) a metodologia do PBL objetiva: a reconstrução dos métodos escolares a partir da problematização de situações cotidianas, com o intuito de resolução destes problemas; a relação dos estudantes com a comunidade e com o mundo exterior à sala de aula; a proposta de situações que desafiem os estudantes, permitindo a busca de técnicas para soluções da problemática, que contemplem o conteúdo programático da disciplina e estimulem a autonomia de raciocínio; inculcar no estudante uma responsabilização pela aquisição de atitudes e de seu próprio conhecimento. Para tanto, a chave para a independência intelectual visando uma transformação da sociedade está pautada na reconstrução gradual dos materiais e dos métodos escolares,



para que sejam “desenvolvidas atividades entre os estudantes que privilegiem ocupações ou vocações sociais contínuas e cumulativas” (SOUSA, 2010, p. 240). Então, a escola configura-se como um ambiente próprio para a reflexão social, para a promoção da capacidade nos estudantes de serem protagonistas da vida social e para a promoção de situações que permitam o desenvolvimento crítico sobre os problemas compartilhados por todos (SOUSA, 2010).

Zanotto (2000, p. 58) compartilha deste pensamento quando ao apresentar a teoria de Skinner diz que o ensino deve ser entendido como “atividade que deve preparar o estudante para o futuro, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sobre si mesmo, necessários à sua sobrevivência como membro da espécie, como indivíduo e como participante de uma cultura”. Pelo ensino do autogoverno, é possível que o estudante passe de uma situação de “dependência em relação a outras pessoas, para uma situação na qual seu comportamento passe a ser determinado pelos efeitos das interações com as suas consequências naturais” (ZANOTTO, 2000, p. 115). A eficácia da educação está em preparar os indivíduos para serem competentes e autônomos, atuando nas diferentes instâncias da realidade social (ZANOTTO, 2000).

O aprender deve ser um processo reconstrutivo, que permita ao indivíduo estabelecer diversas relações entre fatos e objetos, que contribua nas ressignificações e reconstruções, bem como em sua utilização em variadas situações (MOURÃO *et al.*, 2012). Quando problematizamos as situações, ressaltamos a práxis, buscamos soluções para a realidade e é possível que ao transformá-la a partir de nossa ação, possamos nos transformar (MOURÃO *et al.*, 2012). Completando esta ideia Mitre *et al.* (2008, p. 2137) destaca que a educação enquanto prática libertadora, no processo de ensinar e aprender deve ser “um conjunto de atividades

articuladas, nas quais esses diferentes atores compartilham, cada vez mais, parcelas de responsabilidade e comprometimento”.

A escola ativa não deve basear-se no pensamento de que as matérias ensinadas à criança devem ser impostas de fora, mas sim, “redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea” (PIAGET, 1996, p. 19). O método ativo deve buscar sempre: “não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (PIAGET, 1996, p. 24). As contribuições de Piaget se estendem para além da educação infantil, inclusive são necessárias para a educação superior e para os cursos de pós-graduação, com uma modificação do direcionamento deste conhecimento, no qual o próprio estudante, agente ativo em seu processo de aprendizagem, possa fazer suas experiências e construir seu conhecimento. A prática docente na universidade seria justamente “fazer pensar, buscar soluções para problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos” (FISCHER, 2009, p. 311). Ou seja, a busca constante pela integração entre teoria, técnica e prática, já discutida em momentos anteriores.

Presenciamos a necessidade de modificar a definição do professor como mero perito em aula (DEMO, 2007) para um professor ideal que deve “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes” (TARDIF, 2002, p. 39). Zanotto (2000) se opõe à experiência do professor como fonte para o saber docente, e manifesta a necessidade de cursos que preparem o professor para o exercício de sua profissão. Assim, podemos verificar que o professor

precisa estar sempre atualizado quanto a novas metodologias de ensino-aprendizagem, inclusive sendo treinado para a utilização de metodologias mais ativas em suas práticas escolares.

O professor precisa permitir ao estudante reelaborar associações, ampliar e ganhar novos sentidos, e conforme for desenvolvendo novas relações, envolver-se com a resolução de problemas, abrindo-se para aprendizagens de maior complexidade (RIBEIRO, 1998). Libâneo (1994) complementa que o uso adequado dos métodos ativos de ensino atualiza as capacidades potenciais dos estudantes, pois um ensino não pode ser bem-sucedido se não partir das condições prévias dos estudantes para o enfrentamento de conhecimentos novos.

Enfim, Imbernón (2000) conclui que não basta que mudemos as pessoas para que transformemos a educação e suas consequências, mas, sim, que mudemos as pessoas e os contextos, ou seja, as pessoas em seus contextos educativos e sociais.

## **Relato de um Estudo com Psicólogos de Cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito**

As discussões deste capítulo apresentarão a contextualização de um estudo com psicólogos de cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito, a apresentação dos participantes e dos instrumentos utilizados no estudo, a descrição da análise dos dados, as comparações dos grupos e momentos do estudo, a capacidade de reflexão sobre problemas morais na profissão e as reflexões a partir da comparação dos grupos controle e experimental.

### **Contextualização do Estudo**

O estudo (fruto de dissertação de Mestrado em Educação de uma das autoras) propôs avaliar se uma intervenção planejada no curso de Especialização em Psicologia do Trânsito poderia resultar em um aumento da capacidade reflexiva dos psicólogos. O objetivo principal foi, portanto, investigar a eficácia da intervenção para o desenvolvimento da competência moral (aqui entendida como capacidade de refletir a respeito de problemas, em situações em que posições adversárias devam ser levadas em conta). Os objetivos específicos foram: avaliar a competência moral de estudantes de um curso de Especialização em Psicologia do Trânsito, avaliar a competência moral de estudantes de um

curso análogo antes e após a discussão de temas morais e temas relacionados ao trabalho do psicólogo do trânsito e avaliação psicológica.

Assim para atingir os objetivos propostos realizamos um estudo e uma intervenção de abordagem quanti-qualitativa. A análise quantitativa se baseou na utilização do instrumento MCT\_xt (*Moral Competence Test - extended version*) (BATAGLIA, 2010). Já a qualitativa na análise das respostas apresentadas pelos estudantes nas intervenções, bem como na aplicação de uma entrevista semiestruturada, por meio de casos-vinheta, para avaliação dos resultados em paralelo ao MCT\_xt. Os três casos-vinheta foram estruturados por uma das autoras desta obra, a partir de sua experiência profissional na área do trânsito, e podem ser consultados nos apêndices. Os dilemas éticos que englobam os casos-vinheta requerem um posicionamento do psicólogo do trânsito quanto a problemas de seu cotidiano de trabalho. A construção dos casos-vinheta foi avaliada por dois juízes.

O delineamento do estudo pode ser compreendido como quase-experimental e exploratório. Por experimental, Severino (2007, p. 123) destaca que “o pesquisador seleciona determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando formas de controle”. No entanto, em um estudo quase-experimental as condições de observação e manipulação aconteceram no ambiente de formação dos estudantes, sem as condições técnicas do laboratório, não sendo possível controlar todas as variáveis e suas relações funcionais.

Já em um estudo exploratório o objetivo está pautado na busca de informações de uma determinada situação, sendo possível limitar o campo de trabalho e mapear as condições em que as situações se manifestam (CAMPOS, 2004).

A metodologia foi pautada na formação de um grupo controle e um experimental, no qual foram realizadas intervenções a partir de temas e dilemas reflexivos, para que fosse possível compreender em que medida que o procedimento de discussão de dilemas poderia contribuir para a formação em Psicologia do Trânsito e para o desenvolvimento da competência moral nos estudantes e/ou profissionais da área.

### **Apresentação dos Participantes**

O estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado em duas universidades do interior do Estado de São Paulo que ofertavam o curso de Especialização em Psicologia do Trânsito.

Na Universidade C (chamada assim a universidade do Grupo Controle), o curso tem duração de 24 meses, acontece quinzenalmente, às sexta-feiras das 19h às 22h30min e de sábado das 8h às 17h. A carga horária total é de 584h. Os objetivos do referido curso são: conhecer as bases epistemológicas e históricas da Psicologia do Trânsito e Avaliação Psicológica; compreender os instrumentos sob as perspectivas teóricas e metodológicas dos fazeres do psicólogo do trânsito e avaliação psicológica; desenvolver a capacidade de tomada de decisão metodológica articulada em quatro eixos: normas e procedimentos para o exame psicológico sob a perspectiva técnica e ética; seleção, aplicação e correção de instrumentos para o exame psicológico, integração de informações no processo de avaliação psicológica e elaboração de documentos teóricos; desenvolver a capacidade para investigar em Psicologia do Trânsito e Avaliação Psicológica. A estrutura curricular está pautada em disciplinas que abrangem a legislação, ética, saúde pública, histórico e atualidade da Psicologia do Trânsito, educação para o trânsito, engenharia do tráfego,

metodologia de pesquisa, avaliação psicológica, práticas supervisionadas, dentre outras. Na avaliação final é solicitado o desenvolvimento de uma monografia.

Na Universidade E (chamada assim a universidade do Grupo Experimental), o corpo docente é formado de especialistas, mestres e doutores, o curso tem duração de 19 meses, acontece mensalmente, aos sábados e domingos, das 07h30min às 21h e a carga horária total é de 580 horas. Os objetivos do curso: estudar a Psicologia de Trânsito, em seus diversos campos conceituais e aplicativos, visando contribuir para o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência e formar psicólogos especialistas em trânsito para desenvolver ações relativas à mobilidade humana. Qualificar psicólogos para atuação como gestores e peritos examinadores, tendo uma visão crítica e ampliada do fenômeno do trânsito, bem como assegurar aos profissionais a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as diversas formas de abordagem e intervenção junto ao trânsito e às políticas de mobilidade humana para promoção da saúde, tendo como referências os princípios da Política Nacional do Trânsito. Formar profissionais para o desenvolvimento de ações qualificadas da Psicologia aplicadas à saúde, educação, meio ambiente e a segurança da mobilidade humana no trânsito. Desenvolver e divulgar pesquisas e estudos de fenômenos e processos relativos à mobilidade humana, tanto do ponto de vista teórico-conceitual quanto do ponto de vista instrumental e aplicativo. Desenvolver ações sócio-educativas com pedestres e condutores. Realizar pesquisa nos mais diversos segmentos que envolvam questões relacionadas ao trânsito. Desenvolver condições para atuar como perito em exames de habilitação, reabilitação ou readaptação profissional. Desenvolver atitudes éticas e críticas em relação a mobilidade humana. A estrutura curricular abrange temas como: Psicologia do Trânsito e suas Interfaces; Psicologia Social e Mobilidade

Humana; Metodologia de Pesquisa Aplicada à Psicologia de Trânsito; Engenharia de Segurança Viária; Legislação; Medicina do Tráfego e do Trânsito; Psicopatologia; Políticas Públicas em Mobilidade Humana; Avaliação Psicológica; Perícia e Elaboração de Documentos Psicológicos; Atividades Práticas, dentre outros. A avaliação final dos estudantes é feita por meio do desenvolvimento e defesa da monografia.

Analisando a estrutura dos cursos consideramos análogos e equivalentes podendo ser comparáveis enquanto amostra dos cursos de especialização em Psicologia do Trânsito.

Os participantes são estudantes regularmente matriculados na turma de Especialização em Psicologia do Trânsito, das duas instituições acima caracterizadas. Em cada uma dessas instituições educacionais participou uma turma, por serem as únicas turmas acontecendo no momento de realização do estudo. O nível de escolaridade dos participantes é de graduação em Psicologia, tendo em vista a necessidade de tal escolaridade para a inscrição em cursos de especialização.

Em um primeiro momento do estudo, os participantes do grupo controle (Universidade C) são catorze estudantes que responderam ao Critério de Classificação Econômica Brasil, Teste MCT\_xt, casovinheta, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A amostra foi composta por 92,9% do sexo feminino e 7,1% do sexo masculino. A idade dos estudantes participantes do grupo controle variou entre 22 e 50 anos, concentrando-se entre 22 e 31 anos, sendo 64,3% de 22 a 26 anos, 28,6% entre 28 a 31 anos e 7,1% de 50 anos. Quanto ao tempo de formação em Psicologia, 57,1% há menos de um ano, 35,8% entre um ano e quatro anos e meio, 7,1% com 28 anos de formação em Psicologia. Dos participantes, 7,1% (apenas um participante) responderam que trabalham na área de Psicologia do Trânsito e 92,9% que não. Considerando o tempo em que trabalha nesta



área, a única participante declarou ser há 12 anos. O nível socioeconômico (NSE) dos estudantes participantes do grupo controle, corresponde a A1 – 7,1%, A2 – 28,6%, B1 – 28,6%, B2 – 28,6% e C – 7,1%. Quanto a quem é o chefe da família do estudante, 35,8% disseram ser o pai, 28,5% a mãe, 21,5% o esposo e 14,2% ser o próprio estudante. Em relação ao nível de instrução dos chefes das famílias dos estudantes do grupo controle, 7,1% possuem o Segundo Ciclo do Ensino Fundamental completo ou Ensino Médio incompleto, 28,6% Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto e 64,3% o Ensino Superior completo.

Em um segundo momento do estudo, constituído do Teste MCT\_xt e dos casos-vinheta, participaram do grupo controle (Universidade C), doze estudantes, sendo que dois do primeiro momento não estavam presentes no dia da coleta dos dados.

No primeiro momento do grupo experimental (Universidade E) participaram 14 estudantes. Este momento foi composto pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de respostas ao Critério de Classificação Econômica Brasil, Teste MCT\_xt e casos-vinheta. A amostra foi composta por 92,9% do sexo feminino e 7,1% do sexo masculino. No grupo experimental a idade dos participantes está entre 24 e 52 anos, sendo que 50,0% têm entre 24 e 27 anos, 35,7% entre 30 e 38 anos e 14,3% entre 43 e 52 anos. Quanto ao tempo de formação em Psicologia, 28,6% há menos de um ano, 35,7% entre um, dois e cinco anos, 35,7% entre 8 e 15 anos. Dentre os participantes, 28,6% declararam trabalhar na área e 71,4% não trabalham. Dos três participantes que trabalham, um iniciou há três meses, outro há um ano, e o terceiro trabalha entre três anos e seis anos. Quanto ao nível socioeconômico (NSE) dos participantes do referido grupo, 7,1% - A1, 7,1% - A2, 42,9% - B1, 28,6% - B2 e 14,3% - C. Quanto ao chefe da

família, 28,6% responderam ser o pai, 14,3% a mãe, 21,4% o esposo e 35,7% ser o próprio estudante. O nível de instrução dos chefes das famílias dos estudantes do grupo experimental, 7,1% possuem o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental completo ou Segundo Ciclo do Ensino Fundamental incompleto, 21,4% Ensino Médio completo ou Ensino Superior incompleto e 71,5% o Ensino Superior completo.

Os participantes do segundo momento do grupo experimental (Universidade E) foram 11 pessoas, também sendo os mesmos que participaram do primeiro momento do estudo. Nesta parte foram utilizados o Teste MCT\_xt e os casos-vinheta. Três estudantes não participaram desta coleta por não estarem presentes no dia.

A amostra é bastante homogênea em relação a todas as variáveis investigadas, quanto à faixa etária, nível socioeconômico, sexo (a maioria é constituída por mulheres, tendo apenas um homem), tempo de formação em Psicologia e a maioria não atuar na área da Psicologia do Trânsito, mas estar buscando melhor qualificação para a sua inserção profissional.

### **Apresentação dos Instrumentos Utilizados**

O Critério de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas - ABEP (2008), é um questionário composto de três partes, sendo que é possível verificar quem é o chefe da família, o grau de escolaridade do chefe da família, a posse e a quantidade de itens que existem na casa (televisão em cores, rádio, banheiro, automóvel, empregada mensalista, máquina de lavar, videocassete e/ou DVD, geladeira e freezer). A partir da análise de pontos decorrentes da

posse de itens que existe na casa dos participantes, é possível atribuir uma classe econômica (A1, A2, B1, B2, C, D e E) ao participante.

Foi utilizado o MCT\_xt - *Moral Competence Test - extended version* – elaborado originariamente em alemão por Georg Lind, na década de 1970 (*Moralisches Urteil Test – MUT*). O instrumento foi adaptado para 40 idiomas (LIND, 2014). A entrevista de juízo moral de Kohlberg contribuiu para o desenvolvimento do MCT, sendo possível com este, avaliar processos de educação moral ou seus similares, especificamente o desenvolvimento da competência moral. O MCT utiliza dilemas, argumentos morais frente a situações controversas (LIND, 2007). O instrumento atinge ao mesmo tempo dois aspectos do juízo moral, afetivo e cognitivo, não os misturando (LIND, 2000). Utilizamos no estudo a versão estendida do teste que é chamada de MCT\_xt, sendo composta de três dilemas: dos operários, do médico e do juiz. A utilização da avaliação total e segmentada e, inclusive, da planilha desenvolvida por Bataglia, integram o estudo (BATAGLIA, 2010).

Foram elaborados três casos-vinheta, que apresentam situações vivenciadas no cotidiano de trabalho do psicólogo do trânsito e estabelecido, a princípio, um padrão ouro de respostas para cada um. Os casos-vinheta foram elaborados tendo como referencial o PIT (*Problem Identification Test*), que é um instrumento construído por Hebert *et al.* (1990) com tradução para a Língua Portuguesa por Sambuy *et al.* (2005). O PIT apresenta quatro casos-vinheta, a partir dos quais o sujeito lista os problemas éticos que cada caso evoca. Tendo como base essa lista, o avaliador pontuará a resposta do participante. A pontuação considera a relação dos problemas listados com três dos quatro princípios da Bioética Principlalista (autonomia e direitos do paciente, beneficência e justiça) (TURATO, 2003 *apud* MATTOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2010). O objetivo do instrumento é avaliar a habilidade para reconhecer

a existência de um problema moral, também denominada de sensibilidade ética, que é a capacidade de discernir, em uma situação específica, as questões que merecem considerações com conteúdo moral (MATOS; SHIMIZU; BERVIQUE, 2010). No referido estudo, no padrão ouro de respostas, cada aspecto ético levantado pelo participante do estudo recebia uma pontuação. Essa pontuação foi estabelecida de acordo com o nível de descentração de perspectiva social inspirado em Kohlberg. Para tanto, é importante a melhor definição do que é perspectiva social, que para Kohlberg (1992, p. 186) é “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”. O mesmo autor (KOHLBERG, 1992, p. 186) complementa destacando que “o desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral”. Desta forma, temos três níveis de perspectivas: no nível 1, uma perspectiva individualista ou egocentrada; no nível 2, uma perspectiva centrada nas relações grupais, familiares e em normas sociais mais convencionais; e, no nível 3, uma perspectiva, mais descentrada socialmente, baseada em contratos estabelecidos democraticamente através de procedimentos justos e em princípios considerados “universalizáveis”.

Portanto, perspectiva social se refere ao ponto de vista que o indivíduo toma ao definir os atos sociais e os valores sociomoraes ou deveres. Correspondendo aos três níveis de juízo moral temos três níveis de perspectiva social: Nível I – Pré-convencional (perspectiva social – individual concreta); Nível II – Convencional (perspectiva social – de membro da sociedade); Nível III – Pós-convencional (perspectiva social – anterior à sociedade). No pré-convencional há a perspectiva de um indivíduo que pensa em seus próprios interesses e nos interesses de outros

indivíduos isolados. No convencional está interessado na aprovação social, na lealdade das pessoas, grupos e autoridades, e interessa-se no bem-estar dos outros e da sociedade. E no pós-convencional há uma consciência da perspectiva de membro da sociedade, questionando-se e redefinindo em termos de uma perspectiva moral individual, de maneira que as obrigações sociais se definem em formas que se podem justificar a qualquer indivíduo moral. Nesta há o compromisso de um indivíduo com a moralidade básica ou com princípios morais para sua tomada de perspectiva de sociedade ou aceitação das leis e valores da sociedade (KOHLBERG, 1992).

Assim, neste estudo, as respostas autocentradas receberam 0,5, as respostas centradas na regra e nas convenções sociais, receberam 0,75 e as respostas baseadas em princípios receberam 1,0. Inicialmente foi estabelecido um padrão ouro de respostas, criado pelas autoras, com análise de dois juizes, um com experiência em Psicologia do Trânsito e o outro com experiência em Desenvolvimento Moral. Inicialmente, o padrão ouro serviu como um referencial, sendo as respostas inéditas também avaliadas.

Após a nossa avaliação das respostas dos casos-vinheta, uma amostra foi novamente enviada para análise de um juiz, sendo que houve a concordância de 85% das respostas. Segundo Fagundes (2006), o índice de concordância ideal deve ser igual ou maior do que 70%, com isso, consideramos que atingimos um bom nível de concordância, o que tornou viável a continuidade da análise das respostas dos casos-vinheta da forma proposta. Os dados dos casos-vinheta serão apresentados mais adiante no relato do referido estudo.

A discussão de dilemas e de temas próprios à atuação do psicólogo do trânsito se deu pelo Dilema do Sigilo, que pode ser consultado nos apêndices desta obra. Este dilema elaborado por Bataglia

(2001) traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter quando sabe, por meio de seu paciente, que ele está contaminado pelo vírus HIV e tem um comportamento de risco, ameaçando a saúde de outras pessoas. Após a leitura, os participantes foram questionados se aquele texto era realmente um dilema profissional e se eles eram contra ou a favor da decisão da psicóloga de chamar a família do paciente e contar o que estava acontecendo com ele. Neste momento, o grupo de 11 participantes da aula naquele dia, dividiu-se. Seis alunos foram a favor e cinco alunos foram contra a decisão da psicóloga. Houve a divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com o posicionamento profissional que defendiam. Uma participante mudou do grupo a favor para o grupo contra, nos primeiros momentos de levantamento de argumentos pelos grupos. Foi explicado que seriam debatidos argumentos e não as pessoas envolvidas e que uma das autoras atuaria como mediadora. Posteriormente, os grupos começaram a levantar argumentos para defesa do posicionamento que acreditam ser o correto (duração de 15 minutos). Com um grupo expondo de cada vez os seus argumentos, estes eram projetados em uma tela do Microsoft Word, até os argumentos dos grupos se esgotarem. Os combinados foram lembrados várias vezes durante a intervenção. Foi solicitado que cada grupo escolhesse o argumento mais forte do outro grupo. Estes argumentos mais fortes foram destacados no texto. Foi realizada avaliação da atividade com os estudantes, que disseram ter sido produtiva e terem gostado de participar, principalmente por terem escutado os argumentos contrários aos seus e por conseguirem fazer um levantamento dos argumentos que eles mesmos tinham que defender. Apenas uma aluna havia passado por uma discussão semelhante de dilemas. Uma participante do grupo a favor da decisão da psicóloga não se envolveu nas discussões, permanecendo mais distante do grupo que escolheu. A duração da intervenção foi de 1h20min.

**Quadro 1 – Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo**

A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA	CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA
1- Riscos e conscientização trabalhados com o paciente em terapia. Não seria anunciado para todos, mas somente contado para a família. Isso como uma prevenção de suicídio.	1 - Sigilo para estabelecer a confiança entre o paciente e a psicóloga (vínculo).
2 – O profissional também é responsável. Quebrando o sigilo e contando para a família, serviria como uma forma também da família orientar.	2 - O paciente teve coragem de contar para o profissional e não de contar para a família, pois depende desta família - ao invés de ajudar poderia estar atrapalhando.
3 - Cuidado ao contar para a família, pois pode ser difícil para o paciente estar contando para a família.	<b>3 – Frustração no paciente após quebra do sigilo.</b> (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)
<b>4 - Tentar, esgotar todas as possibilidades antes de contar.</b> (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais forte deste grupo)	4 – Considerar o tempo para trabalhar com o paciente e aguardar o tempo dele para contar.
5 – O sigilo existe até o ponto que não prejudica ele mesmo e nem o outro.	5 - A responsabilidade é da própria pessoa. Cada um tem a responsabilidade de se cuidar, não depende do outro.
6 - Contar não significa que a pessoa pare, mas é mais uma tentativa.	6 - Contar poderia ter muito mais prejuízo, pois o paciente pode ser indiferente.
7 – A pessoa pode estar pedindo ajuda para que outra pessoa conte, no caso a psicóloga.	7 - Trabalhar com o paciente para que ele conte e não o profissional.
8 - Contar pode ser uma chance de ajuda da família para com o paciente.	8 - Qualidade de vida para o paciente.

9 - Busca da qualidade de vida para o paciente.	9 - Iniciativa do paciente de contar.
10 – A família pode ser receptiva.	10 - Grupo não é contra a quebra de sigilo em outras situações, mas nesse caso específico sim.
11 – Conscientizar o paciente, mesmo contando para a família.	11 - Necessidade de prevenção na unidade de saúde.
12 - Prevenção, para que outros não contraíam a doença.	12 - Culpa pela pessoa estar contaminando os outros.
13 – Paciente pode não sentir culpa de estar contaminando outras pessoas, depende do caso.	13 - Este caso depende da leitura de cada profissional.

Fonte: Do autor (dados do estudo).

**Tabela 3 – Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no Dilema do Sigilo**

<b>GRUPO A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA</b>			
<b>PRÉ-CONVENCIONAL</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>PÓS-CONVENCIONAL</b>	<b>NÃO AVALIADO</b>
Nenhum argumento	Argumentos 4 e 7	Argumentos 1, 2, 5, 8, 9 e 12	Argumentos 3, 6, 10, 11 e 13
0%	15,4%	46,1%	38,5%
<b>GRUPO CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA</b>			
<b>PRÉ-CONVENCIONAL</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>PÓS-CONVENCIONAL</b>	<b>NÃO AVALIADO</b>
Argumentos 2, 3 e 6	Argumentos 1, 4, 5, 7, 9 e 11	Argumento 8	Argumentos 10, 12 e 13
23,1%	46,1%	7,7%	23,1%

Fonte: Do autor (dados do estudo).



No Quadro 1, os grupos a favor e contra a decisão da psicóloga apresentaram, cada um, 13 argumentos para defesa de seus posicionamentos. Quando é realizada uma análise qualitativa dos argumentos de cada grupo, é possível verificar que o grupo a favor da decisão da psicóloga apresentou mais argumentos que pertencem ao nível pós-convencional (46,1%). Situação que se justifica pelo fato de a psicóloga não se conformar com a situação estabelecida, contaminação de outras pessoas e necessidade de manter o sigilo profissional, tentando modificar um desfecho desfavorável para a situação. O grupo a favor pauta seus argumentos no respeito ao princípio de justiça, no pensar no outro, em sua personalidade e qualidade de vida. No entanto, 38,5% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional.

O grupo contra a decisão da psicóloga, por sua vez, adquire um posicionamento de orientação para a lei, com respeito pelo contrato estabelecido entre psicólogo e paciente de que há um sigilo profissional permeando a relação. Embora haja o sentimento de culpa no psicólogo pelo paciente estar contaminando outras pessoas, emerge a necessidade da manutenção do vínculo e do próprio paciente contar para a família e demais pessoas escolhidas a manifestação da doença. Para tanto, no grupo contra a decisão da psicóloga, há uma predominância (46,1%) de argumentos que estão no nível convencional. No entanto, 23,1% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível convencional.

Outro dilema utilizado foi do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista, que se encontra disponível nos apêndices. Este dilema traz a dúvida de uma psicóloga quanto a que posicionamento ter

quando toma conhecimento, na entrevista inicial, que a candidata à Carteira Nacional de Habilitação para motocicletas, não tem os dedos indicador e polegar da mão direita e foi avaliada pelo médico do trânsito como apta, sem observações sobre a situação. Após a leitura do dilema, os 11 participantes foram questionados se aquele texto era realmente um dilema profissional e se eles eram contra ou a favor da decisão da psicóloga de dar continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física. Neste momento, o grupo dividiu-se. Quatro alunos foram a favor e sete alunos foram contra a decisão da psicóloga. Foi solicitado a divisão dos alunos em dois grupos, de acordo com o posicionamento profissional que defendiam. Seguiram-se as orientações e etapas já descritas no Dilema do Sigilo. Foi realizada a avaliação da atividade com os alunos, que disseram estar conseguindo melhor compreender o posicionamento de outras pessoas quanto a uma mesma situação, respeitando a opinião dos demais. A duração da intervenção foi de 1h.

**Quadro 2 – Argumentos levantados pelos grupos a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista**

A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA	CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA
1 - O profissional não é médico, só está fazendo a avaliação psicológica.	1 - Pode implicar em algum acidente para a pessoa ou outra pessoa.
2 - É um erro do médico pode ser observado pelo psicólogo, mas não pode ser impedido.	2 - Necessário avisar o médico que pode ter ocorrido um engano na avaliação.
3 - Pode ser observado pelo psicólogo, mas cada um faz o seu trabalho.	3 - Peso na consciência por não ter avisado o médico e ocorrer um acidente.
<b>4 - Avaliação psicológica é independente da avaliação médica.</b> (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais	<b>4 - Avaliação psicológica é independente da avaliação médica.</b> (Argumento escolhido pelo outro grupo como o mais

forte deste grupo)	forte deste grupo)
5 - Não se sentiria culpado caso aconteça um acidente, a culpa foi por falha na avaliação médica.	5 - Na Avaliação Psicológica continua sendo apto independente da avaliação médica e limitações físicas.
6 - Cada um com a sua função.	6 - É um erro do médico pode ser observado pelo psicólogo, mas não pode ser impedido.
7 - O médico não pensou na responsabilidade social.	7- Comunicar o médico que deve ser feito alguma adaptação na motocicleta.
8 - Responsabilidade social é fazer uma avaliação justa.	8 - O psicólogo tem que ter responsabilidade social.
9 - É o DETRAN que fiscaliza isso e não o psicólogo.	9 - Médico pode não ter visto a entrevista do paciente, em que constavam as limitações físicas.
10 - A categoria médica é mais forte que a categoria dos psicólogos, não adianta brigar.	

Fonte: Do autor (dados do estudo).

**Tabela 4 – Divisão dos argumentos por nível de desenvolvimento moral, no grupo a favor e contra a decisão da psicóloga no dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista**

<b>GRUPO A FAVOR DA DECISÃO DA PSICÓLOGA</b>			
<b>PRÉ-CONVENCIONAL</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>PÓS-CONVENCIONAL</b>	<b>NÃO AVALIADO</b>
Argumentos 4, 5, 6 e 9	Argumentos 1, 2, 3 e 10	Nenhum argumento	Argumentos 7 e 8
40%	40%	0%	20%
<b>GRUPO CONTRA A DECISÃO DA PSICÓLOGA</b>			
<b>PRÉ-CONVENCIONAL</b>	<b>CONVENCIONAL</b>	<b>PÓS-CONVENCIONAL</b>	<b>NÃO AVALIADO</b>
Argumentos 3 e 4	Argumentos 5 e 6	Argumentos 1, 2, 7 e 8	Argumento 9
22,2%	22,2%	44,5%	11,1%

Fonte: Do autor (dados do estudo).

No Quadro 2 os grupos a favor e contra a decisão da psicóloga apresentaram 10 e 09 argumentos, respectivamente, para defesa de seus posicionamentos. Analisando qualitativamente os argumentos (Tabela 4), é possível verificar que o grupo a favor da decisão da psicóloga manifesta uma predominância de argumentos que pertencem aos níveis pré (40%) e convencional (40%), pois os argumentos são pautados no respeito por cada profissional fazer a sua avaliação, sendo responsabilidade do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) a fiscalização. É claro o distanciamento entre as classes médica e psicológica e a responsabilidade social que cada um manifesta com a sua avaliação. Alguns argumentos foram considerados pré-convencionais devido ao clima das discussões de que é cada profissional por si, sem o trabalho em equipe. No entanto,

20% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional.

O grupo contra a decisão da psicóloga apresentou predominância pelo nível pós-convencional (44,5%), conforme a Tabela 4. Os argumentos defendidos demonstram um inconformismo com a situação de não percepção do médico a respeito das limitações físicas da motorista. Sabe-se que não compete à psicóloga o impedimento de um possível erro do médico, mas que a psicóloga deve comunicar ao médico sobre as situações observadas por ela durante a avaliação psicológica. Há a manifestação de princípios universais de consciência, com a busca pela modificação da situação instaurada. No entanto, 11,1% dos argumentos não puderam ser analisados tendo em vista a falta de complemento na justificativa. O argumento escolhido por este grupo como sendo o mais forte do outro grupo está no nível pré-convencional. Os dois grupos escolheram o mesmo argumento como o melhor. Foi possível perceber com a fala de um dos participantes que com a discussão dos dilemas houve uma maior compreensão do outro, e que este precisa ser respeitado em sua individualidade e ideias.

Em outro momento de intervenção do estudo foram utilizados documentos escritos pelo psicólogo, intitulados de declaração, atestado médico esportivo e avaliação psicológica. Os referidos documentos estavam errados em relação aos documentos produzidos pelos psicólogos e tais erros, precisavam ser apontados pelos estudantes. Posteriormente, foram projetados para discussão os documentos elaborados corretamente, ou seja, declaração, atestado e relatório psicológico. Houve a entrega do texto – A produção de documentos escritos pelo psicólogo – elaborado pela então conselheira do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo Patrícia U. R. Bataglia com apoio de assistentes técnicas e estagiárias do

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP/SP, na gestão 2010-2013. Foram realizadas discussões dos tópicos do texto (o que é a avaliação psicológica; material de referência para os documentos escritos; princípios técnicos da linguagem escrita; princípios éticos e técnicos; cuidados implícitos e explícitos; guarda de documentos e condições de guarda) e de dúvidas que surgiram com as discussões, como todas as modalidades de documentos escritos pelo psicólogo (atestado, declaração, relatório psicológico e parecer) e suas finalidades; a necessidade de data nos documentos produzidos; e a Resolução 007/2003 vigente na época do estudo (que institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica). Participaram 14 estudantes, divididos em dois grupos, de sete pessoas cada, para análise dos documentos escritos. A duração da intervenção foi de 1h30min.

Também foram realizadas observações feitas de modo assistemático durante as sessões de intervenções, que complementaram a análise dos dados qualitativos.

### **Descrição da Análise dos Dados do Estudo**

Os dados obtidos com a aplicação do Critério de Classificação Econômica Brasil foram agrupados em tabelas de frequência e porcentagem dos participantes do levantamento inicial por sexo, nível socioeconômico, tempo de formação em Psicologia e se trabalha ou não na área da Psicologia do Trânsito. Os dados do Teste MCT\_xt foram organizados em planilhas eletrônicas do programa Microsoft Excel sendo calculados em planilha própria dos escores totais, dos dilemas em separado e entre os dilemas dois a dois, bem como a retirada da média de

preferência por estágio de desenvolvimento moral e realizadas comparações entre o primeiro e o segundo momentos do teste em cada um dos grupos. Para análise foi usado o *absolute effect size* ou Magnitude Absoluta do Efeito.

Para Aron, Coups e Aron (2013, p. 182) o Tamanho do Efeito (*Effect Size*) é uma medida padronizada de diferença entre populações e este tamanho do efeito aumenta de acordo com as maiores diferenças entre as médias. O tamanho do efeito indica “a medida que duas populações não se sobrepõem, ou seja, o quanto elas são separadas devido ao procedimento experimental”. Assim, pensamos no tamanho do efeito como o quanto algo muda depois de uma intervenção específica. Cohen apresenta um resumo das convenções do tamanho do efeito para diferentes médias, sendo que 20% é considerado pequeno, 50% médio e 80% grande (ARON; COUPS; ARON, 2013).

No Manual de Publicação da Associação Americana de Psicologia do ano de 2009 há a recomendação de que incluamos uma medida de tamanho de efeito com os resultados de testes de significância. Desta forma, sempre que for usado um procedimento de teste de hipóteses, também deve ser descoberto o tamanho do efeito. Pode ser utilizada a meta-análise que é um procedimento para combinar de forma sistemática os tamanhos de estudos separadamente (ARON; COUPS; ARON, 2013).

Segundo Lind (2013 *apud* SERÓDIO, 2013, p. 81),

Mais importante que assinalar o nível de significância estatística (acessando assim as possibilidades de que determinada relação seja fruto do acaso), é descrever a magnitude do efeito ou *effect size* (que é uma estimativa da força de uma relação aparente). [...] A Magnitude Absoluta do Efeito (*Absolute Effect Size*, ou aES), que propicia testar

com clareza a hipótese da superioridade do grupo intervenção sobre o grupo controle. Além disso, por ser livre de idiosincrasias (como o tamanho da amostra e o desvio-padrão), o aES permite a comparação entre diferentes estudos (LIND, 2013 *apud* SERÓDIO, 2013, p. 81).

Lind (2010 *apud* SERÓDIO, 2013) defende que quando ocorre uma Magnitude Absoluta do Efeito positiva sugere que haja uma superioridade do grupo intervenção; quando a Magnitude Absoluta do Efeito for superior a três pontos há o reforçamento da superioridade do grupo-intervenção; e quando a Magnitude Absoluta do Efeito for acima de cinco pontos há a configuração de uma situação inequívoca de superioridade de um grupo em relação ao outro.

Para tanto, foi utilizada no presente estudo a Magnitude Absoluta do Efeito para testar a superioridade do grupo experimental sobre o grupo controle, de acordo com as hipóteses levantadas inicialmente.

Na confirmação desses dados, solicitou-se a um estatístico que fizesse os cálculos. O resumo dos dados foi apresentado por meio de tabelas, tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana (md) e quartil três (Q3). Optou-se pelo uso de testes não paramétricos tendo em vista que as respostas dos itens tanto dos casos-vinheta quanto do MCT\_xt são escores ordinais (VIEIRA, 2010). Para a comparação de dois grupos independentes utilizou-se o *Teste de Mann-Whitney*, para a comparação de dois grupos dependentes utilizou-se o *Teste de Postos Assinalados de Wilcoxon*. Adotou-se o nível de significância de 5% de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade, ou seja, de que os grupos eram iguais.

Durante a análise das respostas dos casos-vinheta foi verificado que os sujeitos apresentavam respostas que não estavam contempladas



nas respostas do padrão ouro, ou seja, respostas inéditas, o que tornou inviável a sua utilização, devido a dificuldade de inclusão das respostas nas perspectivas dos estágios de desenvolvimento moral (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Portanto, o padrão ouro de respostas foi retirado da análise final das respostas, permanecendo somente a pontuação das mesmas de acordo com o nível de descentração de perspectiva social inspirados em Kohlberg, isto é, estágios pré-convencional (0,5), convencional (0,75) e pós-convencional (1,0).

Para maior clareza a respeito da forma de avaliação dos dados e obtenção da média e mediana nos casos-vinheta é importante esclarecer que cada resposta foi qualitativamente analisada e pontuada com 0,5, 0,75 ou 1,0 de acordo com a perspectiva social adotada. Em seguida, contamos quantas respostas pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais foram dadas em cada caso-vinheta. Esse número foi multiplicado pela ponderação de acordo com o nível de perspectiva social. A soma do resultado dos três níveis retorna um valor que representa a pontuação naquela dada vinheta. O mesmo procedimento foi feito com cada caso-vinheta e a soma das pontuações por caso-vinheta resulta no VT, ou seja, escore total do sujeito nas três vinhetas. A média e mediana foram obtidas a partir dos escores totais individuais. Fica claro, portanto, que inicialmente a avaliação seria com relação à sensibilidade ética, mas no decorrer do estudo percebeu-se ser mais interessante o trabalho de avaliação da perspectiva social adotada.

Os dados obtidos a partir das respostas dos casos-vinheta (as entrevistas e intervenções não foram gravadas com o objetivo de propiciar um ambiente mais real às situações), foram analisados e interpretados quanti e qualitativamente. Foram utilizados testes estatísticos para análise

dos dados. Os dados foram considerados de acordo com o referencial teórico utilizado no estudo e as características da população participante.

### **Comparações dos Grupos e Momentos do Estudo**

Quando comparamos os dados do grupo controle, adotando *o absolute effect size*, na análise separada de cada dilema e na relação entre eles houve uma regressão baixa, ou seja, pouca diferença entre os resultados do primeiro para o segundo momento do MCT\_xt (Tabela 5). Os resultados são assim apresentados: dilema dos operários - regressão baixa (2,1); dilema do médico - regressão média (6,0); dilema do juiz - regressão baixa (0,6); relação do dilema dos operários com o do médico - regressão baixa (5,3); relação do dilema dos operários com o do juiz - regressão baixa (2,5); e na relação do dilema do médico e do juiz não houve diferença, permanecendo os mesmos resultados. A comparação nos dois momentos que se manteve igual foi na relação entre o dilema do médico e do juiz. Já a que apresentou a maior diferença foi na do dilema de médico. Na comparação total a regressão foi de 3,1 sendo considerada baixa.

**Tabela 5 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT\_xt – grupo controle (*absolute effect size*)**

<b>Dilemas/Relação entre os dilemas</b>	<b>Primeiro momento</b>	<b>Segundo momento</b>	<b>Diferença</b>	<b>Resultado</b>
Operários	38,4	36,3	2,1	Regressão baixa
Médico	31,5	25,5	6,0	Regressão média
Juiz	25	25,6	0,6	Regressão baixa
Operários/Médico	18,4	13,1	5,3	Regressão baixa
Operários/Juiz	19,6	17,1	2,5	Regressão baixa
Médico/Juiz	15,8	15,8	0	Permanência
Total	14,1	11	3,1	Regressão baixa

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Para confirmar a análise usando o *absolute effect size* fizemos um teste estatístico, não paramétrico, de comparação de amostras dependentes (*Wilcoxon*). Foram eliminados os sujeitos que não participaram dos dois momentos. Comparando os resultados do primeiro momento para o segundo momento, do grupo controle, o teste mostrou que os resultados dos dois momentos são iguais.

A Tabela 6 mostra o tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana (md) e quartil três (Q3).

**Tabela 6 – Resumo dos resultados para os dilemas, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor *p*, para os momentos 1 e 2 do grupo controle**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media-na	Q3	Z <sub>(w)</sub>	p
GC_WM1	12	41,72	28,56	0,00	89,41	22,71	34,01	71,13	-0,628	
GC_WM2	12	36,31	20,37	5,20	68,60	17,43	36,90	55,61		0,569
GC_DM1	12	33,67	26,63	2,14	89,66	12,68	23,70	52,37	-0,784	
GC_DM2	12	25,57	24,44	0,00	73,75	2,89	22,92	45,70		0,470
GC_JM1	12	26,50	21,16	0,00	58,00	7,46	22,90	49,20	-0,051	

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GC\_WM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários (W); Momento 1

GC\_WM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários (W); Momento 2

GC\_DM1 = Grupo Controle; Dilema do Médico (D); Momento 1

GC\_DM2 = Grupo Controle; Dilema do Médico (D); Momento 2

GC\_JM1 = Grupo Controle; Dilema do Juiz (J); Momento 1

GC\_JM2 = Grupo Controle; Dilema do Juiz (J); Momento 2

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas ( $p \geq 0,05$ ), o que indica que os dilemas GC\_W, GC\_D e GC\_J na percepção dos respondentes do grupo controle no momento 1 foram similares aos do momento 2 (Tabela 6).

O mesmo ocorreu quando comparamos os resultados do dilema dois a dois e quando consideramos os três dilemas conjuntamente, como mostram as Tabelas 7 e 8, respectivamente.

**Tabela 7 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor *p*, para os momentos 1 e 2 do grupo controle**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media-na	Q3	Z <sub>(w)</sub>	p
GC_W/DM1	12	20,38	13,97	4,87	41,70	6,61	20,60	34,75	-1,647	
GC_W/DM2	12	13,16	9,41	3,29	33,90	6,28	12,85	14,76		0,110
GC_W/JM1	12	21,11	15,96	0,00	48,52	6,03	20,53	30,44	-1,020	
GC_W/JM2	12	17,17	8,21	2,62	30,09	11,36	18,83	22,39		0,339
GC_D/JM1	12	16,65	12,41	2,58	40,81	4,39	15,57	28,32	-0,078	
GC_D/JM2	12	15,83	12,57	0,00	39,80	5,61	12,13	24,25		0,970

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GC\_W/DM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 1  
 GC\_W/DM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D); Momento 2  
 GC\_W/JM1 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 1  
 GC\_W/JM2 = Grupo Controle; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 2  
 GC\_D/JM1 = Grupo Controle; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 1  
 GC\_D/JM2 = Grupo Controle; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 2

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas combinados dois a dois ( $p \geq 0,05$ ), o que indica que os resultados de GC\_W/D, GC\_W/J e GC\_D/J na percepção dos respondentes do grupo controle no momento 1 foram similares aos do momento 2 (Tabela 7).

**Tabela 8 – Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor *p*, para os momentos 1 e 2 do grupo controle**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Media-na	Q3	Z <sub>(w)</sub>	p
GC_TM1	12	15,27	10,00	1,63	27,83	2,98	19,00	23,85	-1,883	
GC_TM2	12	11,00	6,76	1,12	21,32	5,24	10,75	17,58		0,064

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GC\_TM1 = Grupo Controle; Dilema Total; Momento 1  
 GC\_TM2 = Grupo Controle; Dilema Total; Momento 1

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para o MCT\_xt total ( $p = 0,064$ ), considerando os três dilemas, o que indica que a competência moral dos respondentes do grupo controle no momento 1 não diferiram significativamente da do momento 2 (Tabela 8).

Ao comparamos os momentos 1 e 2 do MCT\_xt do grupo experimental (Tabela 9), adotando o *absolute effect size*, podemos perceber que houve semelhança com o grupo controle. Na análise separada de cada dilema e na relação entre eles houve uma regressão baixa, ou seja, pouca diferença entre os resultados do primeiro momento para o segundo momento do MCT\_xt. Os resultados são assim apresentados: dilema dos operários - regressão baixa (5,1); dilema do médico - regressão média (9,1); dilema do juiz - regressão baixa (3,6); relação do dilema dos operários com o do médico - regressão baixa (4,4); relação do dilema dos operários com o do juiz - regressão baixa (0,4); e relação do dilema do médico e do juiz - regressão baixa (3,6). A comparação nos dois momentos que apresentou uma progressão foi na relação entre o dilema dos operários e do juiz. Já a que apresentou a maior diferença foi na do dilema de médico. Na comparação total a regressão foi de 1,9, sendo considerada baixa.

**Tabela 9 – Comparação do primeiro e segundo momentos do MCT\_xt - grupo experimental (*absolute effect size*)**

<b>Dilemas/Relação entre os dilemas</b>	<b>Primeiro momento</b>	<b>Segundo momento</b>	<b>Diferença</b>	<b>Resultado</b>
Operários	24,7	19,6	5,1	Regressão baixa
Médico	21,9	12,8	9,1	Regressão média
Juiz	32,3	28,7	3,6	Regressão baixa
Operários/Médico	12,1	7,7	4,4	Regressão baixa
Operários/Juiz	12,1	12,5	0,4	Progressão baixa
Médico/Juiz	12,5	8,9	3,6	Regressão baixa
Total	8,8	6,9	1,9	Regressão baixa

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Para confirmar a análise usando o *absolute effect size* também fizemos um teste estatístico não paramétrico de comparação de amostras dependentes (*Wilcoxon*). Foram eliminados os sujeitos que não participaram dos dois momentos. Comparando os resultados do primeiro para o segundo momento, do grupo experimental, o teste mostrou que os resultados dos dois momentos são iguais.

A Tabela 10 mostra o tamanho do grupo (n), média, desvio-padrão (DP), valor mínimo, valor máximo, quartil 1 (Q1), mediana, quartil três (Q3) e significância do teste de *Wilcoxon* para as diferenças

entre as respostas aos dilemas considerados separadamente no grupo experimental, momentos 1 e 2.

**Tabela 10 – Resumo dos resultados para os dilemas (W, D e J), estatística do teste de *Wilcoxon* e valor *p*, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE)**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z(w)	p
GE_WM1	11	18,80	22,13	0,00	65,63	1,92	10,88	25,70	-0,255	
GE_WM2	11	19,63	19,62	0,00	56,33	2,33	14,29	28,85		0,846
GE_DM1	11	23,68	24,43	0,00	63,86	0,93	17,17	49,53	-1,580	
GE_DM2	11	12,80	13,35	0,00	37,40	1,62	12,54	22,18		0,131
GE_JM1	11	34,05	24,35	0,00	70,45	11,39	28,94	60,99	-0,889	
GE_JM2	11	28,69	24,57	0,00	68,42	3,39	29,29	55,93		0,413

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GE\_WM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários (W); Momento 1

GE\_WM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários (W); Momento 2

GE\_DM1 = Grupo Experimental; Dilema do Médico (D); Momento 1

GE\_DM2 = Grupo Experimental; Dilema do Médico (D); Momento 2

GE\_JM1 = Grupo Experimental; Dilema do Juiz (J); Momento 1

GE\_JM2 = Grupo Experimental; Dilema do Juiz (J); Momento 2

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante para todos os dilemas ( $p \geq 0,05$ ), o que indica que os dilemas dos operários, do médico e do juiz na percepção dos respondentes do grupo controle, no momento 1, (M1) foram similares aos do momento 2 (M2) (Tabela 10).

O mesmo resultado foi obtido quando comparamos os dois momentos considerando os dilemas dois a dois e os três juntos, conforme mostram as Tabelas 11 e 12.



**Tabela 11 – Resumo dos resultados para os dilemas combinados dois a dois (W/D, W/J e D/J), estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 (M1) e 2 (M2) do grupo experimental (GE)**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z(w)	p
GE_W/DM1	11	10,41	9,19	0,10	32,53	4,90	8,70	13,01	-0,978	
GE_W/DM2	11	7,75	7,68	0,27	22,46	1,44	3,61	11,93		0,365
GE_W/JM1	11	11,04	8,83	0,00	31,70	5,80	8,87	15,41	-0,356	
GE_W/JM2	11	12,55	12,62	0,30	36,15	2,91	6,74	26,24		0,765
GE_D/JM1	11	13,65	13,02	0,92	46,73	3,22	10,20	17,42	-0,978	
GE_D/JM2	11	8,92	7,52	0,00	23,00	1,25	10,50	14,29		0,365

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GE\_W/DM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D);

Momento 1

GE\_W/DM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Médico (W/D);

Momento 2

GE\_W/JM1 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 1

GE\_W/JM2 = Grupo Experimental; Dilema dos Operários/Dilema do Juiz (W/J); Momento 2

GE\_D/JM1 = Grupo Experimental; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 1

GE\_D/JM2 = Grupo Experimental; Dilema do Médico/Dilema do Juiz (D/J); Momento 2

**Tabela 12 – Resumo dos resultados para o dilema total, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor p, para os momentos 1 e 2 do grupo experimental (GE)**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z(w)	p
GE_TM1	11	8,54	6,02	0,33	19,81	4,01	8,26	12,86	-0,622	
GE_TM2	11	6,87	6,23	0,14	18,17	1,53	5,50	9,42		0,577

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* GE\_TM1 = Grupo Experimental; Dilema Total; Momento 1

GE\_TM2 = Grupo Experimental; Dilema Total; Momento 2

**Os casos-vinheta:  
capacidade de reflexão sobre problemas morais na profissão**

A seguir apresentaremos a análise das respostas aos casos-vinheta de um sujeito do grupo experimental (sujeito 15-GE\_M1), no primeiro momento (M1), escolhido aleatoriamente para exemplificar como aconteceram as demais análises dos participantes dos grupos.

**Quadro 3 – Respostas do sujeito 15-GE\_M1 para o caso-vinheta 1**

Respostas do sujeito	Valor atribuído considerando a perspectiva
- “Acho que está certa a reprova e orientaria o candidato a voltar depois de 30 dias ou 6 meses e fazer de novo. Não tem que ter dó, pois o risco que ele está correndo e trazendo para outras pessoas, no momento tem que investigar essa depressão e ver se já está fazendo tratamento ou não. Se tiver entrar em contato com o outro profissional para verificar se ele está fazendo mesmo, se está medicamentado. Mesmo que estiver fazendo tratamento manteria o resultado de inapto e faria após um tempo novamente a avaliação” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>  <i>Convencional (0,75)</i>  <i>Pós-convencional (1,0)</i>  <i>Convencional (0,75)</i>
- “Devolutiva para o candidato para explicar a situação” (sic)	<i>Convencional (0,75)</i>
<b>TOTAL</b>	<b>0,75+0,75+1,0+0,75+0,75 = 4,0</b>

Fonte: Do autor (dados do estudo).

**Quadro 4 – Respostas do sujeito 15-GE\_M1 para o caso-vinheta 2**

<b>Respostas do sujeito</b>	<b>Valor atribuído considerando a perspectiva</b>
- “Eu acho que deveria dar apto e colocar restrições para voltar para a avaliação em um ano, orientando na devolutiva que pela idade, reflexo diminuído e por lei ele voltaria após um ano para reavaliação” (sic)	<i>Pós-convencional</i> (1,0)
- “Como colocar inapto se os testes estão aptos? Não posso fazer isso, só restringiria o tempo levando em consideração o que a filha diz” (sic)	<i>Convencional</i> (0,75)
<b>TOTAL</b>	<b>1,0+0,75 = 1,75</b>

Fonte: Do autor (dados do estudo).

**Quadro 5 – Respostas do sujeito 15-GE\_M1 para o caso-vinheta 3**

<b>Respostas do sujeito</b>	<b>Valor atribuído considerando a perspectiva</b>
- “Eu acho que ele deveria comunicar para não ter problemas lá na frente, com os candidatos que chegam no horário em que ele não está. A pessoa deixa de fazer algo para estar lá e o profissional não está” (sic)	<i>Pré-convencional</i> (0,5)
- “Falta de ética por não assumir a mudança de horário ou medo de perder o credenciamento por não cumprir o horário estipulado” (sic)	<i>Pré-convencional</i> (0,5)
- “A pessoa pode trabalhar em outro local e só avisar se forem compatíveis os horários” (sic)	<i>Convencional</i> (0,75)
<b>TOTAL</b>	<b>0,5+0,5+0,75 = 1,75</b>

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Posteriormente, comparamos os grupos experimental e controle nos momentos 1 e 2, considerando as três vinhetas em conjunto. A Tabela 13 mostra o número de sujeitos em cada grupo, a média, desvio padrão, mínima pontuação e máxima pontuação em cada grupo e momento, pontuações que marcam o primeiro e terceiro quartis, mediana, valor U do teste *Mann-Whitney* e valor p (significância).

**Tabela 13 – Resumo dos dados e comparação entre cada momento (M1 e M2) para os grupos controle e experimental por meio do teste de *Mann-Whitney* (U) e valor p**

Vinheta	n	Média	DP	Min.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Média dos postos	U	p
VTGCM1	12	0,81	0,07	0,66	0,92	0,76	0,83	0,87	12,00	66,00	
VTGEM1	11	0,82	0,06	0,70	0,90	0,79	0,83	0,88	12,00		1,000
VTGCM2	12	0,81	0,05	0,75	0,91	0,75	0,80	0,85	14,21	39,50	
VTGEM2	11	0,77	0,06	0,68	0,89	0,72	0,75	0,80	9,59		0,104

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* VTGCM1 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 1

VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

VTGCM2 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 2

VTGEM2 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 2

O resultado do teste de *Mann-Whitney* foi não-significante para a comparação entre os grupos controle e experimental no momento 1 ( $p=1,000$ ) e também no momento 2 ( $p=0,104$ ), indicando que a perspectiva social dos respondentes do grupo controle e experimental no momento 1(M1) foram similares com respostas pós-convencionais (VTGC: Md=0,83; VTGE: Md=0,83), como também no momento 2(M2) (VTGC: Md=0,80; VTGE: Md=0,75) (Tabela 13).

**Tabela 14 – Resumo dos resultados para as vinhetas totais momentos 1 e 2, estatística do teste de *Wilcoxon* e valor *p*, para os momentos 1 e 2 do grupo controle**

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z(w)	p
VTGCM1	12	0,81	0,07	0,66	0,92	0,76	0,83	0,87	0,00	
VTGCM2	12	0,81	0,05	0,75	0,91	0,75	0,80	0,85		1,000

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* VTGCM1 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 1

VTGCM2 = Vinheta Total; Grupo Controle; Momento 2

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi não-significante ( $p=1,000$ ), o que indica que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo controle no momento 1 foi similar a do momento 2 (Tabela 14).

**Tabela 15 – Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas totais (VT1, 2 e 3) para o grupo controle nos momentos 1(M1) e 2(M2)**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Md	Q3	Posto médio	$\chi^2(F)$	gl	p
Momento 1												
VT1GCM1	12	0,87	0,08	0,70	0,95	0,82	0,91	0,94	2,67a	13,20		
VT2GCM1	12	0,83	0,07	0,67	0,93	0,80	0,83	0,89	2,13a		2	
VT3GCM1	12	0,72	0,13	0,50	0,90	0,61	0,75	0,75	1,21b			< 0,001
Comentário: V3 < V2=V1												
Momento 2												
VT1GCM2	12	0,86	0,10	0,75	1,00	0,75	0,85	0,93	2,42a	13,04		
VT2GCM2	12	0,88	0,09	0,75	1,00	0,82	0,89	0,98	2,42a		2	
VT3GCM2	12	0,69	0,08	0,58	0,83	0,63	0,69	0,75	1,17b			0,001
Comentário: V3 < V2=V1												

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* VT1GCM1 = Vinheta Total 1; Grupo Controle; Momento 1

VT2GCM1 = Vinheta Total 2; Grupo Controle; Momento 1

VT3GCM1 = Vinheta Total 3; Grupo Controle; Momento 1

VT1GCM2 = Vinheta Total 1; Grupo Controle; Momento 2

VT2GCM2 = Vinheta Total 2; Grupo Controle; Momento 2

VT3GCM2 = Vinheta Total 3; Grupo Controle; Momento 2

As médias dos postos seguidas da mesma letra, não diferem entre si pelo Teste de Dunn ao nível de 5% de probabilidade.

O resultado do teste de Friedman para grupos dependentes (casos-vinheta) foi significante dentro do grupo controle no momento 1 ( $\chi^2_{(F)} = 13,20$ ;  $gl=2$ ;  $p < 0,001$ ) e no momento 2 ( $\chi^2_{(F)} = 13,04$ ;  $gl=2$ ;  $p = 0,001$ ), indicando que há diferenças significativas entre pelo menos dois casos-vinheta. Utilizou-se o teste de comparações múltiplas de Dunn para verificar ocorrências de diferenças significativas entre as distribuições dos valores dos casos-vinheta quando o resultado do teste de Friedman foi significante (Tabela 15).

No momento 1 (M1), os valores da distribuição de dados do caso-vinheta VT3CM1 (1,21b) são menores do que os dos casos-vinheta VT2CM1 (2,13a) e VT1CM1 (2,67a), os quais são similares, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3CM1 ( $Md = 0,75$ ) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2CM1 ( $Md=0,89$ ) e VT1CM1 (0,94) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

Observou-se o mesmo fato no momento 2 (M2); a distribuição dos valores do caso-vinheta VT3CM2(1,17b) é menor do que os dos casos-vinheta VT2CM2 (2,42a) e VT1CM2 (2,42a), os quais são iguais, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3CM1 ( $Md = 0,75$ ) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2CM1 ( $Md=0,89$ ) e VT1CM1 (0,94) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

O caso-vinheta três (VT3) se refere a uma situação de trabalho e talvez os participantes tenham apelado mais para a regra do que quando se relacionam com o paciente, situação encontrada nos casos-vinheta um e dois.

**Tabela 16 – Resumo dos dados grupo experimental vinheta total momentos 1 e 2 e teste de Wilcoxon**

Vinheta	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Z <sub>(w)</sub>	p
VTGEM1	11	0,82	0,06	0,70	0,90	0,79	0,83	0,88	-2,09	
VTGEM2	11	0,77	0,06	0,68	0,89	0,72	0,75	0,80		0,037

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\*VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

VTGEM1 = Vinheta Total; Grupo Experimental; Momento 1

O resultado do teste de *Wilcoxon* foi significativo ( $p=0,037$ ), portanto pode-se afirmar que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo experimental no momento 1 foi superior a do momento 2 (Tabela 16).

**Tabela 17 – Teste de Friedman e resumo dos resultados das três vinhetas e das respectivas vinhetas totais para o grupo controle momentos 1 e 2**

	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Posto médio	$\chi^2(F)$	gl	p
Momento 1												
VT1GEM1	11	0,91	0,07	0,80	1,00	0,82	0,92	0,96	2,73a	9,33		
VT2GEM1	11	0,81	0,09	0,58	0,90	0,75	0,85	0,88	1,73b		2	
VT3GEM1	11	0,75	0,13	0,56	1,00	0,67	0,75	0,83	1,55b			0,008
Comentário: V3 = V2 < V1												
Momento 2												
VT1GEM2	11	0,85	0,07	0,75	0,94	0,80	0,83	0,92	2,59a	15,07		
VT2GEM2	11	0,80	0,07	0,67	0,88	0,75	0,80	0,88	2,32a		2	
VT3GEM2	11	0,63	0,12	0,50	0,83	0,50	0,67	0,75	1,09b			< 0,001
Comentário: V3 < V2=V1												

Fonte: Do autor (dados do estudo).

\* VT1GEM1 = Vinheta Total 1; Grupo Experimental; Momento 1

VT2GEM1 = Vinheta Total 2; Grupo Experimental; Momento 1

VT3GEM1 = Vinheta Total 3; Grupo Experimental; Momento 1

VT1GEM2 = Vinheta Total 1; Grupo Experimental; Momento 2

VT2GEM2 = Vinheta Total 2; Grupo Experimental; Momento 2

VT3GEM2 = Vinheta Total 3; Grupo Experimental; Momento 2

As médias dos postos seguidas da mesma letra, não diferem entre si pelo Teste de Dunn ao nível de 5% de probabilidade.

Na Tabela 17, o resultado do teste de Friedman para grupos dependentes (casos-vinheta) foi significativa dentro do grupo experimental no momento 1 ( $\chi^2_{(F)} = 9,33$ ; gl=2; p = 0,008) e no momento 2 ( $\chi^2_{(F)} = 15,07$ ; gl=2; p < 0,001), indicando que há diferenças significativas entre pelo menos dois casos-vinheta. Utilizou-se o teste de comparações múltiplas de Dunn para verificar ocorrências de diferenças significativas entre as distribuições dos valores dos casos-vinheta quando o resultado do teste de Friedman foi significativo.

No momento 1 (M1), os valores da distribuição de dados do caso-vinheta VT3EM1 (1,55b) são similares aos do caso-vinheta VT2EM1 (1,73b) e menores dos do caso-vinheta VT1EM1 (2,73a), permitindo afirmar que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3EM1 (Md= 0,75) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2EM1 (Md=0,85) e VT1EM1 (0,92) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

No momento 2 (M2) a distribuição dos valores do caso-vinheta VT3EM2 (1,09b) é menor do que os dos casos-vinheta VT2EM2 (2,32a) e VT1EM2 (2,59a), os quais são similares, indicando que os valores da distribuição do caso-vinheta VT3EM1 (Md= 0,67) são mais próximos de respostas convencionais ao passo que os dos casos-vinheta VT2EM1 (Md=0,80) e VT1EM1 (0,83) são mais próximos de respostas pós-convencionais.

No momento 1 do grupo experimental a questão trabalhista (caso-vinheta três) demonstrou ser igualmente difícil ao caso-vinheta de aprovação do idoso na avaliação psicológica. Acredita-se que a situação com o idoso é mais difícil de acontecer do que a situação de estado depressivo que foi apresentada no primeiro caso-vinheta.



**Tabela 18 – Resumo dos dados para grupos sem levar em conta os momentos e resultado do teste de *Mann-Whitney* (U) e valor p**

Grupo	n	Média	DP	Mín.	Máx.	Q1	Mediana	Q3	Média dos postos	U	p
Controle	24	0,81	0,06	0,66	0,92	0,75	0,81	0,86	25,04	227,00	
Experimental	22	0,79	0,06	0,68	0,90	0,75	0,80	0,84	21,82		0,421

Fonte: Do autor (dados do estudo).

Na Tabela 18, o resultado do teste de *Mann-Whitney* foi não-significante para a comparação entre os grupos controle e experimental independentemente dos momentos ( $p=0,421$ ). Portanto pode-se afirmar que a capacidade reflexiva dos respondentes do grupo controle ( $Md=0,83$ ) e experimental ( $Md=0,80$ ), independentemente dos momentos, foram similares e com respostas entre os níveis de perspectiva social entre o convencional e pós-convencional.

### **Reflexões a partir da Comparação dos Grupos Controle e Experimental**

O grupo controle no momento 1 apresentou uma segmentação entre os dilemas morais do MCT<sub>xt</sub> atípica se comparada às pesquisas brasileiras já citadas. Curiosamente, nesse grupo as respostas ao dilema do juiz foram mais baixas em escore C do que as respostas ao dilema do médico e do operário. Não podemos nesse momento fazer uma interpretação precisa a respeito do que ocorreu, mas é interessante relacionar isso à pontuação média do grupo quando analisamos os casos-vinheta. Nesses grupos as respostas foram em média sempre entre o convencional e o pós-convencional.

Nos dois momentos do grupo controle os resultados no dilema do médico foram iguais ou superiores ao dilema do juiz evidenciando uma característica própria do grupo. No grupo experimental por outro lado, a segmentação ocorreu no dilema do médico, semelhante ao que ocorrem nos demais estudos.

Quando analisamos os casos-vinheta, a média do grupo controle foi de 0,81 tanto no primeiro quanto no segundo momento, mas houve um decréscimo no grupo experimental, de 0,82 para 0,77, ou seja, a média no momento 2 se aproximou mais do convencional do que no momento 1 e no grupo controle. Se utilizarmos a mediana o resultado é similar, ou seja, há uma regressão pequena no grupo controle de 0,83 para 0,80 e uma regressão um pouco maior no experimental de 0,83 para 0,75. Em ambos os casos isso não obteve nível de significância. Aparentemente a intervenção ressaltou aspectos ligados à regra e a convenção, mais do que incentivou a reflexão. Isso também leva a necessidade de pensarmos melhor na formação do profissional.

No MCT houve uma preferência por estágios de desenvolvimento moral pós-convencional tanto no grupo controle quanto no grupo experimental. O resultado dos casos-vinheta está entre convencional e pós-convencional, pois os resultados foram sempre acima de 0,75. Esta situação é justificada, pois é mais fácil reconhecer um argumento pós-convencional do que produzir um argumento pós-convencional (GIBBS, 1984).

Tais resultados demonstram que a intervenção realizada com o grupo experimental não possibilitou melhora nos resultados, ou seja, não foi possível a percepção de diferença no grupo experimental. Uma justificativa para os resultados apresentados pode ser a de que os estudantes não estão acostumados com o tipo de intervenção desenvolvida, à discussão de dilemas e à possibilidade de reflexão do seu

próprio cotidiano de trabalho, seja pelos dilemas estarem ligados a temas da psicologia e do trânsito, como também à produção de documentos escritos pelo psicólogo. Para tanto a formação dos psicólogos e, mais especificamente, daqueles que atuam ou atuarão na área do trânsito necessita ser repensada a fim de possibilitar que este profissional desenvolva a sua capacidade reflexiva a respeito de múltiplas situações presentes no cotidiano de trabalho e de sua própria formação acadêmica.

Podemos compreender capacidade reflexiva como a integração de competências teóricas, técnicas e práticas (BATAGLIA, 2012). **Mas como conseguiríamos atingi-las?** Quando permito ao graduando discutir a respeito de situações que possam fazer parte de sua realidade de trabalho, possibilitando ao estudante a construção de pensamento sistêmico e crítico, o desenvolvimento da capacidade criativa e do pensar por meio de diversas perspectivas, resultando em uma formação de estudantes com posicionamento crítico e ativo. Entretanto, o educador na integração de conteúdo e técnica deve dispor de espaço para refletir sobre sua atuação profissional, revisando seus valores e colocando-os em prática.

Os cursos de Especialização em Psicologia do Trânsito trazem comumente a integração das competências teóricas e técnicas, mas, por vezes, deixam as práticas em segundo plano. Em seu dia a dia de trabalho o profissional irá basear seus atos na teoria, na técnica, mas também em valores. A consequência da ação é fator primordial a ser pensado durante os cursos de formação, pois outras pessoas estarão envolvidas na atuação do psicólogo.

Outros estudos também evidenciam tais resultados, como o de Schillinger (2006) que comparou os índices de C nos primeiros e nos últimos anos de três cursos universitários de três países distintos. Foram encontrados índices C diferentes e mais aumentados nas universidades

consideradas competitivas, ou seja, aquelas mais procuradas por estudantes, em relação às universidades não competitivas que apresentaram valores mais baixos. As universidades mais procuradas selecionam os estudantes que vieram de experiências educacionais formais mais enriquecedoras.

Lind (2000) em seus estudos com adolescentes que não receberam educação complementar, apenas os nove ou dez anos de educação formal, teve uma taxa de perda de cerca de um ponto de competência por ano no MCT. Por outro lado, os adolescentes que receberam educação pobre, em termos de desenvolvimento das competências morais, tiveram uma taxa de ganho em relação à competência do juízo moral, por ano, próxima de zero ou um pouco acima, com a discussão de dilemas morais.

Lind (2007) também percebeu que em escolas com uma boa educação, a taxa de ganho, por ano, foi de 3,5 pontos no MCT, relacionando a qualidade da educação com o desenvolvimento de competência moral nos sujeitos. Mas em escolas que fornecem a seus estudantes uma educação cognitivo-evolucionista, com a discussão de dilemas hipotéticos e programas de comunidades justas, os ganhos obtidos com o MCT, por ano, foram em média seis pontos.

A missão da escola e da universidade, como a dos pais e das instituições formadoras de crianças e adultos é fomentar o desenvolvimento das competências morais, sociais e emocionais junto com o conhecimento técnico, para tanto, a educação moral é um processo de aprendizagem e desenvolvimento como um outro domínio de aquisição de habilidade. Esse desenvolvimento da moral depende da educação, sendo o homem um ser moralmente educável (LIND, 2007).

Para Dias (1999), o modelo educacional vigente valoriza a heteronomia, e não o desenvolvimento da racionalidade e da autonomia. Leite (2004, p. 191) complementa com a discussão de que o profissional tem dificuldade de “articular o como fazer ao por que fazer”. Ou seja, o desenvolvimento do trabalho está ocorrendo de forma mais tecnicista, sem o engajamento de reflexões a partir de sua práxis profissional.

Bataglia e Bortolanza (2012, p. 137) acreditam que a instituição acadêmica precisa “oferecer oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida para que os estudantes possam integrar os conceitos de moral e ética à sua práxis”. Este trabalho reflexivo deve acontecer ao longo das disciplinas curriculares, para além da formação tradicional. De modo que os futuros profissionais e aqueles que já estão desenvolvendo suas atividades percebam que a sua atuação vai além dos limites das paredes de seu consultório e envolve inclusive a vida de outras pessoas. Uma competência moral mediana já sugere a possibilidade de desenvolvimento.

Neste aspecto, Bordignon (2011) se posiciona: não pode haver conscientização nem transformação social e educacional se as pessoas que compõe a sociedade, ou mesmo, boa parte de seus líderes, e aqui estão os educadores, não alcançarem o nível pós-convencional de desenvolvimento moral. Os professores da educação superior, formadores de profissionais para a educação básica e superior necessitam do desenvolvimento dessa capacidade reflexiva e, conseqüentemente, chegarem aos níveis mais elevados de moralidade, isto é, do nível baseado em princípios, onde a consciência moral passa a atribuir um valor moral à coerência interna da pessoa e aos valores e princípios sociais internalizados.

Seródio (2013) defende que não podemos negligenciar o aspecto afetivo da moralidade, mesmo que seja difícil avaliar a eficácia de

intervenções educativas sobre a afetividade. Trabalhar na promoção de valores morais com adultos jovens pode ser também uma tarefa complicada, mas a saída pode estar em tentar promover os valores da profissão, que na literatura anglo-americana está associada com frequência à motivação moral. Uma tentativa de melhorar a performance moral dos futuros médicos, segundo a pesquisa de Seródio (2013) é a utilização de estratégias que mobilizem as emoções dos estudantes, com sensibilização da importância dos valores morais, torna-se um complemento indispensável às práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento da competência do juízo moral. Tais estratégias podem também ser pensadas quanto aos psicólogos do trânsito.

Para Lind (2007) o desenvolvimento da moral requer mais do que uma compreensão individual e adaptação às normas sociais, mas as competências morais são muito mais eficientemente desenvolvidas por meio da educação. Sem a ajuda desta, ficaria difícil o desenvolvimento moral dos sujeitos.

Em outra pesquisa, Schillinger-Agati e Lind (2003), discutem que, com estudantes de renomadas universidades competitivas brasileiras, foi encontrada uma média C de 22,8, sendo de 31,4 para o médico e 45 para o dos operários. Em universidades de baixa competitividade, os estudantes apresentaram score médio de 13,4 e 20,9 para o dilema do médico e 33,5 para o dos operários. O contexto cultural no Brasil acrescenta informações importantes sobre este problema, pois a questão da eutanásia é pouco discutida, diferentemente da Alemanha. Quando comparamos um grupo de estudantes de Psicologia, no Brasil com um semelhante na Alemanha, podemos confirmar que esse fenômeno está presente apenas na amostra brasileira. No entanto, a amostra alemã de estudantes apresenta scores C ainda maiores no dilema do médico. Este foi realmente o esperado, pois o dilema da eutanásia é mais moralmente

exigente do que o dilema dos operários (LIND, 1985 *apud* SCHILLINGER-AGATI; LIND, 2003). O dilema da eutanásia traz um fator importante de discussão que é o princípio da vida, estando fortemente influenciado também por aspectos religiosos e éticos da profissão médica, enquanto que o dilema dos operários traz como tema o furto de algo que não lhe pertence para confirmação de uma suspeita.

Para Lind (2005 *apud* SERÓDIO, 2013) a segmentação da competência do juízo moral evidencia que o escore C não reflete apenas uma competência individual, mas inclusive as influências que o meio social, as instituições e a cultura exercem sobre esta competência. Ou seja, a hipótese de que o dogmatismo religioso seja um fator determinante na limitação da competência do juízo moral dos latino-americanos em relação ao dilema do médico (BATAGLIA *et al.*, 2002; BATAGLIA *et al.*, 2003; BATAGLIA *et al.*, 2006 *apud* SERÓDIO, 2013). O catolicismo tem um posicionamento contrário à eutanásia, pois consideram a vida sagrada, não cabendo ao médico abreviá-la. Já em outras culturas como nos Estados Unidos e Europa, os cristãos protestantes têm acesso aos textos sagrados sem uma mediação oficial, tornando-os mais críticos em relação a estes textos e, portanto, mais aptos a avaliarem argumentos contrários à sua visão de mundo do que os católicos, que são influenciados pela Igreja nas questões espirituais, sendo, assim, limitados na capacidade de valorizar argumentos que se opõem aos seus ideais. Os índices de competência do juízo moral obtidos pelos latino-americanos no dilema do juiz são semelhantes àqueles obtidos no dilema dos operários e são superiores aos que são observados no dilema do médico, parece corroborar essa linha de raciocínio. No caso do juiz, mesmo sendo a vida de um ser humano que esteja em discussão, não se trata de sua sacralidade, mas, sim, da dignidade do indivíduo a ser torturado tendo como contrapartida o risco da morte de inocentes.

Portanto, a sacralidade da vida é considerada um conceito religioso e a dignidade um conceito laico (SERÓDIO, 2013).

Como em outros estudos (BATAGLIA *et al.*, 2013; ALMEIDA *et al.*, 2013b; ASSAD, 2013; HADDAD; BATAGLIA, 2007; OLIVEIRA; REGO, 2008; SHIMIZU *et al.*, 2011; SERÓDIO, 2013) houve uma diferença entre os dilemas, sendo o escore do médico inferior aos demais. No entanto, neste estudo, essa diferença não foi tão importante calculando-se a amplitude da diferença (*effect size*). Esse resultado é interessante para a reflexão a respeito da influência do conteúdo do dilema nas respostas desta amostra.

A hipótese tem sido de que a influência da cultura e da religião é determinante no Brasil para a redução da competência moral quando o tema toca questões relacionadas à religiosidade e, especificamente, a dogmas cristãos. Lind (2005 *apud* BATAGLIA, 2010, p. 89) complementa afirmando que em relação à segmentação do juízo moral “o escore C não reflete apenas a competência individual e a dificuldade em executar a tarefa, mas também a poderosa influência dos agentes sociais como a igreja, o exército e outras instituições”.

Em relação à preferência por estágios, os mais preferidos foram os pós-convencionais (5 e 6) e os mais rejeitados os estágios 1 e 2 (nível pré-convencional). No pós-convencional está presente o questionamento das leis que são estabelecidas e o reconhecimento da injustiça destas, devendo ser alteradas (BIAGGIO, 2006).

O MCT considera a indissociabilidade de afeto e cognição, mas há possibilidade de distingui-los. Apesar da preferência por argumentos de estágios morais superiores, apenas sujeitos com estruturas mentais reversíveis podem ser também competentes moralmente. Mas a reversibilidade cognitiva, sozinha, não garante a competência moral, o



que a reduziria a uma operação intelectual (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Kohlberg defende que a sequência de estágios pela qual o sujeito passa é universal, ou seja, todos os sujeitos, independente da cultura, passam pela mesma sequência e ordem dos estágios, mas isso não representa que todos eles cheguem aos estágios de níveis mais elevados. A evolução desse julgamento moral tem como base a dimensão heterônoma-autônoma, na qual é possível passar de uma autoridade que é imposta pelos outros (vem de fora) para uma moral da autonomia, na qual a base é a própria consciência do sujeito (BIAGGIO, 2006).

Essa preferência dos participantes por estágios pós-convencionais difere do verificado por Bataglia (1996) que avaliou os juízos morais de estudantes de psicologia, por meio do MJI, em que as respostas encontradas são dos estágios dois e três do desenvolvimento moral, isto é, no estágio dois, o considerar a satisfação das próprias necessidades e a reciprocidade de troca de favores e no estágio três, o buscar a aprovação com as imagens de “bom menino e boa menina”. Deve-se lembrar que o MCT é avaliado pela média dos grupos e não a partir de diagnósticos individuais, o MJI se baseia em respostas produzidas pelo sujeito e que o MCT depende do reconhecimento da qualidade de argumentos (BATAGLIA, 2010).

Houve a possibilidade de perceber utilizando-se da observação durante as intervenções, que a discussão de dilemas, bem como a de temas relacionados com a avaliação psicológica proporcionou um desequilíbrio no posicionamento inicial dos participantes, o que torna possível uma mudança nos níveis de desenvolvimento moral. Quando os participantes começaram a questionar suas próprias práticas profissionais, quando estávamos trabalhando com a discussão de documentos escritos pelos psicólogos, confirmou-se este desequilíbrio, pois houve uma

reflexão crítica a respeito da teoria, da técnica e da prática profissional. Participantes que não estavam inscritos no Conselho Regional de São Paulo nunca haviam entrado em contato com o material disponibilizado pelo referido Conselho a respeito das resoluções profissionais do psicólogo. Outros participantes que receberam o material, nunca o haviam manuseado por diversas razões. A intervenção possibilitou a oportunidade de acesso ao material básico para o trabalho do profissional a fim de seguir os princípios éticos. Outra questão também observada foi quanto à diferença de posicionamento dos participantes do grupo experimental que atuam em estados diferentes do de São Paulo. Este psicólogo apresentava uma prática profissional diferenciada, com maior flexibilidade de horários e locais de atuação, o que não acontecia com os demais participantes.

O papel de uma das autoras durante todas as intervenções foi de atuar como interlocutora dos aspectos que estavam sendo discutidos, inclusive garantir que não houvesse uma exaltação quanto ao posicionamento defendido pelos participantes e que as discussões pudessem permitir o equilíbrio nos participantes, a fim de desenvolver a capacidade reflexiva, que é o objetivo deste estudo.



## Palavras Finais

A complexidade do sistema do trânsito, as condutas dos usuários do sistema e dos profissionais da Psicologia que atuam nesta área, nos apontam para a necessidade de compreender melhor os aspectos morais que permeiam essa relação.

O objeto de estudo da Psicologia do Trânsito é o comportamento daqueles que participam do trânsito. Assim por meio da observação, da experimentação, da inter-relação com outras ciências, dos métodos científicos e didáticos é possível entender como acontece o comportamento e atuar na formação de comportamentos que apresentem maior segurança e estejam condizentes com a cidadania (ROZESTRATEN, 2003).

Os índices obtidos no estudo apresentado apontam que os participantes demonstraram preferência por respostas mais pautadas no pós-convencional e que não houve segmentação significativa entre os dilemas separadamente. Os resultados também demonstraram que a intervenção realizada com o grupo experimental não possibilitou diferença significativa em relação ao grupo controle.

Para tanto, nem a intervenção tradicional que é realizada no grupo controle, ou seja, o próprio curso e nem a intervenção proposta no grupo experimental (no caso dos casos-vinheta, traduzidas na produção de juízos morais pós-convencionais) trouxeram mudanças significativas na capacidade reflexiva dos participantes. A justificativa para tais resultados pode estar pautada na percepção de que os estudantes não

estão acostumados com o tipo de intervenção desenvolvida, a discussão de dilemas e a possibilidade de reflexão do seu próprio cotidiano de trabalho.

Este estudo corrobora com os de Bataglia (2012) sendo possível trabalhar o desenvolvimento da capacidade reflexiva, principalmente nos cursos de formação, por meio da possibilidade de o estudante discutir a respeito de situações que possam fazer parte de seu cotidiano de trabalho. No entanto, essas reflexões precisam ocorrer com mais frequência, sendo importante a modificação do currículo do curso para maior contato dos estudantes com o posicionamento reflexivo e com a temática da ética associada a demais disciplinas do currículo escolar.

Há inclusive, a necessidade de se repensar a formação dos psicólogos e daqueles que atuam ou atuarão na área do trânsito para que haja também, nesta classe profissional, a possibilidade do desenvolvimento da capacidade reflexiva. Configura-se fundamental, inclusive, repensar o papel da instituição educacional no desenvolvimento da moralidade. A instituição acadêmica deve atuar no oferecimento de oportunidades de assunção de responsabilidades e de reflexão dirigida; assim os estudantes podem integrar conceitos de moral e ética às suas práxis (BATAGLIA; BORTOLANZA, 2012). O papel da escola, a partir de uma formação teórica e de uma cultura crítica, é bem descrito no trecho em destaque.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade [...] Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, [...] que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e

social [...] se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo (LIBÂNEO, 2006, p. 76).

Jean Piaget apresenta o desenvolvimento moral a partir da inserção do indivíduo no contexto social. Por isso, o sujeito precisa de um ambiente propício para a constituição de seu sistema de valores, no qual tenha a possibilidade de interagir com o meio em que está inserido. O trânsito por ser um sistema complexo de normas e regras precisa de uma boa interação dos sujeitos para a diminuição dos conflitos.

Outros autores defendem que

Embora não se disponha de modelo ideal de ensino, faz-se necessário, pelo menos, substituir a pedagogia do adestramento pela construção conjunta do conhecimento, reconhecendo no aluno capacidade crítica para compreender que as verdades científicas são sempre transitórias. Somente assim a universidade ganhará condições de formar cidadãos e não simplesmente especialistas descompromissados com valores morais imprescindíveis para uma saudável convivência social (LIBONI; SIQUEIRA, 2009, p. 228).

A realidade enfrentada pela avaliação psicológica no âmbito do trânsito, a formação dos psicólogos que atuam na área, os processos éticos respondidos por profissionais desta área, a não formação de uma capacidade reflexiva ao longo do processo educacional, o número restrito de publicações sobre o tema do desenvolvimento moral na formação do psicólogo e a atuação desse profissional na área do trânsito, reforçam ainda mais, a necessidade de nos debruçarmos sobre a relação entre a Psicologia do Trânsito e a Competência Moral.

A sugestão para outros interessados no assunto é de que poderia ser feita uma intervenção em maior escala, com duração de maior tempo, com mais recursos e discussão de dilemas, possibilitando mais oportunidade de desenvolvimento da capacidade reflexiva nos estudantes. O desenvolvimento de um trabalho com os professores que atuam com os participantes, a fim de aumentar a capacidade reflexiva, também pode ser uma sugestão futura, para se verificar se, a partir de professores mais críticos e reflexivos, teríamos estudantes mais críticos e reflexivos.

Uma das limitações do estudo foi o número restrito de sujeitos. Situação que não corrobora as exigências de especialização em Psicologia do Trânsito para que o psicólogo possa trabalhar na área a partir de fevereiro de 2015. Foram estudados dois cursos de especialização e ambos estavam com poucos participantes matriculados. O restrito número de cursos de especialização em Psicologia do Trânsito, no momento de desenvolvimento do estudo, no total de 16, disponibilizados em apenas sete estados brasileiros (sendo 10 no estado de São Paulo) retrata a disparidade que vem acontecendo com o ensino brasileiro em termos de acesso da população ao ensino superior e de pós-graduação, quando analisamos o Brasil em sua totalidade. Existem regiões brasileiras, como o Norte e o Nordeste, que não têm nenhum curso de Especialização em Psicologia do Trânsito reconhecido pelo Conselho Federal de Psicologia (2014). Então nos questionamos: **será que os Psicólogos do Trânsito que residem em regiões que não disponibilizam os cursos de especialização da área, procurarão deslocar-se para regiões que oferecem ou simplesmente, deixarão de estarem matriculados nos cursos?** Não descartamos aqui a possibilidade de os interessados obterem o título pela prova do Conselho Federal de Psicologia, oferecida a realização das avaliações nas capitais brasileiras.

Outra limitação é a de que com a construção de um instrumento e a aplicação em um número restrito de psicólogos precisaremos de mais aplicações para o prosseguimento do processo de validação do instrumento. Outra dificuldade está em não termos como comparar o instrumento com outro, devido ao desconhecimento de outro instrumento que abarque tais questões.

Acreditamos que os resultados interpretados ao longo do estudo não sejam um problema dos instrumentos utilizados, mas, sim, do processo educacional que precisa ser diferente do que realmente é. Há de se apontar para uma educação no sentido mais amplo, e não restrito de apenas transmissão de conhecimento e não desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica do estudante. Assim, a reorganização da estrutura curricular seria importante para disponibilizar mais oportunidades de as disciplinas trabalharem com propostas de metodologias mais ativas.

Com o uso de metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem, pode haver maior integração entre teoria, técnica e prática. No entanto, o uso de metodologias ativas não pode ser apenas pensado na grade curricular dos cursos de especialização. A mudança deveria iniciar na educação básica para termos reflexos no ensino superior e, conseqüentemente, nas especializações e pós-graduações, inclusive no mestrado e doutorado.

Uma colaboração do estudo descrito foi a construção de casos-vinheta com enfoque na Psicologia do Trânsito. A dificuldade em construir os casos-vinheta foi grande devido à necessidade de modificá-los ao longo do estudo, por não conseguirmos abranger, no padrão ouro, todas as respostas que foram apresentadas pelos participantes. Outra contribuição foi a discussão sobre a formação do profissional que trabalha na área da Psicologia do Trânsito. A Psicologia enquanto ciência e



profissão, surgiu há poucos anos. Assim, a Psicologia do Trânsito é uma área muito recente, e ainda estão sendo construídos instrumentos, reflexões, exigências e resoluções acerca de suas configurações. Desta forma, nossa maior gratificação é poder contribuir para uma área que caminha lentamente em produções científicas e em relações com diferentes temáticas como a que propomos: Psicologia do Trânsito e Competência Moral.

Acreditamos sim, que é possível desenvolver a capacidade reflexiva nos psicólogos que cursam a Especialização em Psicologia do Trânsito por meio da proposta de uma metodologia mais ativa, com a discussão de dilemas e a aproximação de situação das práxis do psicólogo que trabalha na área. Para tanto, a proposta dos cursos de especialização e a própria atuação do professor nestes cursos, deve estar pautada em tais objetivos.

Agradecemos o leitor por percorrer as reflexões propostas e ampliar a visão sobre a Formação em Psicologia do Trânsito.

## Referências Bibliográficas

ALBERG, L. Problemas relacionados com a seleção de motoristas e a validade de testes. *In*: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 25-32.

ALCHIERI, J. C. Considerações sobre a prática da avaliação psicológica de condutores no Brasil. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 251-261.

ALCHIERI, J. C.; NORONHA, A. P. P. Caracterização técnica dos instrumentos psicológicos utilizados na avaliação psicológica do trânsito. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 313-340.

ALMEIDA, R. L. F. *et al.* Via, homem e veículo: fatores de risco associados à gravidade dos acidentes de trânsito. **Rev. Saúde Pública** [online], v. 47, n. 4, p. 718-731, 2013a.

ALMEIDA, D. V. *et al.* A Competência Moral de graduandos de enfermagem de duas instituições brasileiras. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA, 10, CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOÉTICA CLÍNICA, 2, 2013b, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2013b.

ANDRADE, S. M. *et al.* Comportamentos de risco para acidentes de trânsito: um inquérito entre estudantes de medicina na região sul do Brasil. **Rev. Assoc. Med. Bras.**, São Paulo, v. 49, n. 4, 2003.

ANDRADE, S. M.; MELLO JORGE, M. H. P. Características das vítimas por acidentes de transporte terrestre em município da Região Sul do Brasil. **Rev. Saúde Pública.** São Paulo, v. 34, n. 2, 2000.

ARON, A.; COUPS, E. J.; ARON, E. N. **Statistics for Psychology.** 6 ed. New Jersey: Pearson Education, 2013.

ASSAD, D. **Uma avaliação do índice de competência moral de adolescentes de 13 a 15 anos de idade praticantes de diversas modalidades desportivas no projeto crescendo com o esporte no município de Cabo Frio – RJ.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil.** São Paulo: 2013. Disponível em: <http://www.abep.org/novo/FileGenerate.ashx?id=250>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, jun. 2011.

BATAGLIA, P. U. R. **Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia.** 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção da competência moral e a formação do psicólogo.** 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. A Validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para Diferentes Culturas: o caso brasileiro. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 23, n.1, p. 83-91, abr. 2010.

\_\_\_\_\_. A construção da competência moral na formação superior. *In*: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Orgs.). **Psicologia e Educação: temas e pesquisas**. Marília: 2012. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e\\_book\\_psicologia-e-educacao.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R.; BORTOLANZA, M. R. Formação profissional e conceitos de moral e ética em estudantes de psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 2, p. 126-140, 2012.

BATAGLIA, P. U. R. *et al.* **Religiosity And Moral Competence**: Study about the Segmentation of Moral Judgment in Brazil. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, 2013.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORDIGNON, N. A. Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior. **Revista Lasallista de Investigación**, Corporación Universitaria Lasallista – Colombia, v. 8, n. 1, p. 16-27, jan./jun, 2011.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Frota de veículos por regiões/tipo**. Brasília: 2012. Disponível em:

<http://www.denatran.gov.br/frota.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Frota de veículos nacional e por regiões/tipo**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/frota2013.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Indicadores e dados básicos para a saúde – 2009 (IDB-2009) – situação e tendências da violência do trânsito no Brasil**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2009/tema.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Taxa de Mortalidade Específica (TME) por acidentes de transporte terrestre**. Brasília: 2011. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2012/c09.def>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. **Impacto Social e Econômico dos Acidentes de Trânsito nas Aglomerações Urbanas Brasileiras – Síntese da pesquisa**. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.pedestre.org.br/downloads/IpeaSínteseAcidentesTransitoMio2003.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Código de Trânsito Brasileiro e Legislação Complementar em Vigor**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/publicacoes/download/ctb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Código de Trânsito Brasileiro**. Brasília: 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm). Acesso em 10 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Estatísticas**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/acidentes.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Senado. **Lei nº. 4.119/62**. Instituição da Psicologia como profissão. Brasília: 1962. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4119&tipo\\_norma=LEI&data=19620827&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4119&tipo_norma=LEI&data=19620827&link=s). Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. **Lei nº. 5.766/71**. Criação do Conselho Federal de Psicologia e dos Conselhos Regionais de Psicologia. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128508/lei-5766-71>. Acesso em: 05 mar. 2013.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Resolução nº. 425/2012**. Brasília: 2012. Disponível em: [http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/\(Resolu%C3%A7%C3%A3o%20425.-1\).pdf](http://www.denatran.gov.br/download/Resolucoes/(Resolu%C3%A7%C3%A3o%20425.-1).pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em Psicologia**. 3 ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 289-296, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Título de Especialista**. Brasília: 2014. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/servicos/titulo-de-especialista/cursos-credenciados/>. Acesso em: 23 jan. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 0016/2001**. Brasília: 2001. Disponível em: [http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2001\\_16.pdf](http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao2001_16.pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 007/2009**. Brasília: 2009. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-007-09-anexo-II-alterado-pela-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-9\\_11.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-007-09-anexo-II-alterado-pela-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-9_11.pdf). Acesso em: 23 jan. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução Nº 009/2018**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-09-2018-com-anexo.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Comunicação Pessoal**. São Paulo: 2013.

CORASSA, N. O uso do carro como uma extensão da casa e os conflitos no trânsito. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 62-74.

CRUZ, R. M.; HOFFMANN, M. H.; KLÜSENER, C. S. Competências sociais e técnicas dos psicólogos que realizam avaliação de condutores. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 189-201.

CUNHA, A. **Cavalo do século**: por que os acidentes de trânsito acontecem?. São Paulo: Arte Ciência, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Capinas: Autores Associados, 2007.

DIAS, A. D. Educação moral para a autonomia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18 jun. 2013.

DUARTE, T. O. Avaliação psicológica de motoristas. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 291-309.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 2006.

FARIA, E. O.; BRAGA, M. G. C. Propostas para minimizar os riscos de acidentes de trânsito envolvendo crianças e adolescentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1999.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, M. C. *et al.* Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A Cultural Exploration of Social Norms. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 38, n. 3, p. 331–344, 2012.

FEITAS, J. P. P.; RIBEIRO, L. A.; JORGE, M. T. Vítimas de acidentes de trânsito na faixa etária pediátrica atendidas em um hospital universitário: aspectos epidemiológicos e clínicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, dez. 2007.



FINKLER, M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Ética e valores na formação profissional em saúde: um estudo de caso. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, out. 2013.

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

FREITAS, L. B. L. Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo?. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

GALLO, S. Filosofia, Educação e Cidadania. *In*: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2010. p.133-153.

GIBBS, J. C. *et al.* Construction and validation of a multiple-choice measure of moral Reasoning. **Child Development**, v. 55, n. 2, p. 527-536, abr. 1984.

GIBBS, J. C.; BASINGER, K. S.; FULLER, D. **Moral Maturity**: measuring the development of socialmoral reflection. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 76, p.147-174, out. 2001.

\_\_\_\_\_. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p.737-762, out. 2007.

GÜNTHER, H. Ambiente, Psicologia e Trânsito: reflexões sobre uma integração necessária. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003. p. 49-57.

HADDAD, L.; BATAGLIA, P. U. R. **A construção da competência moral em alunos do ensino médio: um estudo sobre a influência do ambiente escolar**. 2007. Trabalho de Conclusão de curso - Universidade Bandeirante. São Paulo: 2007.

HEBERT, P. *et al.* Evaluating Ethical Sensitivity in Medical Students: Using Vignettes as an Instrument. **Journal of Medical Ethics**, v. 16, p. 141-145, 1990.

HERSH, R. H.; REIMER, J.; PAOLITTO, D. P. **El crecimiento moral – de Piaget a Kohlberg**. 4 ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1984.

HOFFMANN, M. H. Programa preventivo para condutores acidentados e infratores. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 231-247.

HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M. Síntese histórica da psicologia do trânsito no Brasil. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-29.

HOFFMANN, M. H.; GONZÁLES, L. M. Acidentes de Trânsito e Fator Humano. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 377-391.

HOFFMANN, M. H.; LUZ FILHO, S. S. A educação como promotora de comportamentos socialmente significativos no trânsito. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-119.

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 77-94.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. *In*: GOSLIN, D. A. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. New York: Rand MacNally, 1969.

\_\_\_\_\_. Development of moral character and moral ideology. *In*: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Orgs.). **Review of child development Research**. v. 1. New York: Russel Sage Foundation, 1964. p. 381-431.

\_\_\_\_\_. From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. *In*: KOHLBERG, L. (Org.). **Essays on moral development**. The Psychology of moral development. v. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. p. 640-651.

\_\_\_\_\_. **Psicologia del Desarrollo Moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educacion moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

LAJONQUIERE, L. Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

LAMOUNIER, R.; RUEDA, F. J. M. Avaliação psicológica no trânsito: perspectiva dos motoristas. **Psic.**, São Paulo, v. 6, n. 1, jun. 2005.

LA TAILLE, Y. A Educação Moral: Kant e Piaget. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. [S. l.]: [s. n.], [19-?]. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p075-082\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

LEITE, J. F. N. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta, 2004.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 2005. 190f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortes, 1994.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

LIBONI, M.; SIQUEIRA, J. E. Competência moral do estudante de medicina. **Rev. Assoc. Med. Bras.** [online], v. 55, n. 2, p. 226-228, 2009.

LIMA, V. A. A. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 3, set. 2004.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

\_\_\_\_\_. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test (MJT).** Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations. Paper presented at the MOSAIC 2005, Konstanz, Germany, 2005.

\_\_\_\_\_. **La moral puede enseñarse.** Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática. México: Trilhas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Scoring and interpretation the Moral Judgment Test (MJT), Moralisches Urteil-Test (MUT):** An Introduction. 2010. Disponível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>. Acesso em: 18 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **The cross-cultural validity of the Moral Judgment test (MJT).** 2014. From [http://http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm#certified\\_versions](http://http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm#certified_versions). Acesso em: 16 jan. 2015.

LITWIN, E. Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 193-210.

LUNDEBYE, S. Car accidents and mortality in developing countries. *In*: CONFERÊNCIA ANUAL DE TRANSPORTES, SEGURANÇA DE TRÂNSITO E SAÚDE, 3., 1997, Toronto. **Anais [...].** Toronto: World Health Organization/Karo Linska Institute, 1997. p. 94-116.

MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MARÍN, L.; QUEIROZ, M. S. A atualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral. **Caderno de saúde pública,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 7-21, 2000.

MARQUES, E. V.; MACHADO, M. A. Identificação dos fatores relevantes na decisão da alocação dos recursos econômicos visando um trânsito seguro. **Rev. Adm. Pública**, v. 44, n. 6, 2010.

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 17, n. 2, ago. 2001.

MATTOS, G. G.; SHIMIZU, A. M.; BERVIQUE, J. A. Estratégias Educativas para a Formação Bioética na Pesquisa Psicológica. *In*: SANTOS, E. J. R.; FERREIRA, J. A.; SANTOS, P. B. *et al.* (Org.). **Aconselhamento na Saúde: Perspectivas integradoras**. Série monográfica Estudos, n. 1, 1 ed. Coimbra, Portugal: PsicoSoma - Revista Psychologica, 2010. p. 31-54.

MÉA, C. P. D.; ILHA, V. D. Percepção de psicólogos do trânsito sobre a avaliação de condutores. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 265-288.

MENIN, M. S. Desenvolvimento Moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MILNITSKY-SAPIRO, C. Teorias em desenvolvimento sócio-moral: Piaget, Kohlberg e Turiel – possíveis implicações para a educação médica. **Rev. Bras. Ed. Med.**, v. 24, n. 3, p. 7-15, 2000.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, dez. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MODERNELL, R. Cinco mil anos de loucuras no trânsito. **Revista Quatro Rodas**, São Paulo, p. 44-49, 1989.

MOURÃO, M. G. M. *et al.* Metodologias ativas na graduação médica. **Motricidade**, v. 8, supl. 2, p. 875-881, 2012.

NICKEL, W. Reabilitação de motoristas bêbados – efetividade do programa e controle de qualidade. *In*: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 131-143.

NUNES, V. B. **A formação ética na educação profissional, científica e tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

OLIVEIRA, M.; REGO, S. **Desenvolvimento da Competência de Juízo Moral e Ambiente de Ensino: uma investigação com estudantes de graduação em enfermagem**. 2008. Dissertação (Mestrado) - ENSP, Rio de Janeiro, 2008.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. The affective unconscious and the cognitive unconscious. *In*: INHELDER, B.; CHIPMAN, H. H. (Orgs.). **Piaget and his school**. New York: Springer, 1976. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. Les relations entre la morale et le droit. *In*: PIAGET, J. **Etudes sociologiques**. Genève: Droz, 1977 [1944]. p. 172-202.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

\_\_\_\_\_. Os Procedimentos da Educação Moral. *In*: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

QUEIROZ, M. S.; OLIVEIRA, P. C. P. Acidentes de trânsito: uma visão qualitativa no Município de Campinas, São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, out. 2002.

\_\_\_\_\_. Acidentes de trânsito: uma análise a partir da perspectiva das vítimas em Campinas. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, jul.-dez. 2003.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2009.

RAGAZZO, C. E. J.; LIMA, J. M. C. S. Planejamento urbano e redução de trânsito: o caso da estação de metrô da Nossa Senhora da Paz, em Ipanema. **Urbe - Rev. Bras. Gest. Urbana** [online], v. 5, n. 2, p. 97-113, 2013.

RIBEIRO, E. C. O. Ensino/aprendizagem na escola médica. *In*: MARCONDES, E.; GONÇALVES, E. L. (Coords.). **Educação Médica**. São Paulo: Savier, 1998. p. 40-49.

RISSER, R. Problemas de validade no diagnóstico e na seleção. *In*: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 115-130.

ROCHA, J. B. A. Atropelamento infantil: um infortúnio reservado às classes sociais menos favorecidas. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R.



M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 219-228.

ROCHA, G. S.; SCHOR, N. Acidentes de motocicleta no município de Rio Branco: caracterização e tendências. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, mar. 2013.

ROZESTRATEN, R. J. A. O exame psicológico para motoristas em alguns países fora do Brasil. **Psicologia e Trânsito**, v. 2, n. 2, p. 67-74, 1985.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: E.P.U. /EDUSP, 1988.

\_\_\_\_\_. Ambiente, Trânsito e Psicologia. *In*: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. **Comportamento Humano no Trânsito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-46.

SAMBUY, M. T. C. *et al.* **Medida da sensibilidade ética: estudo em estudantes de medicina na cidade de São Paulo**. Relatório da pesquisa realizada junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica / Conselho Nacional de Pesquisa - PIBIC-CNPq - Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Planejamento Regional do Estado de São Paulo. Instituto Geográfico e Cartográfico ligado à Coordenadoria de Planejamento e Avaliação. **Referência das regiões administrativas e metropolitanas do estado de São Paulo**. São Paulo: 2014. Disponível em: [http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas\\_ra.aspx?](http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra.aspx?). Acesso em: 27 jan. 2014.

SCHILLINGER-AGATI, M.; LIND, G. **Moral Judgment Competence in brazilian and german university students**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association.

Chicago: 2003. Disponível em: [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003\\_moral-development-Brazil.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Schillinger-Lind-2003_moral-development-Brazil.pdf). Acesso em: 18 jan. 2014.

SCHILLINGER, M. **Learning enviroment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries.** Konstanz: Shaker-Verlag, 2006. p.154.

SERGIPE. Departamento Estadual de Trânsito de Sergipe. **História do Trânsito.** Sergipe: 2010. Disponível em: <http://www.escoladetransito.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=12>. Acesso em: 29 de out. 2010.

SERÓDIO, A. M. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de discussão de dilemas a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens.** 2013. Tese (Doutorado) – UNIFESP, São Paulo, 2013.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIMIZU, A. M. *et al.* **Desenvolvimento do juízo moral e da competência moral em graduandos de pedagogia: uma comparação entre o Moral Judgment Test (MJT-xt) e o Defining Issues Test (DIT-2).** Relatório Final de Pesquisa (Programa Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação do Ministério da Ciência e Tecnologia) - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq nº 014/2008 – Universal, jan. 2011.

SOUSA, S. O. Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 237–245, 2010.

SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; FRANCO, L. G. Avaliação do processo de implantação e implementação do Programa de Redução da Morbimortalidade por Acidentes de Trânsito. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 16, n. 1, mar. 2007.

SOUZA, L. K. O debate de dilemas morais na universidade. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, jun. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, L. J. E. S. *et al.* Relatos da equipe de saúde quanto às práticas educativas ao vitimado no trânsito durante a hospitalização/reabilitação num hospital de emergência. **Saude soc.**, São Paulo, v. 19, n. 1, mar. 2010.

VIEIRA, S. **Bioestatística: tópicos avançados**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento**. São Paulo: EDUC, 2000.

WALL, M. L.; PRADO, M. L.; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um estágio docência aplicando metodologia ativas. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 515-519, 2008.

WOLFGANG, J. Avaliação médico-psicológica na Alemanha: sistema, resultados de classificação, recidivismo, taxas e validade dos preditores. *In*: RISSER, R. (Org.). **Estudos sobre a avaliação psicológica de motoristas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 97-113.

## Apêndices

### CASO-VINHETA 1

Um motorista, que exerce atividade remunerada como entregador de suprimentos para uma empresa, precisava realizar Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito para renovação de sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Foi à clínica da psicóloga para realizar a avaliação e, durante a entrevista inicial, o motorista disse que está em processo de recuperação de um quadro depressivo. A psicóloga foi muito cuidadosa em coletar o maior número possível de informações a respeito do momento de vida do motorista e, após considerar que se encontrava em condições para passar pelo processo de avaliação, realizou os procedimentos psicológicos de forma adequada e condizente com o esperado para um trabalho profissional. No entanto, a psicóloga concluiu que o motorista não apresentava condições adequadas para conduzir veículos automotores e, em entrevista devolutiva, informou-o da inaptidão temporária para continuar a dirigir e a possibilidade de uma nova reavaliação depois de um mês. O motorista ficou abalado com a devolutiva e apresentou uma série de problemas pessoais e trabalhistas, tais como, que precisava de sua CNH para continuar trabalhando e conseqüentemente, para prover a subsistência da família, sendo que apenas ele realizava atividade de trabalho remunerado em seu lar e, também, a possibilidade de demissão o que a fez ficar em dúvida sobre a conclusão de sua avaliação psicológica. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

## CASO-VINHETA 2

---

João tem 80 anos e está realizando avaliação psicológica para renovação de sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH) e foi à clínica do psicólogo. Durante entrevista inicial, o psicólogo coletou dados e soube que, recentemente, João se envolvera em dois acidentes de trânsito no trajeto de casa ao supermercado. O motorista relatou que está bem para continuar dirigindo, que somente dirige por perto de sua residência e que não tinha culpa nos acidentes de trânsito. O psicólogo realizou a avaliação psicológica com testes originais e adequados, bem como respeitando a ética profissional. No entanto, antes do início da avaliação psicológica, uma filha de João que fez questão de acompanhar o pai, segundo informação deste, solicitou uma conversa em particular com o psicólogo. Este tinha conhecimento do sigilo profissional, mas ponderou que o contato com a família iria lhe trazer informações extras a respeito do motorista. Nessa conversa, a filha enfatizou um pedido de não aprovação do pai na avaliação psicológica, por estar preocupada em vê-lo continuar a dirigir e se envolver em mais acidentes. A filha também relatou que não gostaria que o pai ficasse sabendo do pedido feito por ela. Este pedido trouxe dúvidas ao psicólogo quanto à conclusão de sua avaliação psicológica. Os testes concluem pela aptidão, mas o psicólogo fica pensando se deveria dar um inapto temporário e ainda se deveria levar em consideração as informações colocadas pela filha. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

### CASO-VINHETA 3

---

Um psicólogo está credenciado pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) para trabalhar durante quatro horas diárias em sua Clínica de Avaliação Psicológica Pericial para o Trânsito, mas conseguiu um outro emprego que necessitaria que ele trabalhasse apenas três horas diárias na clínica do DETRAN. O histórico do número de pessoas que passam por avaliação psicológica com este psicólogo diariamente não ultrapassa três pessoas, o que permitiria que fosse feita essa redução do horário sem que houvesse prejuízo para aqueles que necessitarão de atendimento. No entanto, a comunicação de tal fato ao Diretor da Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN) de seu município poderia não resultar uma resposta positiva. O psicólogo está pensando em não fazer a comunicação da modificação de horário. Quais os aspectos éticos que devem ser considerados nesse caso?

## **Dilema do relacionamento entre profissionais na avaliação da motorista**

Ana Paula tem 30 anos de idade e está realizando avaliação psicológica para adicionar a condução de motocicletas à sua Carteira Nacional de Habilitação (CNH), que a possibilita apenas conduzir veículos de categoria B. Durante entrevista inicial a psicóloga perguntou à motorista se ela apresentava algum tipo de deficiência, Ana Paula respondeu que não têm os dedos polegar e indicador da mão direita, tendo-os perdido em um acidente de trabalho há quatro anos. A motorista disse que consegue realizar todos os movimentos necessários no cotidiano. A psicóloga ficou em dúvida quanto à possibilidade de a motorista conseguir realizar, adequadamente, os movimentos para a direção almejada, mesmo não sendo seu papel a avaliação física da motorista, e sim do profissional médico que aprovou Ana Paula. No entanto, o médico que realizou a avaliação de Ana Paula tem dificuldade em aceitar opiniões de outros profissionais, conforme experiências tidas pela psicóloga anteriormente. Esta se questionou se haveria um desconhecimento do médico de tal fato físico da motorista; se deveria encaminhá-la novamente ao médico do trânsito; se ela mesma entraria em contato com o colega de trabalho ou se daria continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física, já que de fato esse aspecto é de responsabilidade do médico avaliar e não do psicólogo. A psicóloga decide por dar continuidade à avaliação psicológica, sem considerar a questão física.

O que você acha da decisão da psicóloga?

Quais os argumentos pró e contra sua decisão?

## Dilema do Sigilo

Um paciente, que uma psicóloga vem tratando há algum tempo, comunica que, tendo feito exames médicos, descobriu ser soropositivo. Seu comportamento a partir dessa descoberta tem sido o de se relacionar sexualmente com muitas pessoas, sem comunicá-las do risco, e sem utilizar qualquer proteção que evite a contaminação. A psicóloga quer continuar a trabalhar esse paciente, mas teme não estar cumprindo seu papel corretamente, uma vez que há pessoas em risco. Consultou o código de ética do psicólogo e encontrou as seguintes orientações:

“Art. 9º – É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional.

Art. 10º – Nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo”.

Ficou sem saber o que decidir, pois deveria respeitar o sigilo, mas havia um conflito, que não conseguia solucionar. Nesse caso, qual seria o menor prejuízo: conversar com os familiares e buscar, junto com eles, alguma forma de conter o comportamento do paciente, ou continuar atendendo, pois, conter, não resolveria, ao passo que chegar a uma real consciência e vivência do luto poderia não só mudar o comportamento, mas a perspectiva do paciente. Várias considerações foram levantadas. A



psicóloga decide romper o sigilo e chama a família do paciente para conversar.

O que você acha da decisão da psicóloga?

Quais os argumentos pró e contra sua decisão?

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Lívia Pereira Mendes

### *Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Patrícia Unger Raphael Bataglia é Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP (campus Marília). Membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e assessora científica da FAPESP. Coordena o GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

Esta obra aborda a competência moral na formação de psicólogos do trânsito e, para tanto, destaca-se a importância de se pensar em uma formação que priorize a capacidade reflexiva, que integre competências teóricas, técnicas e práticas. A formação do psicólogo para atuação na área do trânsito deve estar pautada no conhecimento das teorias sobre o comportamento do homem no trânsito, na avaliação psicológica, na legislação e, inclusive, em uma prática que integre o agente, o ato e o resultado, como fatores indispensáveis a uma atuação ética e profissional. No entanto, para que isso se configure, também é fundamental rever o papel da instituição educacional no desenvolvimento da moralidade e uso de metodologias mais ativas de ensino-aprendizagem.



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

