



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

[rbe@anped.org.br](mailto:rbe@anped.org.br)

Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação  
Brasil

Potenza Guimarães Pinheiro, Viviane  
Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade  
Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 46, enero-abril, 2011, pp. 215-233  
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27518464012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **P**reconceito, moralidade e educação moral para a diversidade

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro\*  
Universidade de São Paulo

## **Introdução**

Muito se discute em várias instâncias, desde reuniões internacionais até em pequenas organizações não governamentais (ONGs), desde o meio acadêmico até nas instituições escolares, sobre o preconceito e sobre ações educativas para combatê-lo. Tal discussão se fundamenta na necessidade sempre urgente de dizimar atitudes que acontecem cotidianamente nas escolas e fora delas contra sujeitos ou grupos que sofrem com estigmas.

No presente ensaio, pretendemos contribuir para esse debate. Para tanto,

---

\* Agradeço à professora doutora Valéria Amorim Arantes, da Universidade de São Paulo (USP), pela leitura criteriosa e atenta do presente ensaio.

buscaremos utilizar, teoricamente, a concepção de que o preconceito diz respeito a uma disposição psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade. Nossa compreensão apoia-se nas palavras de Adorno e Horkheimer (1973), ao afirmarem que

As grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações. A investigação sobre o preconceito tende a reconhecer a participação do momento psicológico nesse processo dinâmico em que operam a sociedade e o indivíduo. (p. 173-174)

A necessária “inflexão em direção ao sujeito” para estudar o preconceito, postulada por Adorno e Horkheimer, suscita tecer considerações sobre tal disposição psicológica na perspectiva da psicologia moral. Nossa compreensão sobre a moralidade repousa em uma perspectiva de entender o ser humano em sua complexidade, ou seja, constituído não apenas de valores morais, como a justiça ou a generosidade, mas de vasta gama de sentimentos, pensamentos, anseios e desejos que se inter-relacionam continuamente. Se todos esses aspectos constituem o ser humano, entende-se que o preconceito também o faz, sendo fruto de uma construção individual realizada em relação constante com o meio.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessário e importante utilizar tal embasamento teórico para pensar em estratégias relacionadas à educação, visto que, nas palavras de Adorno (2000), com as quais concordamos, esse

é o campo possível para mudanças nos valores, incluindo aqueles que podem ser considerados preconceituosos. Concordamos com Adorno e Horkheimer quando explicam que “É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (1973, p. 121).

Pretendemos seguir o mesmo movimento que os referidos autores e tentar, primeiramente, compreender os mecanismos que são articulados para cometer tais atos na busca de refletir, por fim, sobre uma educação que possa ser capaz de levar todos os envolvidos no processo educativo a formas de análise que minimizem a discriminação dentro e fora dos muros escolares.

### Alguns apontamentos sobre o preconceito

Para uma compreensão mais aguçada sobre o preconceito, primeiramente recorreremos a Allport (1954), que estabeleceu conceitos importantes que deram suporte a outros diversos trabalhos. Tecendo reflexões sobre o preconceito, o autor inicia a discussão afirmando que o preconceito envolve um pensar negativo sobre o outro sem o conhecimento sobre ele. No entanto, aprofunda tal pensamento, apontando que o preconceito envolve uma generalização categórica sobre determinados grupos. Segundo Allport, “Pode-se definir o preconceito como uma atitude hostil e de aversão em relação a uma pessoa que pertence a um grupo, sim-

plesmente porque ela pertence a esse grupo, e, portanto, presume-se ter qualidades que são atribuídas a esse grupo” (Allport, 1954, p. 7, tradução nossa).

O preconceito, ainda nas palavras do autor, poderia ser explicado porque o ser humano tende à “*overcategorization*”, que entendemos como uma super categorização dos elementos que existem na realidade. Allport relata que tal procedimento pode ser visto como natural, uma vez que as demandas aos seres humanos da compreensão do real os forçam a fazer ajustes e, assim, categorizações que os tornam ignorantes nas ações cotidianas. São, assim, elaborados diversos julgamentos que facilitam a compreensão de mundo para o sujeito.

Entretanto, segundo Allport, os julgamentos não podem ser entendidos estritamente como preconceitos. Eles podem virar preconceitos somente se, expostos a novos conhecimentos sobre o objeto em questão, não forem reversíveis. Assim sendo, o autor chega à seguinte definição de preconceito: “Preconceito étnico é uma antipatia apoiada em uma generalização falha e inflexível. Ele pode ser sentido ou expressado. Pode ser direcionado para um grupo como um todo ou para um indivíduo porque ele é um membro desse grupo” (*idem*, p. 9, tradução nossa).

Embora acreditemos que seria importante aprofundar as discussões travadas por Allport, partiremos para o estudo de Adorno e Horkheimer (1973), que almejaram entender o preconceito com base em pesquisas sobre o sujeito totalitário. Em tal estudo, os autores caracterizam esse sujeito como portador de uma estrutura relativamente rígida e constante, por um “reconhecimento cego, obstinado e intimamente rebelde tributado a tudo que se reveste de po-

der” (p. 178). Ainda de acordo com esse estudo, os valores enfatizados por esses sujeitos são, essencialmente, aqueles tidos como “convencionais do momento”, uma conduta exterior correta, envolvendo a capacidade no trabalho, a diligência, a higiene e a não criticidade.

Outro aspecto importante destacado por Adorno e Horkheimer em relação ao preconceito é o *pensamento ciclista*. Segundo os autores, os pensamentos e sentimentos dos sujeitos estão orientados hierarquicamente, submetendo-se à autoridade moral idealizada pelo grupo ao qual julgam pertencer e estando totalmente alertas para condenar, pelos mais diversos pretextos, os que se encontram fora do grupo ou aqueles a quem se considera inferiores. Esta forma de pensar é denominada por esses autores de “natureza ciclista”, ou seja, “na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calcar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima” (*idem*, p. 179).

Ainda de acordo com os autores, o tipo totalitário proíbe toda e qualquer reflexão, no anseio de assegurar que o *status quo* permaneça, mantendo a sua “falsa segurança” e desprezando sua própria atividade intelectual, afetiva e criativa. Tal perspectiva leva esse sujeito a apegar-se à força de um poder superior e esquivar-se à responsabilidade pessoal.

Todas essas características nos levam a perceber que o preconceito diz mais a respeito da pessoa que o sente (o *preconceituoso*), visto que é uma disposição psicológica, do que do alvo do preconceito. No entanto, concordando com Crochík (2006), o termo não pode ser totalmente independente deste último, isto é, das representações que

são atribuídas ao alvo. Dessa forma, compreendemos que não se pode estabelecer um conceito unitário de preconceito. Há aspectos constantes que dizem respeito à conduta, e aspectos variáveis relacionados às representações individuais.

Nessa perspectiva, podemos conceber que o preconceito pode ser entendido como valores diversos, que consistem em juízos preconceituosos mediante representações que o sujeito tem sobre a realidade. Tais representações, no entanto, não são frutos apenas de construções individuais, logo que a cultura exerce papel fundamental para a sua elaboração.

A rigidez da conduta, que também é destacada por Adorno e Horkheimer (1973), corresponde, de acordo com Crochík (2006), a um tipo de comportamento preconceituoso que se relaciona com estereótipos oriundos da cultura. Para Goffman (1988), tais estereótipos podem ser entendidos como estigmas. O estigma consiste, em seus termos, em uma relação de atributo extremamente depreciativo e o estereótipo. Em outras palavras, o estigma somente pode ser compreendido na relação entre quem o elabora, formulando uma concepção depreciativa sobre o outro, e quem o recebe, que seria o estereótipo. É um termo que esconde uma dupla perspectiva, que se refere ao estigmatizado: ou ele lida com a condição de *desacreditado*, visto que possui uma característica distintiva previamente conhecida, ou com a condição de *desacreditável*, quando sua característica não é visível ou pode ser camuflada.

Há de se destacar, ainda, de acordo com a teoria de Goffman (1988), que há três tipos de estigma que se referem intimamente com essa dupla

perspectiva. O primeiro refere-se às várias deformidades físicas; o segundo, a questões de caráter individual (homossexualismo, crenças falsas, vícios etc.); e o terceiro a estigmas de raça, nação ou religião, que podem ser transmitidos por meio de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

Claro está que o estigma referencia uma construção social que advém de uma grande diferenciação entre os considerados “normais” e os “diferentes”. O estigma, pelo ponto de vista de Goffman, envolve toda uma construção social e psicológica, que se vai realizando à medida que os “normais” e os estigmatizados vão relacionando-se nas mesmas “situações sociais”. Goffman procura analisar o estigmatizado em suas interações com os normais, postulando semelhanças e características comuns a esse grupo.

Embora não seja a intenção deste ensaio se aprofundar sobre os estudos de Goffman, é importante destacar o conceito de contágio que propõe esse autor. O contágio de estigma, como uma disposição preconceituosa que é assimilada pelo grupo, leva-nos a entender a cultura como parte importante para a elaboração do preconceito de cada indivíduo.

Essa percepção também é assinalada por Crochík (2006) ao afirmar que o estereótipo é um produto cultural, relacionado intimamente aos mecanismos psíquicos do sujeito e pode ser tomado como um dos elementos do preconceito mais voltado, na visão desse autor, às reações individuais. “[...] o indivíduo se apropria de estereótipos e os modifica de acordo com as suas necessidades; contudo, as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” (Crochík, 2006, p. 14).

Na perspectiva de Crochík (2006), o preconceito ocorre por “introjeção”, pelas gerações mais novas, das representações construídas socialmente sobre objetos presentes em nosso meio. Tal “apropriação”, segundo o autor, ocorre pelas relações que o sujeito tece com as pessoas das quais depende. A perspectiva de Crochík é a de que os valores são introjetados de forma inconsciente, de “fora para dentro”, embora não de forma imediata. Assim como Adorno (2000), esse autor destaca, embalado pela teoria psicanalítica, os primeiros anos de vida como cruciais para a aquisição desses valores. Os valores introjetados não correspondem exatamente ao que existe na realidade, mas são mediados pela percepção, que não envolve aspectos absolutamente objetivos. No momento em que a criança se volta a objetos já preconcebidos pela cultura, não o faz, ou quase nunca o faz, por uma reflexão autônoma. Assim, nas palavras de Crochík, “na transmissão da cultura para as gerações mais jovens já são transmitidos preconceitos” (2006, p. 19).

Muito embora não concordemos com os autores sobre essa interiorização do preconceito como algo realizado exclusivamente na infância, resultado da não reflexão, o que discutiremos nos próximos itens, admitimos que o preconceito se estabelece na relação entre indivíduo e cultura e, mais, que ele se apoia nessa cultura, como uma forma de dar continuidade ao que já está estabelecido.

[...] uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem seus ditames, sem que esses correspondam às necessidades in-

dividuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual. (*idem*, p. 36)

Com outras palavras, Adorno (2000) também enfatiza que o preconceito em sua última consequência – matar o diferente – se encontra no cerne do próprio processo civilizatório, o que se torna desesperador, considerando que se pode entender que não exista uma alternativa para se contrapor a isso. Aqui podemos também acrescentar a contribuição de Arendt (1989) ao abordar o *domínio total*, enfatizando sobre o totalitarismo e a experiência nos campos de concentração. Para a autora, o domínio total procura “sistematizar a infinita pluralidade e diferenciação dos seres humanos como se toda humanidade fosse apenas um indivíduo” (p. 488). O preconceito implicado no totalitarismo visava destruir o homem, não apenas fisicamente, mas também psiquicamente. Assim, os passos eram *matar o homem* juridicamente e moralmente para, assim, acabar com a sua individualidade.

Além dessa característica, destacamos na teoria de Crochík que a conceituação de preconceito é deveras complexa e comporta conflitos em duas dimensões: há o conflito social que se manifesta na esfera da cultura – luta contra a natureza necessária para a autoconservação e a regulamentação para o convívio social. Nesse caso, a “frieza” e a rigidez apresentadas pelo indivíduo preconceituoso protegem-no da realidade que ele não consegue perceber; e também existe o conflito individual, que ocorre entre os desejos do indivíduo e a possibilidade de sua realização.

Nas inter-relações entre esses dois conflitos, nota-se que a formação de preconceitos está atrelada à força da cultura sobre o indivíduo de não se voltar, reflexivamente, para a realidade, quer seja por perceber o sofrimento que essa realidade contém, quer seja por reconhecer essa cultura como instância que aponta para a universalidade humana.

Deste modo,

[...] toda ação que incentive a necessidade do confronto com os outros para que possa se garantir a sobrevivência, quando essa garantia já poderia ser dada tendo em vista os recursos atuais da civilização, colabora com a regressão social e com a regressão individual, que são componentes básicos do preconceito. Se a cultura é expressão da natureza humana, a exclusão contida no preconceito torna esta cultura tão ameaçadora quanto a própria natureza da qual ela se propõe defender os homens. (*idem*, p. 59)

No diálogo que se estabelece entre os aspectos culturais e psicológicos que circunscrevem a elaboração do preconceito, emerge como questão importante a ser apontada o conceito de indivíduo. Segundo Adorno e Horkheimer (1973), o indivíduo é um produto social criado historicamente, muito embora seja composto por uma certa imprevisibilidade que aponta para a diferenciação individual.

O indivíduo constitui-se em uma identidade. Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele. No entanto, sua consciência lhe proporciona uma construção permanente desse mundo

por meio das representações que tem sobre ele, fazendo que seja um sujeito único, com características peculiares.

O jogo de imprevisibilidade e norma cultural são cruciais para que se compreenda o preconceito. Logo, o preconceito, via ordem social, visa a uma percepção rígida, sem reflexão sobre os objetos; a imprevisibilidade da identidade individual pode chegar a desmentir um estereótipo disseminado culturalmente.

Nas palavras de Crochík, “Essa imprevisibilidade é importante, posto que o preconceito visa a uma percepção de sua vítima que restrinja os seus movimentos, tornando-os repetitivos. Com isso, qualquer movimento que desminta o estereótipo introjetado, ou seja, imprevisto, é negado pelo preconceito” (*idem*, p. 65).

Essas reflexões sobre a identidade individual e sua relação com o preconceito imposto pela cultura nos levam a perceber o preconceito como um tipo de valor “passado” de geração a geração, de acordo com as normas sociais. Entretanto, como enfatizaram Adorno e Horkheimer (1973), ele não pode ser entendido como algo estrito e somente imposto pela cultura, mas entendido como um fenômeno psicológico, em interface constante com o social.

Com base nessas conjecturas, podemos entender que o preconceito necessariamente recai para a esfera da moralidade, pela qual seria possível realizar uma análise sobre a sua elaboração por parte dos sujeitos em relação com os conteúdos existentes no ambiente social. Entendemos que a psicologia moral possa contribuir para essas reflexões, como exporemos a seguir.

## Moralidade e preconceito(s)

Os estudos atuais em psicologia moral têm mostrado uma tendência bastante acentuada em perceber a moralidade como parte integrante da identidade do sujeito. A necessidade de conceber o ser humano em sua complexidade e diversidade tem levado esse campo de estudos a aliar conhecimentos sobre os aspectos psíquicos relacionados à moral a outras esferas, como suas relações com o meio social, as relações interpessoais, a afetividade, entre muitas outras.

Como já apontado, que o preconceito pode ser entendido como um valor e que, na visão de Adorno e Horkheimer (1973), Adorno (2000) e Crochík (2006), é “introjetado” pelos sujeitos, fazendo parte, assim, de sua identidade individual. Concordamos com os autores que o preconceito é um valor e acreditamos que suas colocações deram um passo fundamental para uma compreensão mais ampla desse fenômeno. Na perspectiva da psicologia moral, buscamos aprofundar a temática para tentar compreender os valores – e o preconceito como valor – e de que forma eles são construídos e elaborados pelos sujeitos em suas vidas.

Utilizando a definição de Araújo (2007) sobre os valores, entendemos que eles são trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior. Surgem da projeção de sentimentos *positivos* sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos. Para o autor, valores e contravalores (que são resultados de uma projeção negativa sobre objetos e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo construídos pelo sujeito e vão organizando-se em um sistema pelo qual se incorporam à iden-

tidade das pessoas, nas representações de si que elas fazem.

Assim, os valores e contravalores são fruto de uma *construção* complexa que o indivíduo realiza em sua história de vida. Eles podem ser, de acordo com Damon (1995), morais ou não e vão sendo elaborados, desde a infância, mediante as trocas interpessoais e com o meio. Na visão de Damon (1995) e Araújo (2007), alguns valores vão posicionando-se como *centrais* na concepção que os indivíduos têm de si, enquanto outros vão atuando como *periféricos* em relação ao que pensam ser, assumindo um caráter “fluido” em seu sistema moral. O que determina o posicionamento desses valores é a carga afetiva que a eles se dirige.

Com as trocas interpessoais e a intelectualização dos sentimentos, os valores são organizados pelos julgamentos que o sujeito realiza. Dessa maneira, de acordo com Araújo (2007), constitui-se o sistema de valores de cada sujeito. Ou seja, a construção de valores pressupõe uma ação do sujeito.

Se assim entendemos os valores, podemos confirmar que o preconceito é um valor, já que, muito embora não seja um valor moral, surge de uma projeção de sentimentos positiva sobre uma atitude em relação a outrem. O preconceituoso, como já visto, por sentir-se confortável em sua situação, sente-se bem em permanecer em seu *status quo*.

Contudo, acreditamos que esse fenômeno não é tão simples. Como o preconceito pode atuar como um valor central ou periférico no sistema de valores do sujeito? A carga afetiva direcionada a esse valor parte de qual conteúdo existente no meio?

Chegamos aqui a uma questão importante para a nossa reflexão. Tal



como nos alertava Crochík (2006), o preconceito tem mais a dizer sobre o preconceituoso do que sobre quem é estigmatizado e sofre com a ação discriminatória. Porém, o alvo do preconceito diz muito sobre o julgamento realizado pelo preconceituoso.

A visão de Flanagan (1993) pode auxiliar-nos a compreender esse aspecto sobre o preconceito. A moralidade, em sua interpretação, não é composta de características estáveis, mas sim suscetíveis de pequenas ou grandes variações desencadeadas pelo contexto em que se encontra. O autor dá indicações de que o vínculo entre a moral e a identidade do sujeito parece oferecer margem para “flutuações” diversas que dependem do contexto, da situação na qual o indivíduo se encontra (as pessoas estão sempre “em situações”). No entanto, frisa que nem todas as influências derivadas das situações são iguais; portanto, devemos ter cautela ao tecer generalizações entre as pessoas e os efeitos das situações sobre elas.

Partindo de considerações feitas sobre a moral na literatura filosófica e no senso comum, Flanagan refuga as teses de que a moralidade é uma unidade (somente se pode ser *bom* ou *mau*), totalmente intocável pelo contexto. Em suas palavras,

A psicologia moral pode ser menos unificada do que nós tipicamente pensamos, e isto não é apenas por causa das práticas educacionais ineficientes a que fomos submetidos, mas sim porque nossas disposições e habilidades morais são de diferentes tipos, com diferentes histórias de aprendizado, diferentes relações com o temperamento e a racionalidade, e diferentes suscetibilidades

a diferentes tipos de forças externas. (1993, p. 268, tradução nossa)

Flanagan investe na hipótese de que a pessoa não é unicamente boa ou ruim em relação à moral. Em sua tese, denominada *Moral modularity*, defende a existência de competências que se desenvolvem de acordo com a interação com o contexto social para o aparecimento das virtudes.<sup>1</sup> Assim,

[...] deve existir uma competência para a justiça com um certo tipo de história do aprendizado e com uma certa configuração psicológica, e uma competência para a benevolência com uma outra história do aprendizado e uma diferente estrutura psicológica, e assim por diante para as múltiplas virtudes. (*idem*, p. 270, tradução nossa)

Consoante Flanagan, é mais plausível uma teoria que incorpore competências múltiplas em relação à moral do que uma que priorize uma única competência. Os motivos pelos quais o autor crê nessa hipótese são:

- a é difícil pensar que exista uma competência (virtude) que possa englobar todos os aspectos da moralidade;
- b as características morais desenvolvem-se de forma diferente em uma mesma pessoa;
- c há “lacunas” no desenvolvimento moral das pessoas (pode-se ser justo, mas, ao mesmo

<sup>1</sup> Mantivemos o termo “virtudes”, tal como empregado pelo autor. Contudo, neste ensaio, não nos aprofundaremos nas diferenças entre esse termo e o conceito de valores. Tomaremos, assim, a palavra “virtudes” como um “sinônimo” de valores.

tempo, não possuir a orientação do cuidado, por exemplo).

Aceitando que existem múltiplas virtudes que compõem o sujeito, Flanagan (1993) imprime a elas certa integração. Uma pessoa gentil, por exemplo, pode ser justa de forma gentil e amorosa. Embora essa interação exista, há a possibilidade de que certas virtudes sejam tanto mais autônomas que outras, como podem vir a ser mais requisitadas para atender a certas situações. Ademais, para o seu desenvolvimento, elas requerem a interação com o contexto, que nunca é igual para todas as pessoas, o que resulta em uma grande diversidade de personalidade entre os sujeitos.

A concepção de que os conteúdos do meio influenciam o juízo moral torna-se profícua para compreender que, para além de apontar o preconceito como valor, podem-se admitir juízos de valor preconceituosos relacionados a vários conteúdos que são fontes de preconceito: os estigmatizados. Dessa forma, é possível assumir, por exemplo, que um sujeito pode não ser preconceituoso em relação aos negros, mas sê-lo em relação a homossexuais.

Os conteúdos do meio, nas situações diversas que nos são apresentadas cotidianamente, são percebidos de forma diferente por cada um de nós, de acordo com a nossa história de construção dos valores, que tem estrita relação com a forma como sentimos e, de forma dinâmica, assimilamos os valores que existem em nossa cultura, compondo a nossa moralidade e, também, a nossa identidade. Tal construção, deveras complexa, pode proporcionar que tenhamos múltiplos juízos morais, de

acordo com os conteúdos e situações com os quais nos deparamos. Isso significa dizer que o preconceito, nesse ínterim, poderia ser um termo utilizado em seu plural – *preconceitos* –, uma vez que o sujeito pode ter preconceitos direcionados a diferentes conteúdos, em diversos posicionamentos em nosso sistema moral.

O sujeito pode ter vários valores relacionados ao preconceito. Alguns atuando como centrais em seu sistema moral e outros como periféricos. Uma pessoa, por exemplo, pode ter como valor central o preconceito contra pessoas de baixa renda, pois esse valor se mostra persistente diante de algumas situações morais. Essa mesma pessoa pode ter como valor periférico o preconceito contra homossexuais, já que esse valor pode receber mais ou menos carga afetiva de acordo com as situações, ou seja, em uma determinada situação, por exemplo, em companhia de um amigo homossexual, essa pessoa pode não revelar esse valor, mas em outra situação, como a de um filho revelando-se homossexual, pode levá-la a ter juízos preconceituosos.

O papel ativo do sujeito em construir esses valores e elaborar seus juízos diante de situações de conflito moral mostra-se de uma complexidade que ainda não conseguimos desvendar (e talvez nunca consigamos). Porém, outra constatação significativa da psicologia moral é de que a moralidade, em toda a sua complexidade, caminha sempre para a unidade, procurando integrar-se (Blasi, 1992, 2004). Os valores, dessa forma, têm uma organização integrando-se de forma que ocupem um espaço hierarquicamente superior ao de outros valores. Assim, se um valor moral estiver isolado, isto é, não relacionado

a outros valores, pode ser considerado pouco integrado e ocupará um lugar hierarquicamente inferior na organização da personalidade. Tal teoria se mostra profícua para compreender a organização dos valores no sistema moral dos sujeitos.

O papel dos sentimentos nessa integração e organização de valores no sistema moral dos sujeitos é extremamente importante. Segundo Araújo (2003, 2007), alguns sentimentos poderiam ser *reguladores morais* para a elaboração de juízos de valor e de condutas morais. Tal concepção advém da teoria de Puig (1996), segundo a qual a *consciência* é um regulador moral. “A moralidade se refere essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais e sociais. [...] a moralidade consiste em uma forma de regular os comportamentos dos sujeitos para tornar possível uma convivência social ótima e uma vida pessoal desejável” (p. 90).

Para Puig (1996), os reguladores morais são instrumentos facilitadores para a confecção de juízos e para a realização de condutas que permitem a convivência consigo mesmo e com os demais, dependendo do tipo de exigência e da complexidade sociomoral do meio. A moralidade, consoante essa perspectiva, forma-se por intermédio de uma hierarquia de reguladores.

Entendendo a consciência como elemento regulador por excelência do sujeito psicológico, Araújo (2003) afirma ser possível identificar, também, a existência de outros reguladores, em outro nível de funcionamento, o intrapsíquico. De acordo com ele, esses reguladores atuariam coordenando os diferentes sistemas, ou subsistemas, constituintes do sujeito psicológico, ao mesmo tempo em que coordenariam

as relações do sujeito com o mundo externo. Cada sistema constituinte do sujeito psicológico, diante dessa perspectiva, define-se como aberto e fechado ao mesmo tempo. Ele é fechado porque possui um funcionamento com leis próprias, e ao mesmo tempo é aberto, pois se mantém em interação constante com os demais sistemas. Os reguladores, que podem ser os sentimentos, por exemplo, funcionam como mediadores desses sistemas.

Na integração dos valores e, conseqüentemente, na organização do sistema moral, a regulação pelos sentimentos tem papel fundamental. Araújo (2003) descobriu por meio de pesquisa empírica que os sentimentos de vergonha e culpa atuam notoriamente como mediadores da elaboração de valores diante de certas situações de conflito moral. De acordo com a investigação de Araújo (2003), quando os sujeitos se sentiam envergonhados ou culpados diante de uma situação, mostravam um juízo de valor moral. Por exemplo, em uma circunstância na qual o sujeito precisa ser corajoso para pegar sua roupa em um quarto escuro, e sente medo de fazê-lo, ele pode sentir-se envergonhado diante dessa situação. Caso se sinta assim, o sujeito construiu o valor da coragem como importante em seu sistema moral, pois, se caso não o tivesse feito, pouco se importaria de não ter tido a coragem de entrar no quarto.

Além dessa constatação, verificou-se, em uma pesquisa empírica realizada por nós (Pinheiro, 2009), que não apenas os sentimentos podem atuar como reguladores, mas também que a própria integração dos valores atua como um regulador da organização do sistema moral. Isso porque as

interações que ocorrem nesse sistema, fruto de um *continuum* que envolve o sujeito, com seus interesses, desejos, necessidades, sentimentos e pensamentos, e a sua relação com os conteúdos presentes na situação (Flanagan, 1993) aproximam alguns valores e afastam outros. Por isso, compreendemos que essa organização, por permitir a integração de certos valores em detrimento de outros, pode ser configurada como um regulador do comparecimento dos valores no psiquismo humano.

Tal teoria explicaria o porquê de algumas pessoas tenderem a juízos preconceituosos enquanto outras não. Os valores, ao se integrarem, acabam por rechaçar outros, com os quais não possuem tanta “afinidade”. Explicando de outra maneira, se um sujeito elabora o preconceito contra negros e o preconceito contra homossexuais como valores centrais, tal organização psíquica fortalece juízos preconceituosos que podem levar o sujeito a recusar outros valores em seu sistema moral, como os valores de igualdade, tolerância e justiça.

Contudo, como vimos anteriormente, não podemos afirmar que sempre os preconceitos são elaborados como valor e até integrados, organizando-se no sistema moral como valores centrais. Existe uma tendência, mas a moralidade é extremamente complexa para que possamos generalizar os sistemas morais: cada sujeito tenderá a construir seus valores de forma única diante de todos os aspectos socioculturais, físicos, cognitivos e afetivos que lhes forem oferecidos em sua história de vida e diante de cada situação que lhes for apresentada.

## Educação moral para o respeito à diversidade

As contribuições da psicologia moral e o entendimento dos preconceitos como valores elucidam formas de trabalho com a educação moral que, em nossa perspectiva, podem minimizar os juízos preconceituosos e ações discriminatórias diante de variadas situações de conflito.

Pretendemos, neste último item de nossa análise, tecer reflexões sobre a educação moral e os valores preconceituosos para, depois, trazer como proposta uma perspectiva promissora de trabalho pedagógico com a moralidade que proporcione o respeito à diversidade.

### Reflexões sobre educação moral e os valores preconceituosos

Iniciaremos a discussão sobre as relações entre educação moral e os valores preconceituosos, enfocando o aspecto referente à falta de reflexão que está no âmago do conceito, como já visto sobre o tipo totalitário, que proíbe toda e qualquer reflexão. Então, se sabemos que o preconceito deriva de uma falta de reflexão diante da realidade, precisamos, necessariamente, voltar-nos à educação, posto que, principalmente por sua via, é possível trazer os indivíduos à consciência sobre esse mecanismo. A educação, contudo, não pode ser alienada. Nas palavras de Adorno, “[...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (2000, p. 121).

A educação moral, para promover a autorreflexão, precisa compreender que os valores são oriundos de um processo de construção realizado pelo ser humano. E, uma vez que os valores são construídos, e o mesmo ocorre com aqueles voltados aos preconceitos, não podemos conceber que são somente “introjetados”, como afirmava Crochík (2006). Se assim fosse, bastaria que passássemos outros valores às crianças e não teríamos mais preconceitos. A construção de valores preconceituosos é um processo que se inicia na infância e não fica apenas nela. São muitas as situações morais que se colocam aos sujeitos em sua vida e que os fazem refletir repetidamente, mudando de percepção sobre a realidade e também alterando o seu sistema de valores. Muitas vezes, após passar por uma situação que lhe foi significativa, o sujeito, mesmo adulto, acaba por repensar seus valores, emitindo juízos e realizando ações morais com outros valores. O que dizer daqueles que, quando crianças, elaboravam juízos preconceituosos contra grupos étnicos e quando se tornaram jovens, em contato com discursos críticos – ou, como afirma Allport (1954), entram em contato com o conhecimento –, passam a não só elaborar o preconceito como um contravalor, como também a agir de forma que o minimize? É certo que os primeiros anos de vida são cruciais para a formação de valores e seria muito melhor que desde tenra idade todos os sujeitos pudessem não ter acesso aos estigmas construídos pela nossa cultura, evitando quaisquer preconceitos. Contudo, cremos que, se algum dia pretendemos chegar a esse ponto (e se for possível fazê-lo),<sup>2</sup> é necessário um investimento

importante na educação moral em todos os níveis de ensino.

Um marco significativo para a escola na temática do preconceito e do respeito às diferenças foi a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* (Brasil, 1997), que, sendo um documento proposto como norte para toda a educação brasileira, pôde fornecer bases para repensar a questão do preconceito, da discriminação, do estigma e também da tolerância e do respeito à diversidade.

Tal documento, que se propõe como eixo transversal no currículo básico, mudou perspectivas de professores e acabou por guiar materiais didáticos que passaram, então, não só a tomarem uma perspectiva não discriminatória, mas também a se aprofundarem em temáticas relacionadas a diversas etnias e grupos que antes ou não eram retratados ou o eram de forma estereotipada.

As relações entre a temática da diversidade humana e a ética estão presentes em todo o documento, dado que valores como a tolerância, a solidariedade, a justiça e a igualdade são fundamentais para a construção de uma identidade, em que na moralidade estejam presentes valores não relacionados a preconceitos.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*, tratar a diversidade cultural na escola “Oferece, também, elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser

---

se encontra no cerne do processo civilizatório, sempre haverá a tendência de haver preconceito contra grupos minoritários.

2 Se, como pontua Adorno (2000), a barbárie

humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação” (Brasil, 1997, p. 20).

Nesse documento, encontramos a perspectiva de se trabalhar com a diversidade cultural na escola como meio de atuar sobre um mecanismo de exclusão. Mesmo sendo ainda insuficiente sua aplicação no âmbito escolar, visto que tal temática necessitaria também ser abordada em outras instâncias, é imperativo do trabalho educativo voltar-se para a cidadania, pois a discriminação se constitui em um entrave para a sua plenitude. Destaca-se também no documento, como uma situação de aprendizagem profícua para a minimização de atitudes discriminatórias, a convivência com as diferenças na escola.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece sub-

sídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (*idem*, p. 21)

Sabemos que outros aspectos foram demasiadamente importantes para mudanças em posturas e práticas de educadores em todo Brasil. No entanto, não podemos deixar de considerar a força que esse documento teve para induzir alterações de perspectivas nessa área, uma vez que introduziu a temática da pluralidade cultural no âmbito de uma proposta curricular nacional (Canen, 2000).

Embora saibamos dos avanços que a introdução da temática de forma mais direta no currículo acarretou, temos consciência, como nos coloca Canen (2000), de que há um longo caminho a trilhar para a construção de um trabalho que busque a compreensão do hibridismo e da dinamicidade culturais, lançando um olhar crítico e desafiador sobre o preconceito. Além disso, reconhece-se que o preconceito está presente em nossa sociedade e, claramente, em nossas escolas, mesmo que não seja percebido como tal (Itani, 1998; Viana; Ridenti, 1998). Lembremos que o preconceito é uma disposição psicológica inconsciente e não reflexiva e, destarte, necessita para sua superação o reconhecimento, a elucidação e a autorreflexão constantes por parte de todos os envolvidos no processo educativo.

A educação moral, entendendo a construção de valores, morais ou não, como um processo ativo e dinâmico realizado pelo sujeito, não pode reduzir-se a “passar mensagens” sem a autorreflexão. Em nosso entender, o trabalho

com a moralidade precisa assumir uma perspectiva reflexiva, em que os alunos pensem continuamente sobre aspectos importantes de nossa sociedade, principalmente sobre aqueles que se dirigem aos preconceitos de todos os tipos.

Nesse sentido, seria necessário inverter a ordem na escola que privilegia o princípio de heteronomia, em que os alunos e alunas se veem dependentes de mandamentos e de normas que não são assumidas pela sua própria razão. Faz-se mister dar um maior poder de reflexão a todos os envolvidos no processo educativo, para que possam, pelas suas vivências, criar maior autonomia para repensar mecanismos que estão postos culturalmente na escola e fora dela.

Uma perspectiva importante para compreendermos a educação moral por esse viés está nos escritos de Puig (1996). Para esse autor, sendo a educação moral ancorada em princípios ou padrões de conduta que regulam as relações dos seres humanos com o mundo em que vivem, ela deve converter-se em âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar, racionalmente e autonomamente, princípios gerais de valor; princípios que ajudem o indivíduo a se defrontar criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra. De forma específica, para esse autor, a educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomoraes vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.

Os valores preconceituosos, dirigidos a diversos grupos que sofrem com estigmas, dessa forma, precisam ser abordados na escola, levando os alunos e alunas a uma maior consciência dos mecanismos de discriminação e dos sen-

timentos daqueles que sofrem com tais atitudes. Uma formação moral visaria à construção de valores como os de tolerância, igualdade, justiça, solidariedade, entre outros.

Nesse sentido, acreditamos em uma educação moral que não se circunscreva apenas aos direitos e deveres dos sujeitos, como regras que pairam sobre suas cabeças. Em nossa concepção, a educação moral precisa abordar os valores existentes na sociedade, sendo morais ou não, e de forma crítica analisar a forma como tais valores são incorporados em nossa cultura e construídos pelos indivíduos. Trabalhar apenas com regras significa desprezar toda a elaboração humana sobre a moralidade, não atingindo efetivamente os sujeitos com seus pensamentos, sentimentos, desejos e valores.

Com o objetivo de minimizar os valores preconceituosos, a escola deveria voltar-se, principalmente, para a reflexão e construção do valor de *tolerância* às diferenças. Segundo Itani (1998), “do lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal” (p. 131). A intolerância é construída e em nosso cotidiano, como enfatiza a autora, compreendida como práticas de defesa contra nossa fragilidade diante do outro.

A tolerância com o outro, sim, é criada, é construída. Se esse outro participa da mesma dimensão espaço-temporal que eu, posso construir uma restrição institucional dessa participação desse outro. Essa construção visa evitar a todo custo a vivência dessa alteridade radical, numa tentativa de gerir o conflito e, notadamente, de admi-

nistrar o risco de ser alterado por esse outro. (*idem, ibidem*)

A construção da tolerância como valor e a elevação de uma tendência para que as ações também sejam tolerantes são aprendizados que se realizam no cotidiano do processo educativo entre diferentes e entre iguais, em um mesmo nível. Nas palavras de Itani,

Individualmente, a tolerância é um exercício da paciência com o outro, pelo qual se sofre ou dissimula a diferença. Requer paciência na medida em que é um exercício difícil. Primeiro, porque isso não significa neutralidade em relação ao outro. Segundo, porque o outro é efetivamente diferente de mim... Mas o exercício de admitir o outro no mesmo nível é também o de afirmar o outro diferente de mim. Nessa experiência de tolerância, é preciso compreender o meu espaço psicoterritorial diferente do espaço desse outro, afirmando, por conseguinte, continuamente, a própria identidade. E, portanto, saudável. (*idem*, p. 133)

A escola, como espaço para convivência entre diferentes, pode proporcionar de forma reflexiva um trabalho concreto para a construção do valor de tolerância, implicando “a liberdade de existência do outro, que considero diferente, o direito desse outro ser diferente de mim, seja na maneira de pensar, de agir, de crer e, enfim, da liberdade de ser” (*idem*, p. 134).

Trabalhar com o valor de tolerância, em nossa perspectiva, significaria envolver valores outros e suas possibilidades de integração, pelas suas “similitudes”. Explicando melhor, não

podemos nos esquecer, no trabalho de educação moral, que os valores se integram, assumindo um papel central ou periférico no sistema moral dos sujeitos. O valor de tolerância é bastante compatível com o de respeito ao próximo, o de solidariedade, o de generosidade, entre outros afins. Em contrapartida, é difícil pensar em uma aproximação entre a tolerância e valores não morais como a intolerância, o desrespeito, o egoísmo. Na verdade, são opostos. E existe uma grande tendência de, uma vez que se elabore a tolerância, que se rechacem esses outros valores.

Essas considerações são deveras importantes para que se pense em uma educação moral que atenda o respeito à diversidade. Com base em um trabalho reflexivo e crítico, os sujeitos podem chegar a conclusões fundamentais sobre a importância do respeito ao próximo para uma convivência harmoniosa, que traga bons resultados não apenas para o âmbito individual, com a minimização dos conflitos inter e intrapessoais, mas também no âmbito social, envolvendo não apenas a escola, mas também toda a sociedade.

### Uma proposta de educação moral para o respeito à diversidade: a perspectiva da resolução de conflitos

Não nos sentimos à vontade com a ideia de formular receitas ou dar indicações finais sobre a educação moral. Acreditamos que o conhecimento e a consequente reflexão por parte dos docentes são, na verdade, o imperioso do trabalho educativo, visto que são sempre necessárias adequações ao contexto, incluindo não apenas a comunidade escolar, como também a própria *práxis* pedagógica de cada professor.



Contudo, acreditamos ser possível, em virtude do embasamento teórico que abordamos nas páginas anteriores, dar indicações sobre uma possibilidade de trabalho com a educação moral que, em nosso entender, possa proporcionar um maior respeito à diversidade. Entre as possibilidades que se abrem, destacamos a perspectiva da *resolução de conflitos* que, acreditamos, pode abarcar o aspecto reflexivo e crítico que são fundamentais para a construção de valores.

Em primeiro lugar, apontamos a questão dos conflitos interpessoais que cotidianamente ocorrem na escola. Muitas vezes, percebemos que as instituições educativas tendem a ignorar os conflitos pessoais e sociais vividos pelos sujeitos. Em nosso entender, ao contrário de ignorar, seria fundamental conceder um lugar relevante às relações interpessoais. Assim, como indicam Moreno e Sastre (2002), faz-se necessário conceber os conflitos interpessoais como um conteúdo essencial para a formação psicológica e social dos seres humanos. A resolução de conflitos, nesse sentido, mostra-se como um conteúdo importante para uma aprendizagem mais próxima do contexto real em que os sujeitos atuam.

Nas palavras de Moreno e Sastre,

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para poder fazer isto, é preciso organizar fatos e ordená-los de maneira casual, sepa-

rar as variáveis que são pertinentes das que não são (delimitar o que é importante e o que não é), enfim, analisar situações, expor adequadamente o problema para ver em que consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas. Tudo isso requer uma aprendizagem que, por se tratar de temas nos quais os(as) alunos(as) estão emotivamente envolvidos, se realiza com uma facilidade surpreendente. (2002, p. 52)

Assim como as autoras, também apostamos na resolução de conflitos como aspecto fundamental para a educação moral e, especificamente, para a construção de valores voltados para a tolerância, equidade, justiça e solidariedade. No entanto, vale ressaltar que, apesar de bastante difundida em todo o mundo, a maioria das propostas de resolução de conflitos, tal como sinalizou Schnitman (2003), utiliza arbitragens, mediações, negociações e terapias, baseando-se em modelos tradicionais que parecem atuar mais sobre objetivos específicos e práticos e pautarem-se em pressupostos dicotômicos de ganhar ou perder nas resoluções.

Em outra direção, pensamos na resolução de conflitos como uma das formas de construção de valores na escola que, com base na comunicação e em práticas discursivas e simbólicas, possam promover diálogos transformativos. Tais propostas rechaçam a ideia de que em um conflito sempre há ganhadores e perdedores e defendem a construção de interesses comuns e uma coparticipação responsável. Incrementando o diálogo e a participação coletiva em decisões e acordos participativos,

permitem aumentar a compreensão, o respeito e a construção de ações coordenadas que considerem as diferenças.

Entendemos que para que tal trabalho seja efetivado é necessário reverter algumas tendências das escolas de não dar voz aos alunos e alunas quando estão envolvidos em conflitos. Pelo contrário, seria importante que a escola promovesse momentos de trocas entre todos os envolvidos no processo educativo para discutir, pelo ponto de vista de cada um, os conflitos que ali ocorrem. Dessa forma, seria possível a descentralização de si mesmo para uma compreensão reflexiva sobre os valores de cada sujeito.

Nesse processo de reflexão, certamente haverá uma tendência a discutir valores, muitas vezes aqueles referentes ao preconceito, expondo a visão dos estigmatizados e daqueles que discriminam. Além disso, poderá haver a oportunidade de fazer emergir os conflitos, expondo os sentimentos de ambos os lados e resultando em formas menos tolerantes de resolvê-los.

Contudo, consideramos que, para além desse trabalho de elucidar reflexivamente os conflitos cotidianos, é necessário buscar estratégias de educação moral que se voltem para a tolerância e o respeito às diferenças. Tais estratégias consistiriam em sequências de atividades, projetos e outras modalidades educativas voltadas para a reflexão sobre os valores, na perspectiva da resolução de conflitos. Explicando melhor, seriam atividades planejadas com o fim de discutir os conflitos morais, como enfatizam Moreno e Sastre (2002). Nessas atividades, os alunos seriam levados a refletir sobre os valores de uma forma consciente, sem estarem envolvidos na própria situação, mas

imaginando-se como se lá estivessem. A eles seriam proporcionados momentos para refletirem coletivamente sobre as causas e consequências dos conflitos morais, sobre os sentimentos e pensamentos dos envolvidos, bem como sobre ações adequadas para agir diante deles.

A fim de elucidar tal proposta, vejamos o exemplo relacionado a um conflito envolvendo valores preconceituosos em relação às mulheres. Pode-se mostrar uma imagem de um homem agredindo uma mulher. As perguntas a serem feitas poderiam ser as seguintes: O que aconteceu antes desse fato? O que a mulher pode estar sentindo? E o homem? O que cada um deles estava pensando? O que pode acontecer depois desse fato? Qual seria a melhor forma de resolver esse conflito?

Claro está que, nessa dinâmica, o professor deve compreender o seu papel de mediador. As respostas não estarão certas ou erradas na perspectiva do professor, mas serão discutidas coletivamente. Muitos valores, inclusive os preconceituosos (“ela gosta de apanhar”, por exemplo), poderiam, em uma atividade como essa, ser revelados e, talvez, modificados com a força da reflexão e da crítica do grupo.

Dessa maneira, em nosso entender, esse trabalho poderia possibilitar uma maior compreensão por parte dos educandos sobre os valores, morais ou não, e sobre a importância de refletir e analisar as situações que se lhes interpõem cotidianamente, inclusive aquelas que contêm alguma forma de preconceito.

Ademais, além de priorizar esse trabalho em educação moral na escola, na perspectiva da resolução de conflitos, compreendemos que, para levar os alunos e alunas à construção de valores

que propiciem formas de respeito à diversidade, não se pode restringir-se às diferenças dentro da escola, mas também buscar a reflexão sobre os mecanismos de preconceito e exclusão existentes na sociedade. A escola precisa encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade dos educadores para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.

Talvez esse seja o desafio principal das escolas, pois, em tempos de uma sociedade em que mecanismos de preconceito ainda permanecem estáveis, mobilizar os educadores para destrinchar formas de promover uma educação moral voltada para o respeito à diversidade significaria, antes, realizar um trabalho de reflexão com os educadores para que se apercebam das questões que impedem a nossa sociedade de superar os valores preconceituosos. No entanto, a psicologia moral nos ensina que isso é possível, já que todos podem mudar seus valores mediante as situações que se lhes apresentem e as consequentes reflexões que elas proporcionam. A força para a mudança está na educação. E isso não é um aforismo, isso é a realidade.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 119-138.
- \_\_\_\_\_.; HORKHEIMER, Max. Preconceito. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.
- ALLPORT, Gordon. *The nature of prejudice*. Boston: The Beacon Press, 1954.
- ARENDT, Hanna. *As origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 488-511.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna/ Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- \_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep María; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep María; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- BLASI, Augusto. The development of identity: some implications for moral functioning. In: NOAM, Gil; WREN, Thomas (Orgs.). *The moral self*. Cambridge: The MIT Press, 1992. p. 99-122.
- \_\_\_\_\_. Moral functioning: moral understanding and personality. In: LAPSLEY, Daniel K.; NARVAEZ, Darcia. *Moral development, self and identity*. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CROCHÍK, José León. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- DAMON, William. *Greater expectations*. San Francisco: The Free Press, 1995.
- FLANAGAN, Owen. *Varieties of moral personality: ethics and psychological realism*. Harvard University Press, 1993.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. *A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2009.

PUIG, Josep María. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1996.

SCHNITMAN, Dora (Org.). *Novos paradigmas na resolução de conflito*. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

VIANA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao

preconceito. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

**VIVIANE POTENZA GUIMARÃES PINHEIRO**, mestre em psicologia e educação pela Universidade de São Paulo (USP), é atualmente doutoranda nessa mesma área e instituição. No momento, dedica-se à pesquisa *Aproximações entre moral e self: um estudo da integração e regulação por valores e sentimentos*. Atua na área de educação, tendo participado de vários projetos em instituições públicas e privadas.  
*E-mail: viviane@escolapinheiro.com.br*

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em outubro de 2010