

COMPETÊNCIA MORAL E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO DO TRÂNSITO

THAÍSA ANGÉLICA DÉO DA SILVA-BERETA*

PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA**

* Psicóloga Especialista em Psicologia do Trânsito pelo Conselho Federal de Psicologia e Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP-Marília/SP.

** Professora Doutora - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP-Marília/SP.

RESUMO

O tema da pesquisa que originou o presente artigo foi o desenvolvimento moral em psicólogos. Mais especificamente, refere-se ao desenvolvimento da competência moral em psicólogos que cursam a especialização em Psicologia do Trânsito. O conceito de competência moral foi elaborado por Lawrence Kohlberg e operacionalizado por Georg Lind e se refere em poucas palavras à capacidade de avaliar juízos morais em contextos que são adversos ao emissor. Isso depende em grande parte do desenvolvimento da capacidade reflexiva e, portanto, do desenvolvimento cognitivo. A base teórica do estudo é a teoria de Jean Piaget, pesquisas de Lawrence Kohlberg e de Georg Lind, no que se refere ao desenvolvimento moral, e Rozestraten, no que se refere à Psicologia do Trânsito. O campo de estudo escolhido foi o relacionado à Psicologia do Trânsito em função do interesse específico de uma das pesquisadoras. Como se trata de uma pesquisa em andamento, para este artigo apresentaremos o levantamento bibliográfico sobre os unitermos Competência Moral, Ética Profissional e Psicologia do Trânsito. Retomando as pesquisas dos últimos cinco anos na base de dados *Portal Capes* e *Sage*, foram coletadas sete publicações que atenderam aos requisitos. Os resultados indicam que a intervenção educacional pode aumentar a autorregulação e melhorar a segurança de motoristas mais velhos. O professor foi considerado como o adulto significativo no processo de aprendizagem de normas viárias seguido dos pais, e as intervenções pedagógicas sobre o trânsito preparam as crianças para os eventos de tráfego diário.

PALAVRAS-CHAVE

Psicologia do Trânsito. Competência Moral. Trânsito.

ABSTRACT

The theme of the research that originated this article was the moral deve-

lopment in psychologist. More specifically, this refers to the moral competence development in psychologists that attend specialization in traffic psychology. The moral competence concept was elaborated by Lawrence Kohlberg and operationalized by Georg Lind and it refers in few words to moral judgments evaluate capacity in context that are averse to the issuing. This depends largely of the reflexive capacity development and, however, the cognitive development. The theory study base is in the Jean Piaget theory, Lawrence Kohlberg and Georg Lind researches what refers in the moral development and Rozestraten about traffic psychology. The chosen study field was related to the traffic psychology according to the specific interest from one of researchers. How this is a research in progress, to this article, we will present the bibliographic about the keywords: Moral Competence, Professional Ethics, and, Traffic Psychology. Resuming the researches of the last five years in the data base of Capes Portal and Sage was collected seven publications that answered the requirements. The results indicate that the educational intervention may increase auto regulation and improve the older drivers security. The teacher was considerate like a significant adult in a road standard learning process followed by the parents and the pedagogical interventions about the traffic, all these aspects prepare the children to the diary traffic events.

KEYWORDS

Traffic Psychology; Moral competence; Transit.

INTRODUÇÃO

Trânsito consiste em um conjunto de pessoas e veículos se deslocando nas vias públicas, em um sistema de normas que tentam assegurar a integralidade daqueles que participam do sistema (ROZESTRATEN, 1988). A certeza de que os usuários chegarão ilesos ao destino desejado depende não só dos motoristas, mas de toda a complexa organização do trânsito.

Mas esse sistema, para chegar à demanda e complexidade atuais, teve muitas aspirações presentes nos antepassados para que o homem conseguisse criar instrumentos que possibilitariam a locomoção muito mais rápida, segura e confortável. Assim, com o advento da economia capitalista, a aquisição de bens materiais se configurou como fator importante para a mobilidade social e o automóvel passou a ser adquirido por grande parcela da população mundial, inclusive como fator de *status* social.

Até setembro de 2013, a frota de veículos no Brasil era de 80.179.368: 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, micro-ônibus, 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 número de veículos: 25.584.693 (BRASIL, 2014).

Com tanta demanda de veículos há a presença de inúmeros conflitos nesse sistema e muitos desses 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. Nessa 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 agirá de forma semelhante no particular e no público, por vezes se esquecendo do fator social para uma melhor organização do sistema do trânsito e contribuindo para o aumento no número de acidentes de trânsito.

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 por causa do afastamento do trabalho. Em entrevistas realizadas com vítimas de acidentes de trânsito, Queiroz e Oliveira (2003) destacaram que as sequelas físicas, a probabilidade em perder parte do corpo, os riscos com a cirurgia, a preocupação com a morte e a recuperação da saúde, os medos, as dificuldades e a ansiedade estão presentes nos relatos.

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, assim, haja a diminuição dos conflitos e que todos possam alcançar suas finalidades.

O trânsito é um movimento essencialmente social e o homem se apresenta como o sistema mais complexo, no qual há muitos elementos envolvidos, contribuindo para o maior fator de acidentes. Esse homem pode desempenhar diversos papéis no sistema do trânsito como participante ativo dele e usuário da via pública: temos o pedestre, o ciclista e o motociclista, os motoristas de diversas categorias; os profissionais que cuidam da segurança do sistema: os policiais do trânsito, outros que não aparecem diretamente no trânsito, mas são de suma importância - os engenheiros e as autoridades do trânsito, os quais decidem sobre a regulamentação na cidade e na estrada, determinando o fluxo, os sinais, as zonas de estacionamento, dentre outras funções (ROZESTRATEN, 1988).

A Psicologia e mais especificamente a Psicologia do Trânsito podem contribuir para a modificação e conseqüente melhoria na situação de trânsito. 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).

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

Com a estruturação da Psicologia do Trânsito no Brasil em quatro etapas é possível compreender sua evolução ao longo da história. 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 uma disciplina científica; na terceira etapa, o desenvolvimento da Psicologia do Trânsito em diversos setores e ainda sua interdisciplinaridade; e 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. E foi Reinier Rozestraten que contribuiu consideravelmente para os estudos e discussões sobre esse campo da Psicologia, possibilitando a transformação de uma simples Psicotécnica Aplicada para a presença de uma Psicologia do Trânsito e da Segurança Viária (HOFFMANN e CRUZ, 2003).

A atuação do psicólogo do trânsito precisa constantemente abranger outras esferas, e não somente o motorista e a realização de uma avaliação psicológica para verificar a possibilidade de dirigir. 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; urbanistas e engenheiros, estudando e avaliando todos os tipos de caminhos; e legisladores, estudando, avaliando e propondo regras mais realizáveis para o trânsito.

Entretanto, outras atividades também podem contar com o auxílio do psicólogo do trânsito, 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 às variáveis psicológicas presentes no dirigir; estar presente nos setores de Psicologia dos órgãos do trânsito, atuando no planejamento, organização e direção; integrar equipes multiprofissionais à educação para o trânsito; atuar na reeducação e reabilitação de motoristas, junto à Previdência Social; reeducação individual com condutores envolvidos em infrações; acompanhamento de condutores que apresentem histórico de acidentes de trânsito (SOLLERO NETO, 1986 *apud* MÉA e ILHA, 2003). Além do desenvolvimento de parcerias com todas as esferas de governo para que novas contribuições possam atuar na modificação do quadro que vem sendo apresentado na atualidade a respeito do trânsito.

O psicólogo do trânsito se faz importante a esse contexto, para verificar como ocorrem as ações de formação desses profissionais e, inclusive, como está pautado o desempenho profissional nessa área, tornando-se relevante, principalmente para que o trabalho do psicólogo não esteja restrito à realização de avaliações psicológicas. Do mesmo modo, devem ser discutidas as grades curriculares dos cursos de Psicologia e dos cursos de especialização

em Psicologia do Trânsito para a compreensão do quanto essa formação está pautada em uma reflexão ética de sua atuação.

Bataglia (2012) discute a formação do educador que deveria incluir o conteúdo, a técnica e inclusive a reflexão sobre sua prática profissional; assim, ocorre a necessidade de revisão dos próprios valores e de colocá-los em prática. Nesse sentido, o educador precisa reorganizar suas disciplinas a fim de permitir aos alunos a construção sistêmica e crítica de seu pensamento, a capacidade criativa e o pensar por perspectivas diferentes. O objetivo principal dessa metodologia ativa de ensino é a formação de alunos com posicionamento crítico e ativo, os quais estendam esse posicionamento para sua atuação profissional.

Essa capacidade de agir considerando teoria, técnica, o próprio ato baseado nos fatores anteriores, mas também em valores, as pessoas envolvidas e as consequências da ação deve ser parte da preocupação dos formadores em todas as áreas. Portanto, o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva (BATAGLIA, 2012) implicaria a integração de competências teóricas, técnicas e práticas. As duas primeiras têm sido tradicionalmente trabalhadas pelos cursos de formação. No caso da Psicologia do Trânsito, o conhecimento das teorias sobre o comportamento do homem no trânsito, avaliação psicológica, legislações, testes psicológicos, dentre outros. A prática, aqui referida, remete a Aristóteles, para quem a práxis é uma ação na qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto (ARISTÓTELES, 2000).

O objetivo principal do presente artigo foi realizar um levantamento bibliográfico, em duas bases de dados, a respeito da Psicologia do Trânsito e do desenvolvimento da competência moral.

Com o objetivo de traçar o estado da arte no que se refere às pesquisas sobre o desenvolvimento da competência moral em psicólogos do trânsito, realizamos um levantamento bibliográfico com os seguintes unitermos: Competência Moral, Ética Profissional e Psicologia do Trânsito. As bases de dados utilizadas foram: *Portal Capes* e *Sage Pub*. Retomando as pesquisas dos últimos cinco anos nessas duas bases de dados, foram coletadas sete publicações que atenderam aos requisitos - no *Portal Capes* foram encontrados dois artigos e no *Sage Pub* mais cinco artigos na relação dos unitermos selecionados.

1. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO JUÍZO MORAL E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Apresentaremos breves considerações sobre a moralidade, por meio de um panorama das pesquisas e teorias de Jean Piaget (1994), Lawrence Kohlberg (1969) e Georg Lind (2000).

O epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) se ocupou dos aspectos morais no estudo do comportamento humano em uma obra fundamental chamada “O Juízo Moral na Criança”, publicada pela primeira vez em 1932. Em tal obra, o autor traçou estratégias para estudar o jogo de boli-

nhas de gude, que era uma brincadeira comum entre os meninos da região pesquisada e os jogos de pique e amarelinha, comuns entre as meninas. Esse estudo tentou comprovar a relação entre respeito e moralidade, e 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 Immanuel 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, as quais conduzirão a pessoa e determinarão a relação que estabelecerá com as regras, as normas e as leis (LEPRE, 2005).

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. 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 5 a 12 anos, descobriu dois momentos no juízo moral infantil: no primeiro, as regras são compreendidas como heterônomas, não modificáveis, com interpretação exata, como um universo físico; no segundo, há a compreensão das normas como sociais, sendo possível, por meio das relações sociais, o estabelecimento e a 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). Com isso, não quer dizer que anomia, heteronomia e autonomia sejam estágios hierárquicos, mas sim tendências que podem inclusive coexistir durante a vida.

Piaget descreve três momentos no desenvolvimento moral, no quais a idade é um fator apenas de referência e que pode sofrer alterações dependendo de cada indivíduo. No primeiro momento, crianças de 1 e 2 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, intervirá 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).

A partir dos estudos de Piaget surgiram novas pesquisas, como as de Lawrence Kohlberg, nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1980 (MARTINS e BRANCO, 2001), e de Georg Lind, na Alemanha.

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, as quais 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.

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 respostas. 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.

Os dilemas eram contados e se faziam perguntas aos 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 um conflito: se a lei deve ser respeitada, não roubando o remédio, ou se a lei deve ser desrespeitada, salvando a vida de outra pessoa. A justificativa dada pela pessoa é de real importância.

Tanto para Kohlberg, como para Piaget, a sequência de estágios de desenvolvimento moral não varia, é universal, e todos os sujeitos, independentemente 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, p. 18).

No estágio pré-convencional, as expectativas sociais são algo externo ao indivíduo, enquanto 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.

Kohlberg avançou a teoria piagetiana quando identificou o nível pós-convencional de raciocínio moral, contemplada no conceito de autonomia de Piaget (SOUZA, 2008).

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.

Em seus estudos sobre a moralidade, Lind (2000) 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 utilizará tais atitudes e valores em suas tomadas de decisões concretas. Lind fundamentou o *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).

A preocupação de Georg Lind esteve pautada em investigações a respeito da competência moral, a qual 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 aprender diversas coisas ligadas ao viver social e para a vida democrática.

Lind (2000) defende também 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 essa 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.

Para tanto, a formação dos professores quanto ao desenvolvimento moral deve se ampliar para além da 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-ARAÚJO e 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 delas (PERRENOUD, 2000).

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

2. RELAÇÃO ENTRE A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO E O DESENVOLVIMENTO MORAL: APRESENTAÇÃO DE ALGUNS ESTUDOS

A complexidade do sistema do trânsito e a conduta dos usuários do sistema e dos profissionais da Psicologia que atuam nessa área nos apontam para a necessidade de compreendermos melhor os aspectos morais que permeiam essa relação. Portanto, aqui entendemos, como objeto de estudo da Psicologia do Trânsito, o comportamento daqueles que participam do trânsito e, como competência moral, a capacidade de refletir a respeito de problemas, em situações em que posições adversárias devam ser levadas em conta.

A partir do levantamento bibliográfico apresentaremos um resumo das pesquisas dos últimos cinco anos encontradas em cada base de dados. No *Portal Capes* foram encontrados dois artigos que serão apresentados a seguir.

Pico Merchán, Gonzalez Perez e Norena Aristizabal (2010) consideram que a segurança viária configura uma das grandes preocupações dos países onde, pelos processos acelerados de desenvolvimento e expansão das cidades, sobressaem os veículos sobre os pedestres. A pesquisa objetivou analisar o desdobramento dos elementos que envolvem o componente teórico e de políticas públicas no acionar de esforços conjuntos, para reconhecer a articulação dos diferentes atores da sociedade envolvidos na problemática. Foi realizada uma revisão em bases de dados de Proquest, Hinari, Ovid, Lilacs, Medline e Scielo. Acumulou-se uma lista de palavras-chave relacionadas com o tema da revisão bibliográfica desde a década de 1960 até a atualidade. Foram capturadas aproximadamente 35 publicações que reuniam os requerimentos determinados. Os resultados evidenciam que o componente humano, o meio ambiental e os veículos podem explicar o gênesis dos acidentes nas estradas. A distância percorrida configura-se como um quarto elemento nessa análise da acidentabilidade. A política pública de segurança viária tem tratado o conceito de cultura da cidadania como o processo dos cidadãos para compreender regras e normas de forma voluntária, com o fim de lograr níveis de convivência cidadã. O professor foi considerado como o adulto significativo em processo de aprendizagem de normas viárias seguido dos pais, pois estes adiam a educação das vias porque acreditam que tais aspectos serão aprendidos ao longo do tempo e que o aprendizado dessa questão é de responsabilidade do setor da educação. As discussões dos autores nos permitem compreender que o desenvolvimento social da criança ocorre considerando-se diversos contextos, como familiar, social e cultural, e interagindo com outras pessoas é que se torna possível o aprendizado de valores, normas e crenças, bem como uma internalização desse aprendizado. A conclusão permeia a discussão de que o planejamento das políticas de segurança viária e pedestre amplie o enfoque da conduta humana, de exposição e de fatores ambientais a um enfoque povoacional, de cultura cidadã e de visão social de riscos. É necessário que pensem no público desde os pactos sociais estabelecidos com políticos e entes governamentais, nos contextos local e municipal, com o fim de que se logre a concordância com os elementos que o compõem.

A pesquisa de Neto, Iglesias e Günther (2012) descreve o desenvolvimento e a validação de um instrumento para medir justificativas de motoristas para o envolvimento em infrações de trânsito. O instrumento foi baseado no modelo do desengajamento moral, o qual descreve processos de autoinfluência que neutralizam os próprios padrões morais para justificar atos transgressivos por meio de quatro esquemas em oito mecanismos. No primeiro estudo realizado, houve a aplicação da Escala de Justificativas de Motoristas (EJM) em 100 motoristas, verificando-se correlações positivas de seus escores com o cometimento de infrações. No segundo estudo, os itens passaram por uma validação de juízes, e foram aprimorados e aplicados em 547 motoristas. Identificou-se uma estrutura de fatores que reflete parcialmente o mode-

lo: Reconstrução da Conduta, Minimização da Culpa e Distorção do Agente da Ação. A Reconstrução da Culpa ocorreu em justificativas utilizadas pelos motoristas para minimizar o efeito negativo da ação transgressora sobre si mesmo. A Minimização da Culpa está no fato de o indivíduo distorcer a conduta repreensível, por meio da atribuição de responsabilidade à outra pessoa, como forma de evitar a penalidade. A Distorção do Agente da Ação está pautada em um processo de transformação ou distorção da situação que realmente ocorreu, seja por meio da modificação de aspectos de sua conduta repreensível, seja pela distorção da pessoa que a cometeu. Os resultados dos dois estudos sugerem que a EJM apresenta validade semântica, de conteúdo construtor e boa consistência interna, podendo ser utilizada para investigar fenômenos de transgressão no trânsito. Os autores (p. 12-13) concluem que os motoristas, ao justificarem as infrações cometidas, “parecem utilizar um processo de transformação ou distorção da situação que realmente ocorreu, seja por meio da modificação de aspectos de sua conduta repreensível, seja pela distorção da pessoa que a cometeu”. Os autores ressaltam, ainda, a importância da elaboração de novos itens para a escala, ou mesmo da elaboração de novos instrumentos em diferentes amostras e contextos.

Considerando a pesquisa realizada na base de dados *Sage Pub*, foram encontrados cinco artigos apresentados na sequência.

Plaks, McNichols e Fortune (2009) propõem dois ingredientes centrais nos modelos de intencionalidade: a intenção distal (na qual a mente do ator está focada em um objetivo mais amplo) e a intenção proximal (na qual a mente do ator está focada estritamente no ato em si). No estudo, um dos participantes classificou que um ator que apresente as duas formas de intenção é mais responsável do que um ator com apenas uma ou nenhuma forma de intenção. No estudo um, houve a participação de 101 universitários (76 mulheres). No estudo dois, quando o ator tinha apenas intenção distal, os participantes interpretaram com alto nível o ator mais responsável do que aqueles com uma interpretação de baixo nível. O estudo dois teve a participação de 152 universitários (86 mulheres). No estudo três, quando o ator tinha intenção apenas distal, os participantes pesquisados que tinham conceitos psicodinâmicos avaliaram o ator mais responsável do que aqueles preparados com conceitos de controle cognitivo. No estudo três participaram 118 universitários (76 mulheres). No entanto, quando o ator teve intenção proximal única, o efeito foi inverso. Os autores discutiram as implicações desses resultados para as estruturas no raciocínio moral e direito e acreditam que não devemos mais compreender a questão do julgamento moral de acordo com o processamento rigor e/ou emotividade: “Não deixando de descontar a contribuição, sem dúvida, importante de emoções e rigor de processamento, postulamos a questão de conteúdo, ou seja, quais aspectos particulares do ato se enfatizam como vital” (p. 1.688). Para os autores, as pessoas, independentemente do rigor de processamento, transformam o foco atencional em diferentes aspectos do comportamento.

Nos trabalhos de Ferreira *et al.* (2012) foram realizados dois estudos para explorar a estrutura e composição psicológica do jeitinho, uma construção brasileira indígena associada com estratégias de resolução de problemas em

fortes hierarquias. Em um deles foi percebido que o jeitinho brasileiro tem uma estrutura tridimensional, sendo a corrupção, a criatividade e a quebra de norma social integrantes desse processo. Participaram dessa etapa uma amostra de 387 indivíduos de Brasília e Rio de Janeiro, entre as idades de 17 e 65 anos, sendo que 53% eram do sexo feminino, 57% eram solteiros, 59% tinham o ensino universitário, 69% residiam no Rio de Janeiro e 67% tinham uma renda familiar mensal inferior a R\$ 3.500,00. Já no estudo dois, a norma individual e social demonstra que a leniência moral está associada mais com a corrupção e com a quebra da norma social. Participaram da segunda etapa da pesquisa um total de 384 indivíduos do Rio de Janeiro, com idades entre 13 e 79 anos, sendo 60% do sexo feminino, 52% solteiros, 44% com o segundo grau completo e 84% com renda familiar mensal inferior a R\$ 3.500,00. Os resultados mostram claramente que não é um jeitinho monolítico construído porque é estruturado em torno de três fatores diferentes, que se relacionam com vários construtos psicológicos. Ao contrário das literaturas sociológica e antropológica, foi usada uma descrição de jeitinho como um fenômeno social coerente e singular, não podendo ser entendido como uma única construção porque tem claramente componentes múltiplos e uma complexa rede nomológica de preditores. Os autores demonstraram como a Psicologia cultural pode contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos controversos que têm intrigado várias disciplinas e ter claras implicações práticas (por exemplo, como um comportamento social do jeitinho está ligado à corrupção, isso também tem implicações para a condução de relações comerciais e governança). Usando uma abordagem que se baseia na Antropologia e na Sociologia, também demonstrou que a Psicologia pode contribuir sobre esse trabalho e examinar os processos psicológicos num contexto geográfico que é, em grande parte, ignorado. Assim, o jeitinho brasileiro pode ser considerado como uma estratégia sociocultural complexa, que funciona de modo diferenciado nos níveis pessoal e normativo. Ainda para os autores, “um ato amoral não é mais avaliado e julgado por si mesmo, mas agora é comparado com outro (‘Maior’) ato amoral para justificar comportamentos dos indivíduos” (p. 341). Essa situação nos permite entender como o ser humano estabelece relações no ambiente social e que o jeitinho não é um construir monolítico, mas é uma estratégia sociocultural complexa que tem componentes funcionais distintos nos níveis pessoais e normativos. Avanços teóricos na compreensão das normas sociais e da Psicologia cultural, examinando ambos os processos sociopsicológicos, geral e específico da cultura, são delineados.

No artigo de Kullman (2009) foi estudado um parque de trânsito ao ar livre, na Finlândia, no qual é possível que a criança interaja, participe de situações que representem um trânsito real e explore o complexo espaço do trânsito. A mobilidade das crianças em contextos euro-americanos está cada vez mais limitada pela vigilância e escolta do adulto, refletindo construções culturais mais amplas de segurança e risco, autonomia e proteção. Esse artigo explora os limites espaciais e possibilidades da infância em relação ao tráfego diário e descreve uma série de intervenções pedagógicas em um parque de trânsito, onde as crianças são preparadas para os eventos de tráfego diário,

encenando encontros de tráfego durante as aulas e exercícios. Argumentando que nem tráfego nem infância são fenômenos unitários, mas emergem de diversos ideais e experiências. Separação, apego, adaptação e ambivalência – cada promulgação trouxe diferentes maneiras de se compreender uma “boa” relação entre infância e tráfego, sugerindo que ambos consistem em várias espacialidades e agências que se sobrepõem. A criança é reconfigurada como uma entidade governável pronta para se encontrar com o semáforo fora – mesmo que apenas por uma viagem de bicicleta supervisionada, onde as crianças aprendem sobre as propriedades que mudam a forma do tráfego. Nesse sentido, as crianças que interagem nesse parque do tráfego são expostas a formas de ordenar o tráfego, sugerindo que ele é um objeto complexo que exige movimento entre diferentes modos de engajamento. O artigo sugere que bons espaços e agências de trânsito são possíveis apenas por meio do compromisso entre os diferentes órgãos e materiais. Tais iniciativas também estão sendo implantadas em alguns municípios brasileiros para permitir se trabalhar a temática com mais recursos pedagógicos e com maior participação das crianças, não deixando o aspecto lúdico do ensinar.

Cagnetta e Cicognani (1999) trabalharam com a experiência de sobreviventes gravemente feridos em acidentes de trânsito tentando restaurar uma sensação de bem-estar e controle sobre suas próprias vidas após o trauma. Poucos estudos têm explorado a experiência de sobreviver a um grave acidente e seu impacto sobre diferentes dimensões da vida dos indivíduos. É uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo investigar estratégias de adaptação e qualidade de vida de 20 acidentados gravemente feridos que são sobreviventes de acidentes de trânsito, os quais necessitaram passar vários meses em uma unidade de terapia intensiva de um hospital e ainda sofrem lesões permanentes de diferentes extensões. Todos os entrevistados foram contatados pela primeira vez por telefone e tinham o objetivo da pesquisa explicado, sendo convidados a participar de uma entrevista em profundidade. Também prometeu confidenciais dele no tratamento dos dados. Dos 26 participantes inicialmente contatados, seis recusaram: três por falta de tempo e três por dificuldades em aceitar seus ferimentos. Os participantes foram recrutados a partir dos registros de uma unidade de terapia intensiva de um hospital no norte-central da Itália. Essa amostra contou com 16 participantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, a idade variou de 19 a 46 anos e todos participaram de entrevistas individuais. Os resultados indicam que o processo de adaptação segue uma sequência de fases temporais (passado-presente, presente, futuro e ser), caracterizado por diferentes reações emocionais e comportamentais, de acordo com as necessidades percebidas, e pela adoção de estratégias específicas de enfrentamento. A duração do processo de adaptação é influenciada pela gravidade do prejuízo sofrido, a idade dos participantes no tempo do trauma, a ocorrência de coma e a disponibilidade de apoio social no ambiente de vida dos participantes. A importância do apoio social e familiar também foram aspectos apresentados como relevantes no processo de recuperação das lesões.

Por fim, Stalvey e Owsley (2000) discutiram em seu trabalho que a intervenção educacional pode aumentar a autorregulação e melhorar a segurança

de motoristas mais velhos. Muitos motoristas mais velhos com problemas de deficiência visual tinham dificuldade de encontrar requisitos legais para a concessão de licenças, em razão de a deficiência aumentar o risco de acidentes. Participaram do estudo 406 pessoas, com média de idade de 74 anos, sendo composto de 69% do sexo masculino e 31% do sexo feminino. Numa amostra de motoristas mais velhos, a partir de 65 anos, com deficiência, mais da metade acreditava que sua visão não era suscetível de lhes causar acidente, 80% reconheceu que o fariam se sentirem-se mais protegidos, caso contrário evitam certas situações de condução. No entanto, 75% da amostra relataram nunca ou raramente evitar tais situações (por exemplo, ultrapassagem à esquerda e rodovias interestaduais). Quase 70% dos motoristas relataram alta autoeficácia na sua capacidade de autorregular e usar estratégias alternativas. Esses dados implicam que as intervenções comportamentais que promovem estratégias de autorregulação compensatória podem ser úteis na manutenção da mobilidade, melhorando a segurança dos motoristas mais velhos. Esses resultados indicam que a intervenção educacional pode aumentar a autorregulação e melhorar a segurança de motoristas mais velhos. Situação que pode aumentar a capacidade reflexiva do motorista a respeito de seu comportamento frente ao trânsito e que pode contribuir para o desenvolvimento da competência moral. Os autores acreditam que uma intervenção que promova a autorregulação e o uso de estratégias compensatórias são mecanismos que aumentam a segurança desses motoristas sem significativamente restringirem sua mobilidade pessoal. Essa estratégia é importante para melhorar a saúde pública da população, bem como de todos os outros motoristas das estradas.

A partir dos artigos selecionados com a pesquisa, foi possível perceber que o desenvolvimento social da criança ocorre considerando-se diversos contextos, como familiar, social e cultural, e interagindo com outras pessoas é que se torna possível o aprendizado de valores, normas e crenças, bem como uma internalização desse aprendizado. O professor foi considerado como o adulto significativo em processo de aprendizagem de normas viárias seguido dos pais, e as intervenções pedagógicas sobre o trânsito preparam as crianças para os eventos de tráfego diário.

O próprio 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. Por ser um sistema complexo de normas e regras, o trânsito precisa de uma boa interação dos sujeitos entre si para a diminuição dos conflitos.

Kohlberg, por sua vez, defende que a sequência de estágios pela qual o sujeito passa é universal, ou seja, todos os sujeitos, independentemente 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).

Liboni e Siqueira (2009) destacam que não dispomos de um modelo ideal de ensino, mas faz-se necessário substituir a pedagogia do adestramento por uma construção conjunta do conhecimento, reconhecendo no aluno a capacidade crítica para compreensão de que as verdades científicas são sempre transitórias. Para tanto, a Psicologia do Trânsito se justifica como uma ciência crucial para o entendimento de toda a complexa realidade do trânsito e da relação da competência moral de todos os envolvidos nesse sistema, pois ela está preocupada com os comportamentos e os deslocamentos na situação de trânsito, bem como suas causas (ROZESTRATEN, 1988).

3. CONCLUSÃO

Há a necessidade de se repensar a formação dos psicólogos e daqueles que atuam ou atuarão na área do trânsito para que haja também nessa 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 alunos podem integrar conceitos de moral e ética a sua práxis (BATAGLIA e BORTOLANZA, 2012).

Baseando-se nesse pensamento, Méa e Ilha (2003) apresentam 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 como situação relevante pelos próprios profissionais.

Contudo, a realidade enfrentada pela avaliação psicológica no âmbito do trânsito, a formação dos psicólogos que atuam na área, os processos éticos respondidos por profissionais dessa 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.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Coleção Os Pensadores. v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- 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*. 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*. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: temas e pesquisas*. 2012. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- 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.
- 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, enero-junio, 2011.
- BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. *Frota de veículos nacional e por regiões/ tipo 2013*. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/frota2013.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- CAGNETTA, E.; CICOGNANI, E. Surviving a Serious Traffic Accident: Adaptation Processes and Quality of Life. *Journal of Health Psychology*, 4(4), p. 551-564, 1999.
- 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. (Orgs.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 62-74.
- FERREIRA, M. C. et al. Unraveling the Mystery of Brazilian Jeitinho: A Cultural Exploration of Social Norms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(3), p. 331-344, 2012.
- GÜNTHER, H. Ambiente, Psicologia e Trânsito: reflexões sobre uma integração necessária. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. (Orgs.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 49-57.
- HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M. Síntese histórica da Psicologia do Trânsito no Brasil. In: HOFFMANN, M. H.; CRUZ, R. M.; ALCHIERI, J. C. (Orgs.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 17-29.
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KOHLBERG, L. 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.

_____. 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.

KULLMAN, K. Enacting Traffic Spaces. *Space and Culture*, 12(2), p. 205-217, 2009.

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

LIBONI, M.; SIQUEIRA, J. E. Competência moral do estudante de medicina. *Rev. Assoc. Med. Bras.*[on-line], 55(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 oral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), p. 399-416, 2000.

_____. *La moral puede enseñarse*. Manual teórico-prático de la formación moral y democrática. México: Trilhas, 2007.

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.

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. (Orgs.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 265-288.

NETO, I. L.; IGLESIAS, F.; GÜNTHER, H. Uma Medida de Justificativas de Motoristas para Infrações de Trânsito. *PsiCo*, Porto Alegre, PUCRS, 43(1), p. 7-13, jan./mar. 2012.

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.

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

PLAKS, J. E.; MCNICHOLS, N. K.; FORTUNE, J. L. Thoughts Versus Deeds: Distal and Proximal Intent in Lay Judgments of Moral Responsibility. *Pers Soc Psychol Bull*, 35(12), p. 1.687-1.701, 2009.

PICO MERCHAN, M. E.; GONZALEZ PEREZ, R. E.; NORENA ARISTIZABAL, O. P. Conocimientos y prácticas relacionadas con la seguridad peatonal en escolares de quinto grado de instituciones educativas oficiales. Manizales. *Hacia promoc. Salud* [on-line], 15(2), p. 94-109, 2010.

QUEIROZ, M. S.; OLIVEIRA, P. C. P. Acidentes de trânsito: uma análise a partir da perspectiva das vítimas em Campinas. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, 15(2), jul./dez. 2003.

ROZESTRATEN, R. J. A. *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. (Orgs.). *Comportamento Humano no Trânsito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 33-46.

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

STALVEY, B. T.; OWSLEY, C. Self-perceptions and Current Practices of High-risk Older Drivers: Implications for Driver Safety Interventions. *Journal of Health Psychology*, 5(4), p. 441-456, 2000.

TAILLE, Y. de La. 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*. Disponível em: <http://www.crmario-covas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.