

Lucila Diehl Tolaine Fini

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO MORAL EM KOHLBERG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO (Psicologia da Educação), à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas.

Campinas - 1979

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

Guarido O.T. Chaves

(Circular stamp with illegible text)

J. Martins

Handwritten notes in the bottom left corner, including "10/10/10" and "10/10/10".

AGRADECIMENTOS

Ao PROFESSOR JOEL MARTINS, pela atuação excepcional como orientador desta dissertação e pela contribuição geral ao meu desenvolvimento profissional.

Aos colegas, funcionários e amigos da Faculdade de Educação que, direta ou indiretamente, contribuíram com seu apoio e estímulo.

Aos meus familiares e amigos pela compreensão com que me acompanharam no desenvolvimento deste trabalho.

Í N D I C E

	Agradecimentos	
	Introdução	1
CAPÍTULO I	Pressupostos Básicos e Proposição do Problema	12
CAPÍTULO II	A Obra de Kohlberg	
	2.1. Antecedentes	21
	2.2. A Teoria de Desenvolvimento Moral	31
	2.3. A Educação Moral	45
	2.4. Críticas e Controvérsias	56
CAPÍTULO III	Discussão	62
CAPÍTULO IV	Conclusão	75
APÊNDICES		78
BIBLIOGRAFIA		90

INTRODUÇÃO

Especificação da área de estudo

A socialização ocorre ao longo da história do ser, dentro dos horizontes da civilização humana. O ser está constante e vitalmente consciente desse horizonte, especificamente como um horizonte temporal implícito no horizonte presente dado. A civilização humana corresponde essencialmente ao mundo cultural como o mundo-vida que circunda o ser. Esse mundo, para cada período histórico e para cada civilização, apresenta suas feições particulares e constitui a tradição. A socialização constitui um projeto gradual e cumulativo, através do qual a criança progressivamente aproxima-se dos princípios morais, sociais e estéticos do adulto. (1)

Um problema fundamental teórico para ser pesquisado em socialização no campo do desenvolvimento humano, é procurar compreender como os indivíduos chegam a assumir os valores que orientam sua postura.

Esse problema ganha uma perspectiva e se apresenta como de importância fundamental no presente, no contexto da sociedade contemporânea, em relação ao que se convencionou chamar de crise de valores, e quando se analisa quão significativas são as considerações morais como elementos da postura humana. (2)

Importância do estudo

No presente, pode-se constatar um acentuado interesse em torno de questões referentes à moral e ao desenvolvimento moral de crianças e jovens, especificamente por parte de educadores, psicólogos e pesquisadores dos dois campos.

Percebe-se que esse interesse por questões relati-

-
1. D.P. Ausubel & E.V. Sullivan, *Theory and Problems of Child Development*, New York, Grune & Stratton, second edition, 1970, pág. 464.
 2. *Ibidem*, pág. 466.

vas à moral parece mais marcante, por parte do adulto, em relação ao que, convencionalmente, denomina-se adolescência. Pode-se, efetivamente, constatar uma preocupação generalizada com a adolescência e a juventude e seus problemas, percebidos como relacionados à chamada crise de valores: a preocupação com a "decadência" da juventude, "decadência de padrões morais relacionados a "demonstrações" violentas e não violentas, movimentos de protestos, gravidez, doenças venéreas, de respeito pelos pais e pela autoridade, suicídio, uso de drogas, de alucinógenos e uso indiscriminado de pílulas.

Jahoda & Warren constataam o interesse generalizado pelo fenômeno da adolescência no sensível aumento do número de publicações registradas no *Psychological Abstract*, número esse que teria praticamente triplicado desde 1930. Dentre os temas tratados, destacam-se juventude antisocial, delinquência, má conduta, merecendo um sub-título próprio no *Psychological Abstract* - "Delito e Delinquência".⁽³⁾

Pode-se falar ainda da especial preocupação dos pesquisadores em compreender o fenômeno das revoltas da juventude e dos movimentos estudantis da década de 60 (Lasch, 1965, Newcomb, Flacks, Parsons, 1965, Flacks, 1966, 1967). Flacks (1967) comenta que, embora se possa dizer que a juventude sempre tenha sido percebida como em revolta, o caso dos movimentos estudantis de 60 parece ser algo especial. Analisando dados de pesquisa, conclui que tais movimentos são a expressão do descontentamento dos jovens diante de incongruências entre os valores da sociedade e aqueles provenientes de suas famílias.⁽⁴⁾

Na verdade, valores e padrões morais apresentam-se como um problema característico da adolescência, sendo que nesse momento da vida, mais que em outros, o indivíduo é in-

3. Marie Jahoda and N. Warren, "Los mitos de la Juventud", in *Adolescência y Aprendizaje*, Gerard D. Winter y Eugene Nuss (Comps), Buenos Ayres, Paidós, 1978, pp. 70-83.

4. R. Flacks, "The Liberated Generation: an Exploration of the Roots of Student Protest", in *Learning in Social Settings*, org. by Miles M. B. and Charters, Boston, Allyn and Bacon, 1970, pp. 501-521.

quietado por tais condições; por um lado, em razão de seu desenvolvimento cognitivo que o torna capaz de tomar consciência de questões morais e valores, bem como de resolvê-los de maneira relativamente satisfatória; por outro lado, porque a sociedade contemporânea, caracterizada por um acelerado processo de mudança, requer do adolescente uma contínua reavaliação desses valores. (5)

Erik Erikson é de opinião que a questão dos valores é de importância capital na vida do adolescente, relacionando esse problema, na terminologia específica desse autor, com o "estabelecimento de um senso de identidade do ego", tarefa central desse momento da vida. (6)

Na realidade, é importante dar-se atenção especial ao problema de valores e padrões morais em relação ao fenômeno da adolescência. No entanto, mesmo como fator de melhor compreensão dos processos de desenvolvimento moral, é necessário lembrar que não é apenas o adolescente que parece inquieto e preocupado com valores e padrões morais. O homem, de maneira geral, parece inquieto, insatisfeito e preocupado diante dessa problemática.

Nesse sentido, o interesse dos pesquisadores poderia ser um indicador das preocupações humanas mais gerais. O interesse pode ser, eventualmente, explicado pelas características da fase histórica contemporânea, de transição, quando, com frequência, ouve-se falar em crise de valores, crise de ética, convulsões históricas e culturais.

Crise aqui, como está sendo apresentada, indica que o caráter genuíno da cultura na qual os seres estão se desenvolvendo, a maneira total na qual estabelecem e desenvolvem normas torna-se questionável. Isto é especificamente verdadeiro quanto às normas, que no momento presente, ameaçam sucumbir no ceticismo, irracionalismo e misticismo.

-
5. J.J. Conger, *Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World*, New York, Harper and Row, 3a. ed., 1969, pag. 455.
 6. Erikson, Erik in Evans R. I., *Dialogues with Erik Erikson*, New York, Harper and Row, 1967.

Assim proposta, a crise pode ser analisada nos horizontes como vinculada a mudanças históricas, incidindo sobre a vida ética. Efetivamente, vive-se uma profunda alteração na maneira de viver dos homens e dos povos. Essa alteração pode ser relacionada a conquistas no campo das ciências e das técnicas. A análise que Edgar Faure (1974) faz da situação, é significativa: declara que a situação do mundo contemporâneo é inteiramente nova e sem precedentes porque não provém de um simples crescimento quantitativo, mas de transformações qualitativas que atingem o homem nas suas características mais profundas e que afetam a humanidade em seu conjunto.⁽⁷⁾

//São as transformações produzidas que afetam o homem que merecem a atenção de filósofos, como Heidegger (1974), que discute os perigos do domínio da técnica na sociedade moderna; o perigo do homem vir a ser submetido a um poder que o provoca e perante o qual ele não está mais livre.^{(8) (9)}

Heidegger vê na técnica o perigo do homem estar submetido a ela e que algo está em porvir na relação entre ser e homem. O perigo está no fato de que esta relação está oculta na essência da técnica e de que nunca venha a se desvelar. O perigo está em perder-se de vista o significado da técnica como criação humana, perder-se de vista o valor humano em relação à técnica.

A consciência, ainda que não muito clara, que o homem tem da necessidade de se instaurar uma reflexão sobre o significado de sua criação, tendo em vista, em especial, os resultados das revoluções científico-tecnológica, pode relacionar-se à preocupação com a questão dos valores na vida humana.

7. Edgar Faure, *Aprender a Ser*, Amadora-Portugal, Ed. Livraria Bertrand, 1974, pp. 20-21.

8. Martin Heidegger, *What is Called Thinking?*, Tradução de Fred D. Wieck e J. Glenn Gray, New York, Harper and Row, 1968, pag. 18-29.

9. Martin Heidegger, "Homenagem a Martin Heidegger pelos seus 85 anos", 1974, Martin Heidegger na Conversa com Richard Wisser, in *Humboldt*, nº 29, pp. 25-28.

Diante das mudanças e das imposições da ciência e da técnica, o homem questiona os valores e padrões éticos anteriores à sua implantação, sendo esses padrões identificados com a ética "tradicional", influenciada pelas grandes concepções filosóficas da antiguidade, das religiões orientais e do cristianismo e filosofia grega. (10)

O cotidiano expressa aquela situação que Scheler designa como "processo de decomposição de um ethos", e é nas fases de decomposição de uma ética que há um interesse pela discussão de seus princípios; pode-se falar de um apego à ética tradicional e preocupação com o rompimento com essa ética, conflitos entre ética e formas históricas de sua efetivação. (11)

Fala-se de crise de ética confundindo-se ética e costumes, princípios e valores, e normas e padrões.

Não se pode negar, portanto, a atualidade do tema, o interesse que vem levantando e as polêmicas correspondentes. Especialmente no campo da Psicologia, há já algum tempo, nota-se um crescente interesse por parte dos pesquisadores por problemas relativos ao desenvolvimento moral, conforme comentam De Palma e Foley. (12)

Em área tão ampla e complexa, como a do desenvolvimento moral, que abrange inúmeras ramificações, pode-se perceber um direcionamento significativo para o estudo do julgamento moral proposto nos trabalhos de Kohlberg.

Efetivamente, quem se dedicar à revisão bibliográfica por certo chegará à conclusão de que Kohlberg vem realizando um trabalho continuado e sistemático sobre desenvolvimento moral. Atualmente, com a colaboração de outros asso-

10. Carlos Eduardo Meirelles Matheus, *Da Realização Histórica dos Valores na Ética de Max Scheler*, Tese de doutoramento, São Paulo, 1974, pag. 8.

11. Max Scheler, *Le Formalisme en Étique et L'Étique Matériale des Valeurs*, Trad. Maurice de Gandillac, Paris, Gallimard, 1955, pp. 317-319.

12. J. De Palma e J.M. Foley, *Moral Development Current Theory and Research*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 1975, pag. 2.

ciados, Kohlberg situa-se como diretor do Centro para a Educação Moral da Universidade de Harvard, acumulando dados e contribuindo diretamente para o estudo como com uma das dimensões da socialização, sob um enfoque cognitivo-evolutivo tomando como referência os trabalhos de Piaget (1932).⁽¹³⁾

A extensão da obra de Kohlberg e o destaque que vem merecendo, em várias partes do mundo, são indicadores importantes para considerar-se a necessidade de analisar a sua contribuição.

Kurtines & Greif (1974) comentam que desde o aparecimento da proposição de Kohlberg sobre desenvolvimento moral, em 1958, um número bastante grande de pesquisadores têm se dedicado a essa área, inclusive utilizando o paradigma e instrumentos desse autor.⁽¹⁴⁾ Realmente pode-se constatar que [muitos pesquisadores vêm utilizando o paradigma e instrumentos de Kohlberg. Turiel, E. (1966)⁽¹⁵⁾ testou a invariabilidade da sequência de estágios de julgamento moral de Kohlberg. Haan, N., Smith, M.B., & Block, J. (1968)⁽¹⁶⁾ estudaram o julgamento moral de estudantes e de voluntários do "Peace Corps" utilizando a escala de julgamento moral de Kohlberg. Holstein, C.B. (1968)⁽¹⁷⁾ estudou a influência do encorajamento de pais quanto à participação de crianças em discussões como fator de desenvolvimento moral. Kramer, R. (1968)⁽¹⁸⁾ testou a ocorrência dos estágios na sequência de-

-
13. J. Piaget, *Le Jugement Moral Chez l'Enfant*, Paris, France, Presses Universitaires, 1973 (do original de 1932).
 14. W. Kurtines & E.B. Greif, "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 1974, 81: 453-470.
 15. E. Turiel, "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgements", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 6, 611-618.
 16. N. Haan, M.B. Smith & J. Block, "Moral Reasoning of Young Adults: Political-social Behaviour, Family Background and Personality Correlates", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 183-201.
 17. C.B. Holstein, *Parental Determinants of the Moral Judgement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley, 1968 (in press).
 18. R. Kramer, *Moral Development in Young Adulthood*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Chicago, 1968.

finida por Kohlberg. Rest, J. (1968)⁽¹⁹⁾ testou a preferência de sujeitos por raciocínios morais abaixo e acima dos seus níveis de desenvolvimento moral. Blatt, M. (1969)⁽²⁰⁾ testou a influência de exposição de sujeitos a raciocínios morais, sobre o desenvolvimento moral. Brown, M., Feldman, K., Schwartz, S. & Heingartner, A. (1969)⁽²¹⁾ estudaram a conduta moral em relação aos níveis de pensamento moral e às características de personalidade. Fodor, E.M. (1969)⁽²²⁾ estudou, comparativamente, o desenvolvimento moral de brancos e negros. Rest, J., Turiel, E. & Kohlberg, L. (1969)⁽²³⁾ estudaram a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a preferência por raciocínios morais de níveis diferentes. Turiel, E. (1969)⁽²⁴⁾ estudou a passagem de um estágio moral para outro, em função de exposição a conflitos morais. Sullivan, E.V., McCullough, G. & Stager, M. (1970)⁽²⁵⁾ estudaram as relações entre "sistema conceptual do ego" e teorias de desenvolvimento moral. Gilligan, C., Kohlberg, L., Lerner, J. & Belensky, M. (1971)⁽²⁶⁾ estudaram o raciocínio moral sobre

-
19. J. Rest, *Developmental Hierarchy in Preference and Comprehension of Moral Judgement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Chicago, 1968.
 20. M. Blatt, *The Effects of Classroom Discussion Programs Upon Children's Level of Moral Judgement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Chicago, 1969.
 21. M. Brown, et al, "Some Personality Correlates of Conduct in two Situations of Moral Conflict", *Journal of Personality*, 1969, 37-41.
 22. E.M. Fodor, "Moral Judgement in Negro and White Adolescents", *Journal of Social Psychology*, 1969, 79, 289-291.
 23. J. Rest, E. Turiel & L. Kohlberg, "Relations Between Level of Moral Judgement and Preference and Comprehension of the Moral Judgement of Others", *Journal of Personality*, 1969, 37, 225-252.
 24. E. Turiel, "Developmental Processes in the Child's Moral Thinking" in Mussen, P., Langer, J. and Covington, M. (Eds.), *New Directions in Developmental Psychology*, New York: Holt, 1969.
 25. E.V. Sullivan, G. McCullough & M. Stager, "A Developmental Study of the Relationship Between Conceptual, Ego and Moral Development", *Child Development*, 1970, 41, 399-411.
 26. C. Gilligan, L. Kohlberg, J. Lerner & M. Belensky, "Moral Reasoning About Sexual Dilemmas: an Interview and Scoring System, Technical Report of the Commission on Obscenity and Pornography (1970), 141-174, in Modgil, Sohan, *Piagetian Research - A Handbook of Recent Studies*, NFER Publishing Co Ltda, Winsdon, London, 1974.

"dilemas sexuais". Selman, R.L. (1971)⁽²⁷⁾ estudou a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a habilidade de "desempenho de papel". Keasey, C.B. (1971)⁽²⁸⁾ estudou a influência da quantidade e qualidade de participação social do sujeito sobre o desenvolvimento moral. Fodor, E.M. (1972)⁽²⁹⁾ testou a escala do desenvolvimento moral estudando adolescentes delinquentes e não delinquentes. Keasey, C.B. (1972)⁽³⁰⁾ estudou diferenças entre o julgamento moral de pré-adolescentes de sexo masculino e os do sexo feminino. Turiel, E. & Rothman, G.R. (1972)⁽³¹⁾ estudaram os efeitos de exposição a raciocínios morais sobre a conduta de sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento moral. Blatt, M. & Kohlberg, L. (1973)⁽³²⁾ estudaram o efeito de discussões de dilemas morais em sala de aula sobre os níveis de desenvolvimento moral. Turiel, E., (1974)⁽³³⁾ estudou a relação entre o conflito cognitivo e o desenvolvimento moral de adolescentes. Holstein, C.B. (1976)⁽³⁴⁾ estudou a invariabilidade da sequência de estágios de desenvolvimento moral. Rothman, G.R. (1976)⁽³⁵⁾ estudou a influência da exposição à raciocínios morais sobre o desenvolvimento moral dos indivíduos. Yussen,

-
27. R.L. Selman, "The Relation of Role-taking to the Development of Moral Judgement in Children", *Child Development*, 1971, 42, 79-91.
 28. C.B. Keasey, "Social Participation as a Factor in the Moral Development of Preadolescents", *Developmental Psychology*, 1971, 5, 216-220.
 29. E.M. Fodor, "Delinquency and Susceptibility to Social Influence Among Adolescents as a Function of Level of Moral Development", *Journal of Social Psychology*, 1972, 86, 257-260.
 30. C.B. Keasey, "The Lack of Sex Differences in the Moral Judgements of Preadolescents", *Journal of Social Psychology*, 1972, 86, 157-158.
 31. E. Turiel, G.R. Rothman, "The Influence of Reasoning and Behavioral Choices at Different Stages of Moral Development", *Child Development*, 1972, 43, 741-756.
 32. M. Blatt & L. Kohlberg, "The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Development in L. Kohlberg & E. Turiel (Eds.), *Moralization: The Cognitive Developmental Approach*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1973 (in press).
 33. E. Turiel, "Conflict and Transition in Adolescence Moral Development", *Child Development*, 1974, 45, 14-29.
 34. C.B. Holstein, "Irreversible, Stepwise, Sequence in the Development of Moral Judgement: A Longitudinal Study of Males and Females", *Child Development*, 1976, 47: 51-56.
 35. G.R. Rothman, "The Influence of Moral Reasoning on Behavioral Choices", *Child Development*, 1976, 47: 397-406.

S.R. (1976)⁽³⁶⁾ estudou a habilidade de adolescentes para deliberar sobre dilemas morais a partir da perspectiva de outros.

Além disso, os trabalhos de Kohlberg têm sido frequentemente citados e analisados ao lado de trabalhos de Piaget e de temas conexos por autores como Ausubel (1970)⁽³⁷⁾, Helen Bee (1975)⁽³⁸⁾, Judith Gallatin (1975)⁽³⁹⁾, Conger (1975)⁽⁴⁰⁾.

Ainda que no presente se possa contar com um número considerável de estudos sobre desenvolvimento moral, uma dificuldade considerável de acesso a tais trabalhos se impõe devido a fatores como a inexistência de publicações especializadas, compilações e mesmo avaliações críticas do material disponível.⁽⁴¹⁾

Acrescenta-se a tais dificuldades gerais as mais específicas, no Brasil, onde as limitações não se circunscrevem apenas aos estudos conduzidos sobre o desenvolvimento moral, mas concentra-se nas formas e recursos da comunicação científica, limitação quanto a veículos de comunicação científica. Tais dificuldades referem-se a dificuldades básicas com o correio, barreiras burocráticas envolvidas na compra de livros e publicações, deficiências de bibliotecas, circulação de revistas, participação em congressos e reuniões científicas em geral.⁽⁴²⁾

-
36. Steven R. Yussen, "Moral Reasoning from the Perspective of Others", *Child Development*, 1976, 47: 551-555.
 37. D.P. Ausubel & S.V. Sullivan, *Theory and Problems of Child Developmental*, New York: Grune & Stratton, second edition, 1970.
 38. Helen Bee, *The Developing Child*, The New York Harper and Row Publishers, Inc. 1975.
 39. J. Gallatin, *Adolescência e Individualidade*, Tradução de Antonio Carlos Amado Pereira e Rosane Amado Pereira, São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.
 40. V.V. Conger, "Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World", New York, Harper and Row, 1973.
 41. J. De Palma e J.M. Foley, "Moral Development", *Current Theory and Research*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1975, pag. 2.
 42. E. Schiefelbein, "A Comunicação Entre os Centros de Pesquisa Educacional", *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*, São Paulo. nº 5, nov. 1972, 5-10.

No que se refere aos trabalhos de Kohlberg, especificamente, o pesquisador se defronta com todos os problemas gerais aqui comentados acrescidos de outros, específicos. Embora para o padrão brasileiro se possa considerar que já há divulgação dos trabalhos de Kohlberg, encontram-se, todavia, sérias limitações. No geral dispõe-se apenas de fragmentos de sua teoria, veiculados por livros textos de Psicologia do Desenvolvimento e da Adolescência, de algumas publicações esparsas, ou de um número limitado de comunicações científicas, em revistas especializadas. Não se pode esquecer, também, que Kohlberg e seus colaboradores vêm trabalhando sobre o assunto, desenvolvendo e revendo, e considerando, como não terminado o trabalho de pesquisa.

[É importante a análise da obra de Kohlberg, diante da atualidade do tema na sociedade contemporânea e do interesse que tem levantado, pela importância dada à questão moral na vida do homem; pela significativa extensão da obra deste autor em relação ao desenvolvimento moral de crianças e jovens, e diante da necessidade de evitar interpretações segmentadas ou enganosas dos resultados encontrados. A análise dos estudos de Kohlberg é ainda importante no sentido de se esclarecer o alcance e as limitações da teoria proposta, e principalmente, da sua escala de Desenvolvimento Moral, que tem gerado sérias implicações no campo da Educação.]

A revisão dos estudos conduzidos mas, principalmente, dos pressupostos da teoria de desenvolvimento moral é urgente e necessária quando se constata a frequência na utilização do enfoque de Kohlberg em pesquisa.

Estes estudos tendem a reverter seus resultados diretamente para a prática educacional, na maioria das vezes sem que se evidenciem os pressupostos fundamentais da obra. E isto pode tornar-se um risco potencial que é assumido por pesquisadores e educadores.

A atitude dos pesquisadores e dos educadores reflete a própria atitude da Psicologia e da Educação, que, no Brasil, têm seguidamente utilizado uma teoria ou um pensa-

mento de forma segmentada para explicar uma realidade mais abrangente e que pediria a intervenção de outras áreas ou uma interdisciplinalidade.

Resta questionar, ainda, se é possível estudar o desenvolvimento moral sem uma reflexão prêvia, mais segura, sobre o ser moral e o ser ético.

Finalmente, constitui preocupação do autor deste trabalho indagar sobre o fato de Kohlberg estar ou não preocupado em fundamentar seu estudo na perspectiva mais ampla da questão moral e ética na vida do homem, e se é possível detectar, na sua obra, os pressupostos referentes a concepções de moral e de ética.

A inquietação referente à obra de Kohlberg e suas consequências no campo da psicologia e da educação gerou este ensaio, que desenvolve-se dentro do seguinte esquema de reflexão: a primeira etapa desenvolvida nesta Introdução constitui uma definição da área de estudo e uma reflexão sobre o destaque que, no presente, vem merecendo o tema do desenvolvimento moral e os trabalhos de Kohlberg, em especial entre psicólogos e educadores.

No Capítulo I são apresentados os pressupostos básicos para o desenvolvimento de uma reflexão, expondo-se as crenças do autor deste ensaio e definindo-se um esquema de referência dentro do qual será analisado o desenvolvimento moral em Kohlberg.

O Capítulo II constitui um esboço da evolução da obra de Kohlberg no contexto da pesquisa norte-americana sobre desenvolvimento moral. Apresenta-se antecedentes da obra de Kohlberg, a estrutura geral da teoria, os níveis e estágios de desenvolvimento moral definidos por esse autor, chegando-se a focalizar o enfoque kohlberguiano à educação moral. No Capítulo III discute-se a obra de Kohlberg dentro do esquema de referência proposto para análise no Capítulo I.

Trata-se da reflexão propriamente dita, fundamentada no paradigma proposto no Capítulo I. O Capítulo III constitui a conclusão, na qual elabora-se uma retomada final da análise do desenvolvimento moral em Kohlberg.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS BÁSICOS E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Uma primeira consideração que se faz necessário é que não se pode tratar da questão da Moral e do Desenvolvimento Moral de maneira desvinculada de uma reflexão antropológico-filosófica e da definição de proposições básicas coerentes com a posição e situação do homem como ser ontológico.

Considera-se que, ao tratar-se da questão da moral e do desenvolvimento moral é necessário um posicionamento prévio ou definição do que se entende por ética e moral.

Em princípio, compreende-se que o estudo do desenvolvimento moral sob diferentes enfoques e em relação a diferentes pontos de partida possa vir a reverter, em contribuição para o conhecimento geral e para a psicologia em particular. Nesse sentido a descrição e compreensão dos processos de transmissão de valores sociais de uma geração mais velha para as mais novas constitui uma contribuição significativa para o conhecimento.

Quando se trata do estudo da transmissão de valores sociais às gerações mais novas, pode-se falar em contribuição ao conhecimento relacionado à constatação daquilo que ocorre em determinado contexto histórico e cultural. Ainda assim, deve-se considerar que o homem não é apenas um paciente em um processo de transmissão de valores. Detectar-se o grau de conhecimento de normas sociais vigentes implica provavelmente em uma concepção do humano como estático. Partindo-se dessa concepção de homem, como estático, há o risco de não se chegar nem mesmo à constatação do que ocorre em um determinado contexto histórico e cultural.

Por outro lado, no entanto, considera-se importante que na elaboração de uma questão tão absolutamente humana

como o desenvolvimento moral, tome-se como ponto de partida a consideração do homem como ser ético, e a reflexão mais séria quanto à promoção do homem ou a não limitação deste em relação a suas características essenciais ou atributos.

Uma e outra orientações estão relacionadas às concepções de homem ou de moral, proposições iniciais do estudo, ou aos pressupostos filosóficos, implícitos ou explícitos em proposições iniciais.

Ao deixar de se considerar pressupostos, corre-se sérios riscos como o possível afastamento do ser do homem. Um enfoque "científico" humano é essencial, mas deve ele garantir a fidelidade ao homem como ser humano. Isto implica em não se perder de vista a essência do homem, isto é, em não reduzi-lo a um organismo, ou a um sistema cibernético e não impor ao estudo do homem a rigidez dos modelos positivistas.

Há um paradoxo nas formas pelas quais os psicólogos trabalham de um modo geral. Ao tentarem fazer uma ciência humana, perdem de vista o humano e concentram-se no organicismo. Perder de vista o homem significa, também, perder de vista, como campo de trabalho, a tematização da validade do mundo ou a análise da consciência de mundo e as maneiras de significar a consciência individual. Caberia ao psicólogo iniciar consigo mesmo, pois esta é a melhor forma de iniciar e porque aí estaria a organização que pertence à consciência da tematização do mundo. Dessa forma uma psicologia que chegou ao seu próprio conhecimento de atitudes que tornam possível a tematização universal, não poderá ser de outra ordem ou natureza do que ser, em primeiro lugar, uma psicologia do psicólogo. Desaparece a ilusão de que se pode iniciar à vontade com qualquer pessoa.

A psicologia inicia-se com uma ciência especial juntamente com as outras na base do mundo pré-dado. No esclarecimento do seu método peculiar, isto é, na realização

explícita da intuição universal das essências, ela suspende os pressupostos do mundo dado que foi postulado no início na compreensão de seu próprio começo; despe-se de seus fundamentos onde inicialmente se estabeleceu, torna-se sem alicerces, por seu próprio esforço. Esta falta de alicerces demonstra o paradoxo da psicologia. Que espécie de internalidade é esta da vida, de significados de mundo? Quando o psicólogo trabalha, não tem fundamentos de mundo; mas ele reflete (pense meditativamente), cai de volta na situação inicial de seu primeiro enfoque: a psicologia é para o psicólogo uma ciência de regiões definidas daquilo que é. Nesta tensão entre o trabalho do psicólogo e o seu retorno através da auto-interpretação, baseado no horizonte da compreensão, conexionado com o seu enfoque inicial, na antinomia entre a psicologia estabelecendo-se no plano do mundo e a psicologia despidendo-se deste plano de mundo, é que repousa o ponto crucial.

A psicologia como ciência humana busca a intuição da essência de consciência de mundo. Ao fazê-lo reconhece que a consciência de mundo é um projeto, que o mundo pré-dado é uma abstração, mas que o mundo surge com a consciência que o homem tem de mundo. Esta consciência não abrange o mundo na sua totalidade e nem pode possuí-lo. Os constituintes do mundo são aqueles constituintes capazes de direcionar a consciência. É o individual pré-objetivo que possui uma unidade imperiosa que determina qual o conhecimento a ser adquirido. Há, portanto, que fazer uma distinção entre intencionalidade do ato que é um julgamento, quando por exemplo se assume voluntariamente uma posição e a intencionalidade operativa que produz a unidade natural do mundo e da vida humana e que está, por exemplo, dirigida e aparente nos desejos, nas paisagens vistas, etc.

A psicologia não apenas intui a essência da consciência de mundo, mas na sua postura intuindo a essência da consciência de mundo, investiga também suas origens constitutivas. A consciência de mundo jamais poderá, então, voltar a ser opaca, a psicologia será capaz de ver, por meio do seu

enfoque, através do mundo nas suas origens como sendo doador de significados.

É na fenomenologia que se vai encontrar uma nova dimensão metodológica para as ciências humanas e é a fenomenologia existencial que considera o homem como ser-ao-mundo. Na realidade, o homem, ser-ao-mundo, é sujeito e como sujeito é existência, é existir. O ser-homem como sujeito é ser livre, mas isto não corresponde a uma liberdade absoluta visto que o homem não constitui uma liberdade isolada.⁽¹⁾ O sujeito é ser em situação, situado histórica e geograficamente, está envolto pela realidade, que pode apresentar-se densa, está envolvido na própria facticidade de seu corpo. No entanto isto não implica que o ser humano está imerso em sua facticidade como está o animal. É próprio do ser humano emergir dela, projetar-se para o mundo, apreender e atribuir significado.

Ser-no-mundo envolve um ser-ao-mundo; como ser-no-mundo o homem é situado histórica e geograficamente mas não é determinado cegamente, resultado de forças e pressões. Não se encontra imerso em sua facticidade, mas emerge dela, projeta-se para o mundo.

Isto ocorre na dialética ser e mundo. É preciso que o ser-homem, consciência intencional, aprofunde a compreensão e possa refletir sobre sua situacionalidade, sua própria existência histórica.

Na medida em que a situação deixa de se apresentar ao homem como densa, que o envolve e da qual não há como sair e em lugar disso, é captada como situação-objetivo-problemática, o homem emerge da situacionalidade e assume sua existência.⁽²⁾

Como ser situado histórica e geograficamente, o homem possui um horizonte de compreensão que inclui represen-

-
1. W. Luijpen, *Introdução à Fenomenologia Existencial*, (tradução de Carlos Lopes de Matos), São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, USP, 1973, pag. 189.
 2. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 6a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, pag. 119.

tações, modos de viver, juízos de valor e interpretações históricas condicionadas do mundo. Descobre-se vivendo em uma época histórica determinada, o que implica em um horizonte de compreensão específico.⁽³⁾

O homem, porém, não aceita passivamente o mundo, mas é próprio do homem apropriar-se dele ativamente, apreendê-lo e atribuir significado pessoal. O mundo do homem, portanto, não é algo estático, mas um contínuo movimento criado e recriado. Não é só próprio do homem criar a cultura como, e mais ainda, criticá-la e organizá-la. Como ser transcendente, capaz de existir e tomar consciência de sua existência, o homem é capaz de emergir sobre os planos de determinismos do físico e do biológico, quando domina as situações. Difere do animal que permanece estático, fechado em si, incapaz de refletir, ter consciência do mundo e da própria existência. O animal é tolhido em sua facticidade, imerso.

É pela liberdade que possui e a abertura de consciência perante o mundo, é tendo um mundo que o homem se distingue do animal. O homem é capaz de estabelecer distância e atribuir significado assim como de apreender significado do mundo. Essa experiência do mundo, que implica na doação de significado, implica em tomada de posição através do querer e do agir. O homem não é um ser fixo e seu dinamismo é dinamismo de um ser livre.

À concepção do homem como ser livre frequentemente é levantada a questão sobre a oposição entre ser-livre e ser-ético. Considera-se, porém, que aqueles que vêem oposição entre ser-livre e ser-ético partem de noções errôneas quanto ao que significa ser-livre e ser-ético e percebem liberdade como ausência total de ligações e ser-ético como estar sob a lei.⁽⁴⁾ Efetivamente relaciona-se a não compreen-

3. E. Coreth, *Questões Fundamentais de Hermenêutica*, Tradução de Carlos Lopes de Matos, Editora Pedagógica Universitária Ltda, 1973, pag. 66.

4. W. Luijpen, *Introdução à Fenomenologia Existencial* (tradução de Carlos Lopes de Matos), São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, USP, 1973, pag. 203.

são de liberdade do homem o ser situado, ser em relação e, também, à confusão do ser-ético com estar sob a lei. Supõe-se, então, a lei como uma norma imutável, como dada de fora, imposta à liberdade.

Lacroix⁽⁵⁾ responsabiliza essa concepção legalista do ético, relativa à teoria de que a moralidade não é outra coisa senão estar-se disposto a obedecer à lei imposta de fora, pelo favorecimento de uma vivência empobrecida do ideal moral.

Uma concepção legalista implica em se perceber a lei como algo dado e imutável, a que se deve obedecer. Significa a obediência à lei pela lei. Mas poder-se-á falar em leis que tenham validade sempre, em todos os lugares e para todos?

Na dialética homem-mundo o homem cria o mundo ao mesmo tempo que se está criando. Nestas relações, os homens produzem não apenas bens materiais mas instituições sociais, ideais, leis. Essas relações implicam que o mundo não é algo criado e acabado mas em transformação. De outra forma o mundo não seria mundo e o homem não seria homem.⁽⁶⁾ Toda tentativa, de manipulação do homem para que se adapte a uma realidade determinada, ou de perpetuação de uma cultura é absurdo pois sugere uma realidade estática, acabada e um distanciamento da concepção de homem como ser livre e ser ético.

Ao se tratar de questões referentes à Moral e ao Desenvolvimento Moral, a contribuição de Max Scheler aparece como muito significativa e oportuna. Situa o problema da historicidade, da ética e da moral contribuindo para a superação de posições como o relativismo e o absolutismo éticos, colocando a questão na perspectiva da noção de uma ética de validade universal, sem deixar de considerar o caráter his-

5. J. Lacroix, *Personne et Amour*, Paris, 1955, pp. 36-41, in W. Luijpen, *Introdução à Fenomenologia Existencial* (tradução de Carlos Lopes de Matos), São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, USP, 1973, pag. 203.

6. Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação?*, tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971, pag. 76.

tórico e mutável de sua efetivação.

Scheler parte do pressuposto de que o homem é um ser histórico e de que os padrões éticos e o comportamento humano são influenciados pelo desenvolvimento histórico e cultural. Faz uma distinção entre moral e ética, considerando o papel da história dentro da vida ética, ou seja, assumindo a historicidade como pressuposto de toda sua reflexão ética.

Para Scheler (1955), a ética é o conjunto de princípios de validade universal.

"A ética é antes, a formulação sob a forma de juízos, daquilo que é dado dentro da esfera de conhecimento moral."⁽⁷⁾ Nesse sentido, a ética consiste no pensamento reflexivo sistematizado sobre os atos humanos, e, como reflexão filosófica apresenta um caráter não diretamente sujeito a variações históricas.

A moral, por sua vez, é, para Scheler (1955), o modo concreto de agir e a efetivação momentânea dos princípios éticos. Como modo concreto de ser dos princípios éticos a moral está profundamente vinculada à história, sendo que na moralidade pode-se buscar os princípios que a tornem inteligível.

Uma colocação importante de Scheler é que não se pode julgar um ato moral apenas em função das regras de aplicação momentaneamente admitidas. Estas regras podem representar formas concretas de realização do valor, porém, há sempre a necessidade de se identificar o a-priori.⁽⁸⁾

Nessa perspectiva, o homem é um ser ético e um ser moral. Esta ética e esta moral podem ser refletidas na cultura que o homem cria. Todavia, os valores derivados de uma concepção ética e moral, ao passarem para a cultura, podem eles perder sua identidade de origem e virem a refletir apenas as características dos sistemas dominantes: políticos, religiosos e econômicos e passam a ser valores instrumentais. Dessa

7. Max, Scheler, *Le Formalisme Étique et L'Étique Matériale des Valeurs*, tradução de Maurice De Gandillac, Paris, Gallimard, 1955, pp. 66-91.

8. Idem, *ibidem*, pp. 66-91.

forma não são mais valores decorrentes da dialética ser-mundo, mas passam a constituir normas cristalizadas que se concretizam em sistemas de socialização.

É no histórico que os valores e as valorações podem ser desvelados assim como os aspectos relativos de valoração que não existem em si. Scheler insiste na distinção entre os valores em si e as formas assumidas pelo valor, historicamente.

Para Scheler, o valor em si é imutável e identifica-se com o ser e com a virtude e a valoração se dá nos atos, nas normas, no querer, na conduta e no dever que são mutáveis e relativos. A valoração surge aqui como forma de efetivação histórica do valor em si, sendo que, como tal, não esgota o valor em si.

Nessa linha, o que se entende neste trabalho por Moral Ética é o conjunto dos valores fundamentados em princípios de conteúdo ético que, embora seja produto da atividade ética e racional do homem, não está sujeito a mudanças. Trata-se, nesse caso, de princípios universais e suas várias dimensões históricas revelam sua extensão real. Possuem uma fundamentação racional que garante sua presença em diferentes momentos históricos sem uma relação causal e ao mesmo tempo não incorre em absolutismo.

Por moral social entende-se o modo concreto e momentâneo de ser dos princípios éticos universais ou a sua efetivação histórica. Não se trata de uma concretização desvinculada dos princípios éticos, autônoma e isolada num determinado momento histórico. Antes refere-se a uma valoração dos princípios universais, sendo esta valoração historicamente variável. A moral social se apresenta como um conjunto de juízos, válidos em uma comunidade em determinado momento histórico, fazendo parte da cultura.

É possível tratar-se da questão do desenvolvimento moral de indivíduos historicamente situados, tratando-se de questões referentes à moral social. É possível, também, analisar-se o desenvolvimento moral sob o ponto de vista da consi-

deração do homem como ser ético, que ao defrontar-se com valores historicamente efetivados, não os aceita passivamente, mas reflete, critica e eventualmente os transforma.

Na primeira perspectiva, corre-se o risco de se limitar a valores instrumentais que servem como padrões desejáveis num determinado contexto histórico e cultural, para o simples ajustamento do indivíduo. Quando há a submissão a valores instrumentais, sem a devida referência reflexiva ao a-priori, corre-se o risco de estar-se distanciado dos constituintes de origem. Este é um risco bastante grave para a sociedade contemporânea.

Pretende analisar mais detalhadamente a obra de Kohlberg cuja preocupação, à primeira vista, parece acentuadamente dirigida a medir e esclarecer valores instrumentais, desvinculado de outra preocupação maior com a intencionalidade do ser situado no mundo. Seu interesse parece mais voltado para a mensuração aferição do grau de socialização do homem situado historicamente e talvez com o grau de ajustamento. É dentro deste esquema de referência que se pretende analisar a obra de Kohlberg em sua evolução até o presente.

CAPÍTULO II

A OBRA DE KOHLBERG

2.1. Antecedentes

Kohlberg⁽¹⁾ interessou-se pela área do desenvolvimento moral ainda quando estudante, ao nível do curso de graduação. Nesse período, estudando a Teoria Psicanalítica quanto à formação do super ego, em comparação com o trabalho clássico de Piaget⁽²⁾, *O Julgamento Moral da Criança*, planejou e desenvolveu uma pesquisa na área do desenvolvimento moral.

A preocupação de Kohlberg era focalizar o desenvolvimento da autonomia moral, verificando a ocorrência dos estágios descritos por Piaget em 1932. Segundo Piaget⁽³⁾ pode-se falar em moral heterônoma e moral autônoma, sendo que a autonomia moral se completaria por volta de 12 ou 13 anos.

Procurando verificar a ocorrência desses estágios, Kohlberg trabalhou com uma população na qual incluiu crianças de até 16 anos, considerando a possibilidade de retardatários; utilizou o método clínico de Piaget (1932), ou seja, entrevistas e apresentação de histórias emparelhadas, para serem comparadas e julgadas. A análise dos resultados dessas pesquisas teriam-no levado a considerar que a criança tem um longo caminho a percorrer desde a autonomia moral descrita por Piaget, até alcançar a maturidade adulta e, a partir dessa idéia, Kohlberg dedicou-se à redefinição dos estágios de

-
1. L. Kohlberg & R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 1965, 12, pag. 93.
 2. J. Piaget, *Le Jugement Moral Chez l'Enfant*, Paris, France, Presses Universitaires, 1973 (original de 1932).
 3. Ibidem.

desenvolvimento moral até a elaboração de sua escala. (4)

Uma preocupação de Kohlberg foi a de realizar extensa revisão na área do desenvolvimento moral. Nesse trabalho, verificou que mesmo diante da disponibilidade de bases teóricas como trabalhos de Freud, Durkeim e Mead, as pesquisas iniciais na área, nos Estados Unidos da América do Norte, voltaram-se para o estudo de conceitos óbvios e práticos de bom comportamento em crianças, medidas de diferenças individuais e traços de caráter. O desenvolvimento moral, nessa linha, seria considerado como uma questão de aquisição de bons hábitos através de exemplos e de recompensas. (5)

Os trabalhos de Hartshorne & May (6) são clássicos nas pesquisas sobre moralidade. Nestes, o caráter moral, como o conjunto de virtudes estabelecidas culturalmente, tais como honestidade e auto controle, é estudado através de medidas de resistência à tentação; a conduta moral, nesses trabalhos, foi estudada em relação a aulas de educação religiosa e de educação moral e o resultado destas, expressos no comportamento moral em diversas situações e através de testes objetivos de lápis e papel. Os resultados indicam que a educação moral na escola e a educação religiosa não têm influência sobre o comportamento moral posterior.

Hartshorne & May preocuparam-se em testar as crianças perguntando-lhes, por exemplo, se roubar é errado ou não, ou se elas roubariam; preocuparam-se também em verificar se um sujeito que resiste à tentação em uma situação, também resiste à tentação em outras situações, implicando em se poder falar de um caráter moral como fator do comportamento moral, ou que o traço de honestidade que impede o indivíduo de roubar em uma situação impedi-lo-á de roubar em ou-

4. L. Kohlberg & R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 1969, 12, pag. 93.

5. L. Kohlberg, "Moral Development and Identification", in Stevenson H. (Ed.), *Child Psychology*, 62nd, Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago, Press, 1963, pag. 277.

6. H. Hartshorne & M.A. May, *Studies in the Nature of Character*, (3 vols.), New York, Macmillan, 1928-1930.

tras.

Os resultados demonstraram que a concordância verbal quanto a convenções morais ou clichês não é relacionada a comportamento moral correspondente, e que não se pode prever resultados em testes de comportamento moral a partir dos dados obtidos através de teste de "conhecimento" de convenções morais sociais, ou do "conhecimento" de clichês morais convencionais.

Os resultados também demonstraram que o comportamento moral assim estudado não se apresenta consistente entre uma situação e outra. Isto quer dizer que quem não rouba em uma situação, pode roubar em uma outra, quando percebe que não está sendo vigiado ou que não será apanhado. Quando as situações são bastante similares, o comportamento moral apresenta-se consistente, mas se as situações são diferentes já não se encontra mais a consistência.

Hartshorne & May concluíram, afinal, que o comportamento moral é comportamento de uma situação específica, relacionado a forças situacionais e recompensas, devendo ser estudado como tal e não em relação a traços fixos de caráter. Essa conclusão implica ainda que Hartshorne & May concluíram que não existe tal coisa como caráter moral, ou consciência, que possa ser educada de alguma forma. (7)

Com relação aos resultados de pesquisa desses autores têm-se ainda uma outra interpretação (sugerida por teorias psicanalíticas), de que a instrução moral na escola é ineficiente porque o caráter moral é formado no lar através das influências dos pais, nos primeiros anos de vida. Assim concebido, o caráter moral é questão de profundas tendências emocionais e de defesas, que não são expressas em situação de teste.

Pesquisas posteriores não chegaram a modificar os resultados apresentados por Hartshorne & May, quanto à ineficácia da educação moral formal convencional em sala de aula, em relação ao comportamento moral posterior medido em

7. H. Hartshorne and M.A. May, *Studies in the Nature of Character* (3 vols.), New York: Macmillan, 1928-1930.

testes de honestidade. Porém, segundo Kohlberg⁽⁸⁾, pesquisas posteriores contradizem a conclusão de que não existe possibilidade de algum tipo de educação moral, desde que sustentam uma concepção diferente e desenvolvimentista de caráter moral, com implicações positivas para a educação moral.

Realizando revisão dos estudos posteriores a Hartshorne & May, Kohlberg⁽⁹⁾ constatou a ênfase dos pesquisadores em estudos naturalísticos guiados por conceitos de teorias de aprendizagens por reforçamento, e de teorias psicanalíticas e neo-psicanalíticas, bem como constatou a tendência em verificar correlações entre práticas familiares no trato com crianças e comportamento moral posterior.

Para as teorias psicanalíticas o super ego corresponde à consciência ou caráter moral. O super-ego é um dos três sistemas da personalidade, desenvolvido nos primeiros anos de vida sob a influência dos pais ou do controle exercido e constitui o árbitro moral, resultante da internalização de valores e ideais tradicionais da sociedade. Esses valores e ideais instrumentais seriam introjetados como resultado de reações ao sistema de recompensas e restrições imposto pelos pais às crianças, e em relação ao mecanismo de identificação. As crianças tendem a identificar-se com os pais, agentes disciplinadores, relacionando seu comportamento com as restrições e sanções impostas por estes.^{(10) (11) (12)}

Kohlberg afirma que, sob a influência dos conceitos psicanalíticos, o desenvolvimento moral é estudado como o processo de formação do super ego, considerando-se como moralidade ou consciência o conjunto de regras de ação cultural

8. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 1966, 74, 1-30, pag. 3 e 14.
9. L. Kohlberg, "Moral Development and Identification", in Stevenson, H. (eds.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, Illinois: University of Chicago Press, 1963, pag. 278.
10. S. Freud, *Civilization and its Discontents*, London: Hogarth Press, 1955.
11. E. Fromm, *Man for Himself*, New York: Rinehart, 1949.
12. K. Horney, *The Neurotic Personality of our Time*, New York, W.W. Norton & Co., 1937.

ral internalizadas pelo indivíduo. Desse ponto de vista, as regras estarão internalizadas quando houver conformidade entre o comportamento expresso do indivíduo e as regras existentes, ainda que na ausência de gratificação ou de sanções.

Kohlberg⁽¹³⁾ constatou também que, sob essa influência, os pesquisadores dão ênfase ao estudo dos primeiros anos de vida da criança como fator preponderante no que diz respeito ao desenvolvimento moral, estudando as influências dos pais e procurando verificar a relação entre gratificações ou restrições, a identificação e o comportamento moral posterior, através de medidas de resistência à tentação e medidas de culpa.

A resistência à tentação é medida em situação experimental. Em tais estudos o sujeito é colocado, geralmente, numa situação em que se vê frente à tentação de fazer algo considerado errado (ex: roubar), e em que acredita que não será descoberto caso ceda à tentação. O pesquisador conserva-se fora das vistas do sujeito, observando suas reações. Esse tipo de metodologia é o adotado em estudos como de Sear's, Rau & Alpert⁽¹⁴⁾ na verificação de tempo de resistência do sujeito à tentação. Outro aspecto verificado é se o sujeito admite ter praticado o ato errado, quando questionado posteriormente pelo pesquisador.

Em outros estudos são empregadas medidas de culpa utilizando-se o método de apresentar estórias incompletas ao sujeito e analisar-se as respostas, em relação à descrição de consequências de uma transgressão. A descrição das consequências de uma transgressão como difíceis ou dolorosas são consideradas, pelo pesquisador, como expressão de culpa por parte do sujeito.

Kohlberg comenta também trabalhos sobre desenvolvimento moral influenciados por teorias de aprendizagem. Sob

-
13. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pag. 362.
 14. R.R. Sear's, L. Rau, R. Alpert, *Identification and Rearing*, Stanford, Stanford University Press, 1965.

esse enfoque entende-se que o indivíduo apresenta determinados comportamentos morais aprendidos através de processos de reforçamento. Nesse caso, as regras são internalizadas através de aprendizagem por reação de evitação, ou seja, relacionando-as à punição e também pela exposição a modelos adultos.

Sob esse enfoque há uma preocupação especial com a educação da criança em relação a condições de reforçamento. Entende-se que o indivíduo apresenta determinados comportamentos morais aprendidos através de processos de reforçamento. Os pesquisadores testam as relações entre quantidade e métodos de punição de recompensa e os índices de consciência, considerados em testes de resistência à tentação e reações à culpa; estudam, ainda, a importância de imitação dos pais, de outros, incluindo-se o resultado de exposição de criança a modelos, através de televisão.

Os conceitos de teorias de aprendizagem sugerem que se a criança é repetidamente punida por algum ato como por exemplo, roubar, apresentará posteriormente um comportamento de não roubar. A punição, no caso, pode ser um castigo físico, privação de objetos ou privilégios, ou retirada de afeto.

Analizando os resultados de sua revisão dos trabalhos sobre desenvolvimento moral, Kohlberg⁽¹⁵⁾ considera que estes não apresentam resultados elucidativos; ao contrário, correspondem a um conjunto de dados contraditórios. Na sua opinião, as pesquisas não sustentam a hipótese de que há relação entre quantidade de recompensa e punição e maior resistência moral. Considera os resultados como pouco consistentes, também quanto à relação entre a disciplina moral e o comportamento moral, avaliado através de teste de resistência à tentação e culpa; considera, ainda, que não há dados disponíveis que comprovem a hipótese de que identificação

15. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pag. 361.

precoce com os pais, relaciona-se à consciência moral.

[Com respeito aos cuidados dos pais com as crianças, Kohlberg constatou que, de forma geral, as pesquisas sugerem que, em clima social favorável, as crianças tendem a aceitar mais as normas morais do que em clima hostil ou ameaçador. (16)]

Kohlberg assinala ainda um aspecto importante a ser considerado, ou seja, que em muitos casos os pesquisadores trabalham combinando conceitos de estímulo e resposta, de teorias de aprendizagem social, e de princípios originados na teoria psicanalítica, como a influência dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da personalidade e da consciência moral.

Esse último aspecto é destacado por Kohlberg⁽¹⁷⁾, que comenta que, em muitos casos, há má interpretação das teorias psicanalíticas, as quais nunca se propuseram a prever diferenças individuais e traços de adultos a partir de experiências da infância. Por outro lado, há também má interpretação quanto à aplicabilidade de teorias de aprendizagem, que não propõem a previsão de comportamentos posteriores relacionados aos primeiros reforços dos pais. Ao contrário, as teorias de aprendizagem procuram demonstrar que o comportamento aprendido diminui até à extinção em situação de não reforço.

Portanto, na opinião de Kohlberg, estudos experimentais, fundados em teorias de aprendizagem social, não deveriam tentar relacionar diferenças individuais e traços com diferentes formas de atuação dos pais nos primeiros anos de vida da criança. Ressalta-se ainda, que é possível verificar-se que a hipótese de que os primeiros anos da infância constituem um período crítico e que as influências dos pais são marcantes, produzindo mudanças irreversíveis, fundamenta-se nas teorias psicanalíticas de desenvolvimento da per-

16. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pag. 363.

17. Ibidem, pp. 365-367.

sonalidade.

Mas, ainda, quanto à utilização do suporte teórico de teorias psicanalíticas, falharam os pesquisadores ao não estabelecerem empiricamente os estágios postulados pela teoria antes de testar hipóteses a eles relacionados.⁽¹⁸⁾

A primeira preocupação de Kohlberg é de que as pesquisas posteriores a Hartshorne & May não demonstraram nenhuma diferença quanto a pouca estabilidade longitudinal de traços individuais, como honestidade, quando medidos através de testes de resistência à tentação, em situação de roubar ou de não roubar.⁽¹⁹⁾

Kohlberg conclue que os resultados das pesquisas disponíveis pouco contribuem para prognosticar comportamento moral. Além de criticar as incoerências existentes entre as propostas teóricas e as hipóteses levantadas, destacando falhas metodológicas, confusões e má interpretações, Kohlberg conclue que, uma vez que os traços de caráter não são estáveis em seu desenvolvimento, não apresentam interesse especial para a pesquisa em socialização, e que, medidas de conformidade não conseguem captar o desenvolvimento étário.⁽²⁰⁾

Kohlberg examinou ainda uma terceira alternativa, o enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget para o desenvolvimento moral, em relação aos resultados pouco conclusivos das outras alternativas mais populares nos EUA.

O enfoque cognitivo-evolutivo refere-se a um grupo de suposições e estratégias comuns a uma variedade de teorias específicas do desenvolvimento, incluindo as de Baldwin⁽²¹⁾, de Piaget⁽²²⁾ e de Loevinger⁽²³⁾. Esses autores pres-

18. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pag. 366.

19. Ibidem, pag. 367.

20. Ibidem, pag. 369, 371.

21. J.M. Baldwin, *Thoughts and Thinks*, New York, Macmillan, 1906, 3 vols.

22. Jean, Piaget, *Le Judgement Moral Chez L'Enfant*, Paris, France, Presses Universitaires, 1973 (do original de 1932).

23. J. Loevinger, "The Meanings and Measurement of Ego Development", *American Psychological*, 21, 195-206.

supõem, na área cognitiva, uma série de hipóteses básicas, em contraste com as teorias de aprendizagem associativa: admitem como ponto de partida que [o desenvolvimento implica em transformações básicas de estrutura cognitiva, que não podem ser explicadas dentro dos parâmetros de aprendizagem por associação; podem ser explicadas como resultado dos processos de interação entre a estrutura do organismo e o meio ambiente; que nessa interação, o desenvolvimento da estrutura cognitiva tende para um maior equilíbrio, que representa a lógica, a adaptação em suas formas gerais.]

As transformações são catalogadas em estágios que apresentam as seguintes características: implicam em diferenças qualitativas distintas nos modos de resolver problemas; os estágios formam uma sequência invariável, ou seja, a ordem de sucessão das transformações mentais é constante embora a cronologia seja variável; cada modo diversificado de pensamento forma um todo estruturado; os estágios se integram hierarquicamente e formam uma ordem em que cada estrutura é preparada pela precedente e se integra na que se segue.

Estudando o desenvolvimento moral, Piaget preocupou-se com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a respostas e não como comportamento ou sentimentos morais.

Através de pesquisas, procurou estudar os julgamentos morais de crianças em diferentes idades e as estruturas de pensamento subjacentes às diferentes escolhas.

Piaget (1932) constatou que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes. A partir da análise dos dados coletados, Piaget estabelece uma nítida diferenciação entre uma fase de heteronomia moral e uma de autonomia moral, explicando que há uma progressão gradativa de uma para a outra.

Na fase da heteronomia moral a criança percebe as regras como absolutas, imutáveis, intangíveis. As regras têm um caráter místico, podendo ser consideradas como de origem

divina. Nessa fase a criança julga a ação, como boa ou não, com bases nas consequências dos atos, sem considerar as intenções do autor da ação; considera que, se uma criança foi punida por uma certa ação, esta ação é errada, assumindo uma conexão absoluta entre a punição e o erro.

Na fase da autonomia moral a criança se caracteriza pela moral da igualdade ou da reciprocidade. A criança percebe a regra como estabelecida e mantida pelo consenso social. Constatou que, por volta dos 10 anos a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, como digna de respeito, desde que mutuamente consentida.

Uma consideração importante de Piaget é que a democracia sucede à teocracia e que os fatos constatados parecem demonstrar que a regra se torna lei moral efetiva a partir do momento em que a cooperação sucede à coação.

Analisando as proposições gerais das teorias cognitivas evolutivas e os trabalhos de Piaget sobre desenvolvimento moral, Kohlberg considerou o enfoque cognitivo evolutivo como tendo possibilidade de ser aplicado ao estudo do desenvolvimento moral, contribuindo mais significativamente do que as outras alternativas, para a compreensão do problema.

Analisou inicialmente trabalhos de pesquisa relativos a esse enfoque teórico, realizados posteriormente aos de Piaget, concluindo que os resultados de pesquisas apresentam considerável suporte aos aspectos gerais da Teoria de Piaget, como quanto a se poder constatar um desenvolvimento progressivo dos indivíduos através de uma sequência invariável de estágios de julgamento moral, universalmente encontrada. Lerner (1937)⁽²⁴⁾, Caruso (1943)⁽²⁵⁾, MacRae (1954)

24. E. Lerner, "Perspectivas in Moral Reasoning", *American Journal of Sociology*, 1937, 43, 249-269.

25. I.H. Caruso, "Le Notion de Responsabilité et du Justice Immanente Chez L'Enfant", *Archives de Psychologie*, 1943, 29, (Whole nº 114).

(26), Janis (1961) (27), Boehm (1962) (28) e Johnson (1962) (29) dão suporte, em seus resultados, ao trabalho de Piaget. Porém, constatou que não se dispunha ainda de suficientes suportes para alguns aspectos dessa teoria, como o que se refere a considerar que o desenvolvimento do julgamento moral seja, em grande parte, fator da interação da criança com grupos congêniais. Verificou também que a criança percorre um longo caminho desde o estágio que Piaget descreve como de autonomia moral até a moralidade do adulto.

2.2. A teoria de Kohlberg do desenvolvimento moral.

Insatisfeito com os enfoques da teoria psicanalítica e das teorias de aprendizagem para explicar a socialização, e considerando a aplicabilidade do enfoque cognitivo à socialização, Kohlberg dedicou-se aos estudos na área específica do desenvolvimento moral, redefinindo os estágios de Julgamento Moral propostos por Piaget (1932) e procurando validar uma teoria de desenvolvimento do Julgamento Moral. Trabalhou com hipóteses especificamente estruturadas com bases nas descobertas empíricas de Piaget (1932), através da análise dos processos mentais que servem de apoio ao julgamento moral.

A hipótese de Kohlberg é de que assim como se pode detectar estágios de desenvolvimento cognitivo, pode-se também, detectar estágios de desenvolvimento do julgamento moral que atendem aos critérios das teorias cognitivas evolutivas.

A partir daí, através de uma série de estudos e pesquisas elaborou um esquema de desenvolvimento moral, de-

-
- 26. R. MacRae, "A Test of Piaget's Theories of Moral Development", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1954, 49, 14-18.
 - 27. M. Janis, *The Development of Judgement in Preeschool Children*, Yale University Child Study Center, 1961.
 - 28. L. Boehm & M.L. Nass, "Social Class Differences in Conscience Development", *Child Development*, 1962, 33, 565-575.
 - 29. R. Johnson, "A Study of Children's Moral Judgement", *Child Development*, 1962, 33, 327-354.

finindo três níveis, pré-convencional, convencional e de princípios, subdivididos em seis estágios, (30) (31) (32) (33).

NÍVEIS E ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO MORAL (Segundo KOHLBERG - 1969)

NÍVEL I - Pré convencional

O valor moral localiza-se nos acontecimentos externos, "quase" físicos, em atos maus ou em necessidades "quase" físicas, mais do que em pessoas ou padrões.

Estágio 1 - orientação para a obediência e castigo. Deferência egocêntrica, sem questionamento, para o poder ou prestígio superior ou tendência para evitar aborrecimentos.

Estágio 2 - orientação ingenuamente egoísta. Ação correta é a que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e, eventualmente, as de outrem. Consciência do relativismo do valor relativo das necessidades e perspectivas de cada um. Igualitarismo ingênuo e orientação para troca e reciprocidade.

NÍVEL II - Convencional

O valor moral localiza-se no desempenho correto de papéis, na manutenção da ordem convencional e em atender as expectativas dos outros.

Estágio 3 - orientação do bom menino e boa menina. Orientação para obtenção de aprovação e para agradar aos outros. Conformidade com imagens estereotipadas ou papéis naturais e julgamento em função de intenções.

Estágio 4 - orientação de manutenção da autoridade e ordem social. Orientação para cumprir o dever e demonstrar respeito para com a autoridade e para a manutenção da ordem social como um fim em si mesmo. Consideração pelas expectativas merecidas dos outros.

NÍVEL III - Pós convencional, autônomo ou nível de princípios

O valor moral localiza-se na conformidade para consigo mesmo, com padrões, direitos e deveres que são ou podem ser compartilhados.

-
30. L. Kohlberg, *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.
 31. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: a Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.
 32. L. Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, 1968, 2:27.
 33. L. Kohlberg, R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 1969, 12, 93-120.

Estágio 5 - orientação contratual legalista. Reconhecimento de um elemento ou ponto de partida arbitrário nas regras, no interesse do acordo. O dever é definido em termos de contrato ou de evitar, de forma geral, a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem-estar da maioria.

Estágio 6 - orientação de consciência ou princípios. Orientação não apenas para regras sociais realmente prescritas, mas para princípios de escolha que envolvem apelo à universalidade lógica e consistência. Orientação para consciência, como agente dirigente, e segundo respeito e confiança mútua.

A fonte original da definição dos estágios de desenvolvimento moral foi o levantamento de dados realizado por Kohlberg⁽³⁴⁾ junto a 72 rapazes, de classe média, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos etários: 10, 13 e 16 anos. Nesse estudo, utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, o pesquisador apresentou aos sujeitos, dilemas morais hipotéticos, um de cada vez. Cada sujeito era solicitado a julgá-los e apresentar justificativas das escolhas. Nesse processo, o entrevistador tinha o cuidado de procurar deixar o sujeito à vontade para responder livremente e de fazer perguntas, procurando respostas adicionais, para maior esclarecimento quanto às justificativas, tentando, assim, esquadriñar todos os raciocínios subjacentes à escolha.

Esse estudo permitiu a conclusão de que há tendências etárias quanto ao uso de tipos de raciocínio moral exibido nas respostas e a elaboração de um conjunto de aspectos de julgamento moral.

A partir da análise das respostas e dos raciocínios apresentados pelos sujeitos, Kohlberg definiu vinte e cinco aspectos de julgamento moral enumerados na Tabela I. Os estágios foram definidos com base no modo como as crianças respondiam às questões sobre os dilemas em relação aos aspectos de julgamento moral. De acordo com as afirmações apresentadas, cada sujeito analisado é enquadrado em um estágio de desenvolvimento moral.

34. L. Kohlberg, *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

TABELA II

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	ASPECTOS
I - Valor	Lugar do valor, modos de se atribuir valor moral aos atos, pessoas, ou eventos. Modos de aquilatar as consequências do valor em uma situação.	1. Consideração dos motivos ao julgar uma ação. 2. Consideração das consequências ao julgar uma ação. 3. Subjetividade versus objetividade dos valores. 4. Relação entre obrigação e desejo. 5. Identificação com autor ou vítima ao julgar uma ação. 6. Modificação do valor das ações em razão do status de autor ou vítima.
II - Escolha	Mecanismos de solução ou negação da consciência dos conflitos.	7. Limitação da responsabilidade do autor pelas consequências através da transferência da responsabilidade para outros. 8. Confiança na discussão e compromisso, principalmente de forma irrealística. 9. Distorção da situação de modo que o comportamento de conformidade é sempre visto como maximizando interesses do autor ou de outras pessoas envolvidas.
III - Sanções e motivos	Os motivos e sanções dominantes para uma ação moral ou divergente.	10. Castigo ou reações negativas. 11. Destruição de um relacionamento interpessoal. 12. Atenção do agente pelo bem estar do próximo. 13. Auto-condenação.

- IV - Regras As formas pelas quais as regras são conceptualizadas, aplicadas e generalizadas.
- V - Direitos e autoridade Bases e limites do controle sobre pessoas e propriedade.
- VI - Justiça Reciprocidade e positiva igualdade.
- VII - Justiça Padrões e funções Punitiva
14. Definição de uma coisa como desviado (definição de normas e regras).
 15. Generalidade e consistência das regras.
 16. Regras flutuantes para relações pessoais (particularismos).
 17. Atributos não motivacionais imputados à autoridade (conhecimento, etc.).
(Atributos motivacionais considerados sob III, acima).
 18. Extensão ou esfera de direitos de autoridade. Direitos de liberdade.
 19. Direitos de posse ou de propriedade.
 20. Troca e reciprocidade como motivo para conformidade ao papel.
 21. Reciprocidade como motivo para desvios (ex. vingança).
 22. Justiça distributiva. Igualdade e imparcialidade.
 23. Conceitos de manutenção das expectativas do parceiro como motivo para conformidade. Contrato e confiança.
 24. Tendências ou expectativas punitivas. (a) Noções de equiparação de punição e crime.
 25. Funções ou propósitos de punição.

FONTE:

L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pp. 378-379.

O conjunto de dilemas morais, utilizados para entrevistas no trabalho original de Kohlberg, foi organizado por este pesquisador, sendo que alguns dilemas foram elaborados por ele próprio e outros, extraídos de livros de casuística da Idade Média.⁽³⁵⁾ Tais dilemas são destinados a apresentar "... um conflito entre a conformidade habitual a regras ou autoridade como em oposição a uma resposta utilitária ou de bem maior a valores sociais e propósitos de valores sociais."⁽³⁶⁾ Kohlberg explica que as situações apresentadas nos dilemas colocam em conflito dois padrões simultaneamente aceitos por grande parte da comunidade.⁽³⁷⁾

A teoria de Kohlberg foi testada por ele próprio, assim como por outros pesquisadores em uma série de estudos diferentes.

Kohlberg⁽³⁸⁾ ⁽³⁹⁾ cita pesquisas realizadas no México, na Turquia, na Malásia (Atayal), no Yucatan e em Formosa (Taiwan) nas quais verificou as tendências etárias do desenvolvimento moral. Nessas pesquisas tomou crianças de classe média e de zona urbana do México e Taiwan, comparando os resultados com os obtidos com crianças da zona urbana dos Estados Unidos. Comparou, ainda, os resultados com dados de pesquisa realizada junto a aldeias isoladas na Turquia e no Yucatan. Da análise dos dados acumulados, concluiu que há uma sequência universal de estágios independentes das culturas; que em culturas diferentes encontra-se a mesma ordem da sequência proposta por ele em 1958. Ainda que haja diferenças quanto às idades em que as crianças alcançam cada estágio, em

35. L. Kohlberg, "The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order: I", *Vita Humana*, 1963, 6, 11-33.

36. L. Kohlberg, *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958, pag. 77.

37. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969.

38. L. Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, 1968, 2, 25-30.

39. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969.

diferentes culturas, não foram detectadas diferenças importantes no desenvolvimento entre Católicos, Protestantes, Judeus, Budistas e Ateus.

Em 1966, estudando o desenvolvimento moral de 44 meninos de idades entre 12 e 13 anos, escolhidos randomicamente, em escolas públicas de New Haven (EUA), Turiel⁽⁴⁰⁾ testou experimentalmente duas proposições da teoria de Kohlberg: 1. que os estágios formam uma sequência invariável e, sendo assim, um indivíduo será mais influenciado quando exposto a um tipo de raciocínio em dois níveis acima do seu; 2. que cada estágio representa uma reorganização do precedente mais do que uma soma a este e que assim [o indivíduo tende a ser mais influenciado quando exposto a um estágio acima do seu do que quando a um abaixo do seu, sendo esperado que rejeite o raciocínio do estágio abaixo do seu. Inicialmente os sujeitos foram avaliados quanto aos estágios de desenvolvimento moral, através da utilização de entrevistas com os dilemas morais hipotéticos de Kohlberg, após o que foram distribuídos em grupos experimentais e um grupo controle. Os sujeitos dos grupos experimentais foram expostos a raciocínios correspondentes a um estágio e a dois estágios acima dos seus, bem como a um estágio abaixo, em situação individual. Os sujeitos do grupo de controle não receberam qualquer tipo de tratamento. Em teste posteriormente realizado, em entrevista, foi verificado que os resultados confirmaram as hipóteses, ou seja, que a exposição ao estágio diretamente superior ao do sujeito tem influência mais efetiva, portanto, que os resultados suportam o esquema de estágio de Kohlberg como representando um "continuum" desenvolvimental, no qual cada indivíduo passa pelos estágios na sequência descrita.

Kohlberg vem desenvolvendo um estudo longitudinal, iniciado em 1958, onde toma os mesmos sujeitos de classe média e trabalhadora, entrevistados em intervalos de três anos desde os 10-16 anos. Os resultados deste estudo, comentados

40. E. Turiel, "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, vol. 3, nº 6, 611-618.

em Kohlberg e Kramer⁽⁴¹⁾ e Kohlberg⁽⁴²⁾ ainda que parciais e incompletos indicam, segundo o autor, que o desenvolvimento moral segue a sequência de estágios proposta por ele sendo que os sujeitos passam pelos estágios, gradualmente, e que caso algum sujeito permaneça fixado em um deles, e depois avance novamente, o sujeito move-se na direção da sequência.

*Em 1968 Kohlberg⁽⁴³⁾ afirma que, ainda que não dispondo de evidências completas, os resultados dos estudos disponíveis sugerem firmemente que a mudança moral segue os estágios e modelos descritos por ele, ainda que com certas dúvidas em relação aos estágios 5 e 6. Quanto a estes, a dúvida prende-se ao fato de se saber se todos os indivíduos do estágio 6 passam pelo estágio 5 ou se na verdade existem duas orientações para a maturação, correspondentes aos dois estágios.

Em 1971 Kohlberg⁽⁴⁴⁾ afirma que os estágios de Julgamento Moral por ele definidos atendem aos seguintes critérios gerais de estágios propostos por Piaget em 1960⁽⁴⁵⁾: 1. estágios constituem estruturas de conjunto ou sistemas organizados de resposta que implicam em diferenças qualitativas nos modos de pensamento; 2. estágios implicam em uma sequência invariável, uma ordem de sucessão constante; 3. os estágios têm um caráter de integração hierárquica. Assim, formam

-
41. L. Kohlberg & R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 12, 93-120, 1969.
 42. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971.
 43. L. Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, 1968, 2:25-30.
 44. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971, pag. 186.
 45. J. Piaget, "The general problems of the Psycho-biological Development of the Child, in J.M. Tanner & B. Tinselder (Eds.), *Discussions on Child Development: Proceedings of the World Health Organization Study Group on the Psycho-biological Development of the Child*, Vol. IV, New York: International Universities Press, 1960, pp. 3-27.

uma ordem de estruturas crescentemente diferenciadas e integradas.

Os estágios implicam em estruturas de conjunto, organização de uma variedade de respostas; implicam, também, em diferenças qualitativas em oposição à intensidade de respostas. Piaget procura caracterizar um estágio não pela justaposição de propriedades mas pela estrutura de conjunto. Os estágios de julgamento moral, segundo Kohlberg, implicam, portanto, em estruturas de conjunto e não em respostas aprendidas quanto a situações específicas. Kohlberg⁽⁴⁶⁾ observa que a análise de julgamento moral é feita em relação à forma ou padrão de respostas e exemplifica dizendo que diante de um dilema o indivíduo pode utilizar o mesmo tipo de raciocínio ou padrão de resposta para sustentar uma escolha de acordo com uma alternativa ou outra (ex: fundamentar porque roubar ou porque não roubar, utilizando o mesmo padrão de resposta).

Em 1971 Kohlberg⁽⁴⁷⁾ afirma ter demonstrado que os estágios de desenvolvimento moral apresentam a característica de estrutura de conjunto, uma vez que mais de 50% do pensamento de um indivíduo é sempre de um estágio determinado e o remanescente, do estágio adjacente, ao qual está deixando ou para o qual está se dirigindo. Afirma que tal resultado decorre de pesquisas longitudinais, inter-culturais e em cortes transversais. Os estágios implicam, também, em sequência invariável ou ordem constante e que em qualquer condição ou variabilidade cultural a sequência é a mesma e o movimento é para a frente, de um estágio para o seguinte, sem saltos. Isto implica que um estágio sempre ocupa a mesma posição na sequência ainda que sob condições ambientais variadas. Portanto, características de um estágio não aparecem em alguns indivíduos antes do que em outros.

46. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971, pag. 169.

47. Ibidem, pag. 171.

Kohlberg afirma que dados de pesquisas longitudinais⁽⁴⁸⁾⁽⁴⁹⁾ e evidências experimentais⁽⁵⁰⁾ comprovam a invariabilidade da sequência. Caso algum indivíduo fique fixado em um estágio, por um certo período ao recomeçar o movimento, seguirá na direção do estágio seguinte. A invariabilidade da sequência, no entanto, não implica que todos os indivíduos alcançam cada estágio de sequência com a mesma idade, seja em diferentes culturas, seja na mesma cultura. A ordem constante não implica em cronologia idêntica.

Mas, deve-se observar que os estágios implicam em universalidade de sequência sob condições diversas, independentemente de língua e de cultura.

Dessa forma o conteúdo ou ensino de valores ou regras de determinada cultura não implica em desenvolvimento moral.⁽⁵¹⁾ Kohlberg afirma que o importante é a forma do raciocínio moral e não o conteúdo do mesmo e que detectou, em todas as culturas, os mesmos aspectos ou categorias de julgamento moral.⁽⁵²⁾

Segundo Kohlberg, uma vez que se pode detectar, em todas as culturas, formas iguais de raciocínio moral, que o autor chama de aspectos ou categorias, pode-se estudar o desenvolvimento no que se refere às formas que são universais independentemente do conteúdo, que é variável.

Como evidência desse critério de estágio — universalidade — Kohlberg⁽⁵³⁾ cita pesquisas realizadas no Mé-

48. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 151-235, 1971, pag. 228.

49. L. Kohlberg, "Stage and Sequences: the Cognitive Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969.

50. E. Turiel, "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3 (6): 611-618.

51. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971, pag. 171.

52. Ibidem, pag. 166.

53. Ibidem, pag. 172, 173.

xico, Taiwan, Turquia, E.U.A e Yucatan, apresentando alguns gráficos como ilustrativos. Estágios implicam também em integração hierárquica, o que quer dizer que as estruturas de um estágio determinado, tornam-se parte integrante de estruturas dos estágios seguintes.

Para Kohlberg⁽⁵⁴⁾ os estágios de julgamento moral atendem a esse critério desde que em estudos como o de Rest (1968)⁽⁵⁵⁾, Rest, Turiel e Kohlberg (1969)⁽⁵⁶⁾ foi constatado que os sujeitos compreendem os raciocínios de estágios anteriores àquele em que estão, mas que no entanto preferem os raciocínios de estágios mais elevados.

Assim como Piaget, Kohlberg dedicou-se ao estudo do julgamento e não da conduta moral. Kohlberg centraliza sua atenção no problema do julgamento e não na ação ou conduta moral. Afirma que não se propõe a predizer que um indivíduo em uma situação moral fará ou não aquilo que diz que fará (de acordo com o julgamento).⁽⁵⁷⁾ No entanto, Kohlberg discute algumas tentativas de investigar a relação entre o nível de julgamento moral e a conduta moral concluindo que o raciocínio moral lógico é condição necessária para uma conduta moral amadurecida.⁽⁵⁸⁾

Afirma que resultados de pesquisa demonstram que quando os indivíduos são divididos em grupos de nível convencional e nível de princípios, os sujeitos do nível dos princípios tendem a roubar muito menos do que os do nível

54. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971, pag. 186.

55. J. Rest, *Developmental Hierarchy in Preference and Comprehension of Moral Judgement*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1968.

56. J. Rest, E. Turiel & L. Kohlberg, "Relations Between Level of Moral Judgement and Preference and Comprehension of Moral Judgement of Others", *Journal of Personality*, 1969.

57. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 151-235, 1971, pag. 228.

58. Ibidem.

convencional. Afirma que o julgamento moral maduro é condição necessária mas não suficiente para a ação moral. Pode-se raciocinar em termos morais sem que se aja em termos morais ou sem que se siga princípios morais.

Deve-se observar ainda que, assim como o enfoque cognitivo-evolutivo destaca que as sequências etárias de mudanças no desenvolvimento têm sempre um forte componente cognitivo, Kohlberg afirma que, as dimensões cognitivas do julgamento moral definem o desenvolvimento etário moral.⁽⁵⁹⁾

A hipótese de Kohlberg⁽⁶⁰⁾ é de que o desenvolvimento moral tem uma forma característica em cada estágio, que é paralela à forma de julgamento intelectual no mesmo estágio. Ele argumenta que isto não quer dizer que o desenvolvimento moral implique em "conhecimento" de regras de cultura, dos valores do grupo internalizadas através de aprendizagem verbal e nem em aplicação do nível de inteligência a problemas morais ou consequência de estágios lógicos. Afirma que o que ocorre é que os julgamentos morais mudam em sua forma cognitiva, com o desenvolvimento.

Inicialmente, resultados de pesquisas demonstraram a existência de uma correlação entre o nível de coeficiente de inteligência e mais marcadamente o nível de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento social mais rápido. Cattell⁽⁶¹⁾ constatou que um grande número de comportamentos sociais correlaciona-se com a inteligência mais do que com outros aspectos da personalidade. Anderson⁽⁶²⁾ verificou, em estudo longitudinal sobre ajustamento, a correlação entre coeficiente de inteligência e medidas de ajustamento. Kohl-

59. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York: Rand McNally, 1969.

60. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York and London: Academic Press, 1971.

61. R.B. Cattell, *Personality and Motivation: Structure and Measurement*, Yonkers, New York, World Book, 1957.

62. J. Anderson, "The Predication of Adjustment Over Time", in I. Iscol & H. Stevenson (Eds.), *Personality Development in Children*, Austin: University of Texas, Press, 1960.

berg & Zigler⁽⁶³⁾ verificaram o efeito do coeficiente de inteligência em testes de atitude e papel sexual, constatando que tendências etárias, no desenvolvimento de papéis sexuais são medidas pelo desenvolvimento cognitivo.

Quanto ao desenvolvimento moral Kohlberg argumenta que o mesmo é definido mais por dimensões cognitivas do que por coeficiente de inteligência. Assim sendo, para ele, o desenvolvimento moral correlaciona-se com o nível do coeficiente de inteligência sendo que há exigência de pelo menos um mínimo de inteligência para o julgamento moral. Isto, porém, não implica em que haja maior conhecimento do conteúdo de padrões e valores do grupo. Na verdade a dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma cognitiva. Como exemplo, a consideração de intenções em lugar de consideração de consequências físicas no julgamento de ações boas ou não. Um julgamento moral consiste em raciocínio moral e assim sendo, raciocínio moral avançado exige desenvolvimento cognitivo das operações lógico formais.

O desenvolvimento moral relaciona-se aos estágios lógicos da inteligência: ou seja, o indivíduo precisa ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar e, gradualmente, ser capaz de considerar possibilidades e hipóteses, bem como de deduzir implicações, para que possa elaborar julgamentos morais. Os estágios mais elevados do desenvolvimento moral exigem que o sujeito tenha alcançado os estágios das operações formais de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido pode-se falar em intenções em oposição a consequências físicas no julgamento da ação como correta ou não e pode-se falar em conceitos de justiça relacionados a conceitos de igualdade e reciprocidade. No entanto, se o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para que o indivíduo alcance níveis mais elevados de desenvolvimento moral, não constitui, segundo Kohlberg, condições suficientes. Isto quer dizer que

63. L. Kohlberg & E. Zigler, "The Impact of Cognitive Maturity on Sex-role Attitudes in the Years Four to Eight", *Genetic Psychology Monograph*, 75, 89-165, 1967.

para alcançar os níveis mais elevados de desenvolvimento moral o indivíduo deve ter primeiramente alcançado o nível do pensamento operatório formal do desenvolvimento cognitivo, mas nem todos os que o alcançam chegam ao nível 5 ou 6 do raciocínio moral. (64) (65) (66)

Kohlberg observa que um outro aspecto importante a ser considerado quando se estuda o desenvolvimento moral é o papel do ambiente e especificamente a quantidade de oportunidade de desempenho de papel. (67)

Kohlberg afirma que as diferenças encontradas entre indivíduos de classe média e classe trabalhadora, inferior, não são diferenças quanto a valores morais básicos, mas diferenças em nível de desenvolvimento, e que essas diferenças estão relacionadas a diferentes oportunidades de desempenho de papel. Em 1969, revê uma série de pesquisas (Piaget, 1948); (Kohlberg, 1966); (Holstein, 1968); (Kohlberg, 1969) que dão suporte a essa colocação. Kohlberg⁽⁶⁸⁾ afirma que constatou, em suas pesquisas que resultados de teste de desenvolvimento moral aplicados em indivíduos de classe social diferentes apresentaram resultados diferentes quanto ao nível de desenvolvimento alcançado. Quando o fator nível de desenvolvimento cognitivo era controlado as diferenças remanescentes relacionavam-se a fatores de ambiente social ou especificamente a oportunidades de desempenho de papel.

64. L. Kohlberg & R. de Vries, "Relations Between Piaget and Psychometrics Assessments of Intelligence", Paper presented at the Conference on the Natural Curriculum, Urbana, Illinois (1969), in Lavatekh C. (Ed.), *The Natural Curriculum*, University of Illinois Press, 1971.

65. D. Kuhn, J. Langer & L. Kohlberg (to be published), "Relations Between Logical and Moral Development", in Kohlberg L. and Turiel, E. (Eds), *Recent Research in Moral Development*, London and New York: Holt-Blond Ltda. 1971.

66. R.L. Selman, "The Relation of Role-Taking to the Development of Moral Judgement in Children", *Child Development*, 42, 79-91, 1971.

67. L. Kohlberg, "The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order: II: Social Experience, Social Conflict and the Development of Moral Thought", *Vita Humana*, vol. 18, 1966.

68. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: a Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

A importância do fator meio ambiente para o desenvolvimento moral se deve em grande parte ao fato de poder-se encontrar as mesmas instituições básicas em todas as sociedades, como família, a lei, governo, estratificação social. Mais que isso, todas as sociedades possuem sistemas definidos de papéis complementares. Mesmo considerando-se que o conteúdo das leis varia de cultura para cultura, permanece a forma da lei e as implicações em relação a obrigatoriedade de seu cumprimento.

2.3. Kohlberg e a Educação Moral

É compreensível que, dedicando-se ao estudo do desenvolvimento moral e diante dos resultados de pesquisas como de Blatt (1969)⁽⁶⁹⁾ e Turiel (1969)⁽⁷⁰⁾, que sugeriram a possibilidade de estimular o desenvolvimento moral, Kohlberg tenha tido sua atenção voltada para a educação moral.

Em 1966, discutindo o problema, analisa, em relação a sua teoria de desenvolvimento moral, orientações quanto a programas adotados nos Estados Unidos da América. Retorna a discussão em outros trabalhos até chegar a propor uma orientação baseada no enfoque cognitivo evolutivo.

Kohlberg remonta sua análise às concepções de educação moral e de caráter moral difundidas nos EUA, por volta de 1930. Nesse período, considerável atenção era dedicada a programas de educação moral nas escolas.⁽⁷¹⁾ Nesses programas incluíam-se eventualmente o planejamento e desenvolvimento de atividades consideradas como manifestação de virtudes

69. M. Blatt, *The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgement*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1969.

70. E. Turiel, "Development Processes in the Child's Moral Thinking", in Mussen, P., Langer, J. and Covington, M., (Eds.), *New Directions in Developmental Psychology*, New York, Rinehart, 1969.

71. M. Blatt and L. Kohlberg, "The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgement", in Kohlberg and Turiel (Eds.), *Recent Research in Moral Development*, Holt, Rinehart and Winston, 1973 (in press).

em termos dos códigos convencionais, ou atividades de prestação de serviço ao próximo. Nos programas desse período a concepção de Educação Moral era a de doutrinação para a formação de caráter.

Os programas de educação moral consistiam em instrução didática convencional, exposição verbal, formal, sobre códigos convencionais, bem como em exortação ao cumprimento das leis e normas. Essa instrução, em última análise, era uma doutrinação sistemática, uma imposição, de valores e regras derivadas da cultura sobre o ser em desenvolvimento. As regras ou valores impostos, que se pretendia transmitir eram pré fixados, aquelas em que tanto o professor como a cultura, acreditavam e que nem sempre estavam claramente definidos, nem sempre fundamentados numa reflexão. Na verdade eram fundados e alicerçados na autoridade do professor. Esses programas, quando desenvolvidos de maneira sistemática eram denominados de educação do caráter.

Deve-se observar que tais programas baseavam-se numa concepção de caráter fornecida pelo senso comum, entendendo-se por caráter o conjunto de traços convencionais, pré-fixados, ou virtudes como a responsabilidade e a honestidade.⁽⁷²⁾ Ainda que pré-fixados, não eram claramente definidos no que se refere ao significado de honestidade ou serviço.

A expectativa quanto a esses programas, portanto, era de que o conteúdo revertisse em bons hábitos, no conjunto de traços convencionais já citados (entendidos como caráter moral) a serem expressos no comportamento moral correspondente.

Portanto, acreditava-se que as explanações sobre normas, valores e virtudes conduzissem à internalização destas, pela criança, a qual, em decorrência, passaria a agir de acordo com os mesmos. Em outras palavras, acreditava-se que o comportamento moral era influenciado diretamente pela doutrinação ou transmissão oral do professor ou de outros

72. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: a Development View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

adultos.

→ Nessa linha, pesquisadores interessados em estudar a educação moral, dedicaram-se a verificar os resultados dos programas, as influências destes no comportamento moral. Para tanto, preocuparam-se em verificar a adoção do código convencional: a) através de testes de atitude-moral, nos quais era considerado o grau de ^{ou adesão mental a uma proposição} assentimento verbal às convenções; b) através de testes de lápis e papel, para verificar o aumento do conhecimento de normas e valores; c) preocuparam-se também em verificar o aumento do grau de honestidade como experimentalmente medidos.

Anteriormente à Kohlberg, Hartshorne & May⁽⁷³⁾, a partir da análise de resultados de pesquisas já haviam demonstrado ineficácia da educação moral, como usualmente concebida e principalmente quando os resultados eram medidos através de testes experimentais de honestidade (roubar ou não roubar). A partir de dados de pesquisas concluíram que não se pode falar em caráter moral, ou conjunto de traços de caráter, relacionado ao comportamento mais ou menos moral.

Estudando o comportamento moral de indivíduos submetidos anteriormente à educação moral, Hartshorne & May demonstraram que o comportamento moral não se apresenta consistente de uma situação para outra; não se pode dizer que um indivíduo que não rouba em uma situação não roubará, necessariamente, em outra. Demonstraram ainda que não há correlação significativa entre o fato do indivíduo ter sido submetido à educação moral e o comportamento moral posteriormente exibido. Segundo esses pesquisadores, o fato de roubar ou não roubar deveria ser analisado como comportamento determinado por fatores situacionais como oportunidade, falta de controle por parte de adultos ou de autoridade, avaliação das probabilidades de ser flagrado, etc, e não em relação ao caráter mais moral em uns indivíduos e menos moral em outros.

Duas interpretações decorrem desses resultados de

73. H. Hartshorne & M.A. May, *Studies in the Nature of Character*, (3 vols.), New York: Macmillan, 1928-1930.

pesquisa: a primeira é de que não há uma tal coisa como caráter moral ou consciência que possa ser educada; a segunda decorrente de teorias psicanalíticas e da concepção do caráter como tendências emocionais profundas e defesas, de que a educação moral na escola é ineficiente, porque o caráter moral é formado no lar, nos primeiros anos de vida sob a influência dos pais.

O descrédito quanto à educação moral nas escolas relaciona-se em grande parte aos resultados das pesquisas e às interpretações decorrentes destes. Kohlberg e Blatt chamam a atenção para o fato de que tais resultados devem ser considerados em relação às concepções de educação moral e de caráter moral para os quais as pesquisas estavam orientadas. (74) Em relação à primeira interpretação, advertem que é necessário lembrar que Hartshorne & May testaram a eficácia de educação moral como era concebida nos anos de 1920—1930, nos Estados Unidos, e portanto, seus resultados também devem ser interpretados à luz da ineficácia desse tipo de instrução. Além disso, os resultados considerados correspondem à concepção de formação de caráter como é concebido pelo senso comum e avaliado pelos testes experimentais, concepção essa que também deveria ser revista, assim como a própria educação moral.

Em relação à segunda interpretação dos dados, Kohlberg adverte que, diante de resultados de pesquisas mais recentes, não se pode dizer que o caráter moral esteja completamente formado nos primeiros anos de vida e que não se pode considerar que apenas a influência do lar e dos pais é eficaz.

Kohlberg adverte que resultados de pesquisas mais recentes demonstram que o julgamento moral e a capacidade de raciocínio moral desenvolvem-se em uma sequência invariável

74. M. Blatt & L. Kohlberg, "The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgement", in Kohlberg and Turiel (Eds.), *Recent Research in Moral Development*, Holt, Rinehart and Winston, 1973 (in press).

através dos períodos de vida, que não está terminado nos primeiros anos da infância e que este desenvolvimento pode ser estimulado através de um programa específico de educação na escola. A imposição de normas sociais não produz efeitos na conduta moral posterior e portanto é inquestionavelmente ineficiente, mas a estimulação do desenvolvimento moral é algo viável, segundo Kohlberg:

"De fato, o fracasso da educação moral convencional na escola não é provavelmente resultado da falta de poder da escola em influenciar o caráter da criança mas o resultado da inadequação das concepções americanas prevalentes sobre a educação do caráter. Essa concepção de educação do caráter parece ser tão ineficiente no lar quanto na escola." (75)

Kohlberg comenta e critica também uma outra concepção de Educação Moral - a da saúde mental ou do ajustamento. Nessa linha de pensamento acredita que não se pode falar em educação moral em termos científicos e de neutralidade de valor, evitando-se questões de valor através de uma orientação que apenas enfatize o bem estar do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade, a saúde mental e o ajustamento para alcançar a "boa vida".

Kohlberg⁽⁷⁶⁾ observa que não se pode dizer que a denominação saúde mental e ajustamento não são realmente termos científicos ou que apresentem uma neutralidade de valor; inclusive, argumenta, sérios riscos podem decorrer dessa concepção, como demonstram os resultados do sistema nazista e outros exemplos que se pode apontar na sociedade norte americana. Não se detém, todavia, assim como não se aprofunda muito na análise da concepção da saúde mental e de ajustamento do nazismo e dos exemplos de sociedade norte americana.

75. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74:1-30, 1966, pag. 14.

76. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74:1-30, 1966, pag. 2.

Kohlberg analisa também a concepção de educação moral como clarificação de valores, ainda hoje popular nos EUA. Essa proposta de clarificação de valores consiste em oportunizar que a própria criança julge ou opine sobre temas e situações de conflitos de valor em lugar de lhe serem impostas idéias do professor.⁽⁷⁷⁾ A crítica de Kohlberg diz respeito ao fato de que, partindo da idéia de que não há respostas certas e propondo apenas a elicitação da auto-consciência da criança esta orientação contribui para levá-las ao relativismo ético. Nesse sentido a criança passa a acreditar que como não há respostas certas, ao decidir roubar, o roubo pode ser uma decisão certa desde que para o indivíduo seja julgado como certo.

A proposta de Kohlberg para Educação Moral baseia-se, como era de se esperar, na sua teoria, em dados de pesquisa sobre Desenvolvimento Moral e, em especial, em pesquisas que verificaram aspectos mais diretamente ligados a esse problema (Blatt)⁽⁷⁸⁾, (Kohlberg)⁽⁷⁹⁾ e (Hickey)⁽⁸⁰⁾, (Kohlberg & Selman)⁽⁸¹⁾.

As proposições básicas de Kohlberg são: de que existe uma sequência culturalmente universal de estágios de desenvolvimento moral (Kohlberg)⁽⁸²⁾; de que é possível es-

-
77. L. Kohlberg, "The Cognitive Developmental Approach to Moral Education", in Larry Deans Wills (Ed.), *Readings in Psychology*, Dushkin Publishing Group Inc., 1977, 167-173.
 78. M. Blatt, "The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgement", in Kohlberg, L. & Turiel, E. (Eds.), *Recent Research in Moral Development*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1969.
 79. M. Blatt, & L. Kohlberg, "The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level Judgement", in L. Kohlberg, E. Turiel (Eds.), *Moralization: The Cognitive Developmental Approach*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1973 (in press).
 80. J. Hickey, "Designing and Implementing a Correctional Program Based on Moral Development Theory", in L. Kohlberg & E. Turiel (Eds.), *Moralization: The Cognitive Developmental Approach*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1974 (in preparation).
 81. L. Kohlberg & R. Selman, "First Things", (Moral Judgement Slide and Sound Series), Guidance Associates, 1972.
 82. L. Kohlberg, "From Is to Ought", in T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York: Academic Press, (1971) (b), pag. 180.

timular o desenvolvimento moral nas escolas (Kohlberg, 1966).
(83)

Três idéias fundamentais podem ser analisadas em relação aos programas de Educação Moral de Kohlberg⁽⁸⁴⁾:

1. Organização Estrutural - diz respeito à ênfase no desenvolvimento de estruturas ou padrões de respostas em oposição à doutrinação ou imposição de um conjunto moral específico. Enfatiza o desenvolvimento de capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, em lugar de produção de mera conformidade com valores do estado, da escola ou do professor.

2. Sequência desenvolvimental - diz respeito à atenção para o curso da elaboração sucessiva de estruturas cada vez mais complicadas e diferenciadas de tal forma que os estágios mais baixos constituem pré-requisitos para os estágios mais altos. Em relação a isto, os estágios mais altos são considerados melhores e a educação moral tem por objetivo estimular o desenvolvimento nessa direção.

3. Interacionismo - diz respeito à maneira como a mudança ocorre e os processos pelos quais as estruturas são progressivamente elaboradas. Nesse sentido Rest comenta a ênfase dada por Kohlberg sobre a estrutura como produto de interação entre a organização do indivíduo e o meio e em relação ao desenvolvimento moral. As novas experiências (dilemas) interagem com as estruturas cognitivas previamente estabelecidas da criança incitando a elaboração de novas estruturas.

Para Kohlberg, os objetivos da educação moral deverão ser os de estimular o desenvolvimento do julgamento moral do indivíduo.⁽⁸⁵⁾ Propõe como alvo para a Educação Moral, a estimulação do movimento para os estágios mais elevados da

83. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

84. J. Rest, "Developmental Psychology as a Guide to Value Education: a Review of Kohlbergian Programs", *Review of Educational Research*, vol. 44, nº 2, 241-259, pag. 242.

85. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966, pag. 19.

sequência. Em 1966 Kohlberg define como meta, a maturidade moral considerada não como mais próxima de conformidade ao convencionalismo, mas correspondendo a genuínos julgamentos morais como são eles definidos pelos filósofos. Ainda que estes não concordem plenamente quanto a um princípio mais definitivo de bom ou ruim, concordam quanto à característica de um julgamento moral que corresponde a um julgamento sobre o bom e o certo de uma ação. No entanto, nem todo julgamento desse tipo é moral, mas todo julgamento moral diz respeito a um julgamento sobre o comportamento dos outros.

Aliás, em 1966 Kohlberg⁽⁸⁶⁾ define como sinal de maturidade moral a habilidade do indivíduo em fazer julgamento moral e formular seus próprios princípios, em contraste com a conformidade aos julgamentos dos adultos. Kohlberg estudou a reação de crianças à pressão exercida pelos adultos e por seus pais para mudarem seus pontos de vista sobre as questões nas quais havia já sido previamente testada. Os resultados demonstraram que os sujeitos no nível mais elevado⁽⁸⁷⁾ envolviam-se menos com atos desonestos, bem como resistiam, quando o adulto ordenava que infligissem dor a outrem.

Em 1966 Kohlberg já discute educação moral, faz propostas e argumenta que a estimulação do desenvolvimento do julgamento moral do indivíduo é uma alternativa para educação moral em oposição a programas de imposição de modelos exteriores, virtudes pré-definidas pelos professores e outros adultos.⁽⁸⁸⁾ E, discutindo essa alternativa, Kohlberg propõe que o professor que não pretende ser doutrinário deve definir objetivos para sua atuação baseado no enfoque cognitivo evolutivo do julgamento moral; deve preocupar-se com o nível de desenvolvimento de seu aluno e propor-se como objetivo

86. L. Kohlberg, "The Development of Childrens Toward a Moral Order: II. Social Experience, Social Conducted and the Development of Moral Thought", *Vita Humana*, vol. IX, 1966.

87. L. Kohlberg, "The Development of Childrens Toward a Moral Order: II. Social Experience, Social Conducted and the Development of Moral Thought", *Vita Humana*, vol. IX, 1966.

88. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

estímulo do desenvolvimento do julgamento moral do aluno em lugar de preocupar-se em impor regras segundo as conveniências administrativas ou valores definidos pelo estado. O professor deve propor-se a proporcionar oportunidade de desenvolvimento para os estágios seguintes. Essas oportunidades devem corresponder à apresentação de conflitos genuínos e difíceis que impliquem em interesse e efetiva participação do aluno.⁽⁸⁹⁾ Além disso, o professor deve deixar claro a distinção entre necessidades administrativas e questões que envolvem julgamento moral.

A ênfase maior de Kohlberg no entanto, é no sentido de que o professor fique cômico de que sua atuação sempre implica em questões de valor e que se preocupe em não transmitir aos alunos apenas valores competitivos da sociedade e sugerir que boas notas e comportamento conformista a padrões administrativos é tudo que é mais valorizado.

Essa atuação do professor deve ser considerada não apenas em relação a aulas de educação moral mas a outros aspectos do currículo. Nesse conjunto o professor deve estimular o desenvolvimento do julgamento moral da criança e não a conformidade. Apesar das considerações de Kohlberg, em 1966, porém, pode-se dizer que, em especial, no trabalho de Blatt⁽⁹⁰⁾, encontra-se o primeiro passo para a elaboração de um programa de educação moral baseado no enfoque cognitivo de Kohlberg.

Em 1968, como aluno de Kohlberg, Blatt desenvolveu um programa de debates em uma Escola Dominical Judia. Através do desenvolvimento desse programa, Blatt testou o efeito da discussão de dilemas morais em sala de aula com a presença de um professor. Verificou que sujeitos expostos a raciocínios a um nível acima dos seus, tendem a passar para o nível seguinte de desenvolvimento moral.

89. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

90. M. Blatt, "The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgment", in Kohlberg, L. & Turiel, E. (Eds.), *Recent Research in Moral Development* (manuscript).

Outro trabalho de pesquisa teve influência na elaboração de programas de Educação Moral, o de Turiel (1966), testando a invariabilidade da sequência do desenvolvimento moral de Kohlberg. Turiel⁽⁹¹⁾ realizou estudos experimentais nos quais constatou que, quando os sujeitos são expostos a raciocínios em um e dois níveis acima dos seus, e um nível abaixo, há mudança em direção ao nível superior ao de cada sujeito. Os resultados de pesquisas de Turiel⁽⁹²⁾, indicam que enquanto a criança pode compreender raciocínios morais correspondentes ao seu próprio estágio de desenvolvimento e, também, os correspondentes a um estágio acima dos seus, não compreende aqueles de dois ou mais estágios superiores; além disso, enquanto a criança compreende o raciocínio correspondente a estágios abaixo do seu, ela tende a não aceitá-los.

Nesse sentido, cumpre ao professor avaliar o nível de desenvolvimento de cada um dos seus alunos como ponto de partida para a estimulação do desenvolvimento moral, o que não acontece na educação moral tradicional.

O projeto piloto de Blatt⁽⁹³⁾, sobre a Educação Moral foi desenvolvido em encontros entre alunos e um professor, várias vezes na semana, em classes pequenas compostas por 9 a 13 alunos de diferentes estágios de desenvolvimento moral. O professor apresentava à classe um dilema moral de cada vez, lido em voz alta, após o que solicitava que os alunos discutissem as prováveis soluções. Cabia ao professor, além de introduzir o dilema, coordenar a discussão. Essa ordenação incluía um exame minucioso de opiniões, dos raciocínios subjacentes às escolhas, a atenção aos níveis de desenvolvimento de cada aluno e aos níveis correspondentes dos

91. E. Turiel, "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stage in the Child's Moral Judgement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (6), 611-618, 1966.

92. E. Turiel, "An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stage in the Child's Moral Judgement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (6), 611-618, 1966.

93. M. Blatt, "The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgement", in J. Rest, *Developmental Psychology as a Guide to Value Education, Review of Educational Research*, vol. 44, nº 2, 241-259.

raciocínios apresentados. Cabia ainda ao professor apresentar o raciocínio de um nível acima daquele do aluno de nível de desenvolvimento mais elevado da classe.

Cada dilema era discutido até que os alunos, e em especial o professor, considerassem o assunto esgotado, após o que, outro dilema era apresentado.

Os resultados eram avaliados através de aplicação da escala de Kohlberg, antes e depois do desenvolvimento do programa.

Analisando esse programa, Rest⁽⁹⁴⁾ comenta que a apresentação de dilema após dilema pode redundar em monotonia e critica a não utilização de outras estratégias, como apresentação de filmes ou documentários históricos, bem como proposta de jogos estimulantes ou dramatização sobre dilemas.

Outro aspecto que deve ser observado quanto ao programa é que os dilemas não são classificados por ordem em relação aos estágios e nem apresentados em sequência pré-determinada.

A única consideração a esse respeito é que os dilemas morais devem implicar verdadeiro conflito cognitivo. Comentando o que entende por dilemas morais, Kohlberg⁽⁹⁵⁾ afirma que um conflito cognitivo neste caso difere de histórias comumente contadas às crianças, onde o bem sempre aparece como belo ou vencedor, e onde a criança recebe uma resposta certa do adulto. Um dilema, segundo Kohlberg, por mais hipotético e remoto chama a atenção dos alunos, em parte devido ao fato de saberem que não receberão a resposta certa pronta.

A apresentação de genuínos conflitos morais aos sujeitos constitui um princípio especial do enfoque Kohlbergiano à educação moral.

94. J. Rest, "Developmental Psychology as a Guide to Value Education: a Review of 'Kohlbergian' Programs", *Review of Educational Research*, vol. 44, nº 2.

95. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966.

2.4. Críticas e controvérsias

Os trabalhos de Kohlberg constituem, no presente, o enfoque mais desenvolvido e sofisticado, sobre desenvolvimento moral e vêm exercendo influência marcante nos Estados Unidos da América bem como em outros países, inspirando teses, trabalhos teóricos diversos e pesquisas e fundamentando programas de educação moral.

Kohlberg contribuiu para reviver e legitimar o estudo empírico do desenvolvimento do julgamento moral, o qual vinha sendo evitado pela psicologia durante um largo espaço de tempo, por tratar de aspectos "subjetivos e não verificáveis".⁽⁹⁶⁾

A par do interesse despertado e nestes vinte anos desde a apresentação do primeiro trabalho de Kohlberg sobre desenvolvimento moral, este vem sendo objeto de análises críticas variadas. Algumas dessas críticas têm sido dirigidas a aspectos metodológicos do trabalho. Um dos problemas apontados diz respeito à falta de estandarização quanto aos procedimentos de administração da escala de Kohlberg e quanto ao método de avaliação dos resultados.

A escala de julgamento moral de Kohlberg consiste em um teste projetivo estruturado e é administrado de diferentes maneiras. Por um lado, em decorrência da sua própria natureza, já que o entrevistador deve encorajar os sujeitos a responderem livremente ao julgarem os dilemas. A partir das respostas apresentadas, o pesquisador elabora outras. Nesse procedimento, um conjunto de perguntas diferentes é apresentado para cada entrevistado. Mas, além do problema das perguntas, outro problema diz respeito a variações em relação ao número de dilemas utilizados pelos pesquisadores. Originalmente a escala utilizada por Kohlberg consistia de nove dilemas hipotéticos mas, talvez porque a aplicação de todos exige bastante tempo (aproximadamente duas horas), poucos

96. D.P. Ausubel & E.V. Sullivan, *Theory and Problems of Child Development*, New York, Grune & Stratton, second edition, 1970, pag. 466.

2.4. Críticas e controvérsias

Os trabalhos de Kohlberg constituem, no presente, o enfoque mais desenvolvido e sofisticado, sobre desenvolvimento moral e vêm exercendo influência marcante nos Estados Unidos da América bem como em outros países, inspirando teses, trabalhos teóricos diversos e pesquisas e fundamentando programas de educação moral.

Kohlberg contribuiu para reviver e legitimar o estudo empírico do desenvolvimento do julgamento moral, o qual vinha sendo evitado pela psicologia durante um largo espaço de tempo, por tratar de aspectos "subjetivos e não verificáveis".⁽⁹⁶⁾

A par do interesse despertado e nestes vinte anos desde a apresentação do primeiro trabalho de Kohlberg sobre desenvolvimento moral, este vem sendo objeto de análises críticas variadas. Algumas dessas críticas têm sido dirigidas a aspectos metodológicos do trabalho. Um dos problemas apontados diz respeito à falta de estandarização quanto aos procedimentos de administração da escala de Kohlberg e quanto ao método de avaliação dos resultados.

A escala de julgamento moral de Kohlberg consiste em um teste projetivo estruturado e é administrado de diferentes maneiras. Por um lado, em decorrência da sua própria natureza, já que o entrevistador deve encorajar os sujeitos a responderem livremente ao julgarem os dilemas. A partir das respostas apresentadas, o pesquisador elabora outras. Nesse procedimento, um conjunto de perguntas diferentes é apresentado para cada entrevistado. Mas, além do problema das perguntas, outro problema diz respeito a variações em relação ao número de dilemas utilizados pelos pesquisadores. Originalmente a escala utilizada por Kohlberg consistia de nove dilemas hipotéticos mas, talvez porque a aplicação de todos exige bastante tempo (aproximadamente duas horas), poucos

96. D.P. Ausubel & E.V. Sullivan, *Theory and Problems of Child Development*, New York, Grune & Stratton, second edition, 1970, pag. 466.

pesquisadores utilizam todos, além do que, na apresentação dos resultados das pesquisas, nem sempre esclarecem quais os dilemas utilizados. Em relação aos dilemas, o próprio Kohlberg⁽⁹⁷⁾ comenta que nem todas as situações são igualmente efetivas para avaliar o julgamento moral. Estes fatos são apontados como fatores que tornam problemática a generalização dos resultados das pesquisas.

Outro problema apontado como passível de confundir os resultados e tornar problemática a generalização dos dados refere-se à complexidade da escala e consequente dificuldade de avaliação. Desde que a avaliação é feita em razão dos raciocínios apresentados e não do julgamento específico ou de respostas objetivas, o procedimento de avaliação torna-se difícil. Uma crítica nesta direção refere-se às dificuldades em conseguir-se instruções precisas quanto a procedimentos de avaliação e, ao longo treinamento exigido para que o pesquisador consiga avaliar corretamente os resultados. Isto resulta ainda na adoção, por parte de pesquisadores, de diferentes métodos de avaliação de resultados sendo os mais comuns, o global e o sistema detalhado. No sistema global, o sujeito é avaliado pelas respostas a cada dilema, podendo o resultado ser apresentado de dilema para dilema, ou como um resultado geral, quanto ao estágio predominante; no sistema detalhado, a avaliação é feita de acordo com um esquema de Kohlberg, baseado nos aspectos gerais de moralidade, computando-se as percentagens das respostas. Os problemas de variabilidade de esquemas de avaliação e de administração da escala dificultam e confundem a interpretação dos resultados de pesquisa.⁽⁹⁸⁾

Outro problema apresentado como capaz de confundir os resultados refere-se ao fato de que, preponderantemente,

97. L. Kohlberg, *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958, pag. 91.

98. W. Kurtines & E.B. Greif, "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 1974, vol. 81, nº 8, 453-470, pag. 456.

o conteúdo dos dilemas diz respeito a expectativas de papel masculino em detrimento de expectativas de papel feminino. (99) Isto pode explicar, eventualmente, resultados que apresentam as mulheres como sendo menos desenvolvidas moralmente do que os homens (Holstein, 1972⁽¹⁰⁰⁾, Kohlberg & Kramer, 1969⁽¹⁰¹⁾).

Outra crítica diz respeito à ausência de evidências que diretamente sustentem as hipóteses de Kohlberg quanto à invariabilidade de sequência de estágios e à natureza qualitativa dos mesmos. As evidências apresentadas são analisadas e consideradas insuficientes ou irrelevantes.

Avaliando as evidências apresentadas por Kohlberg, sobre duas maiores proposições de Teoria, a de que a sequência de desenvolvimento moral é constante e a da natureza qualitativa dos seis estágios, Kurtines e Greif⁽¹⁰²⁾ fazem severas críticas: em primeiro lugar, estudos interculturais desenvolvidos no México, Turquia, Yucatan, EUA e Taiwan são citados por Kohlberg como suporte da evidência da invariabilidade da sequência proposta, de estágios de desenvolvimento moral. No entanto, Kurtines e Greif comentam que tais estudos não foram publicados e que, ao comentar os resultados, Kohlberg apresenta informações através de gráficos pouco claros com dados insuficientes. Nestes gráficos bem como nos comentários acerca deles, constata-se a ausência de informações quanto ao número total dos sujeitos testados, número de sujeitos envolvidos e método de avaliação dos resultados (nos apêndices II e III, gráficos, como publicados por Kohlberg); co-

99. S.A. Magowan & T. Lee, "Some Sources of Error in the Use of the Projective Method for the Measurement of Moral Judgement", *British Journal of Psychology*, 1970, 61, 535-543.

100. C.B. Holstein, "The Relation of Children's Moral Judgement Level to That of Their Parents and to Communications Patterns in Their Family", in R.C. Smart & M.S. Smart (Eds.), *Reading in Child Development and Relationships*, New York, Macmillan, 1972.

101. L. Kohlberg and R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 1969, 12, 93-120.

102. W. Kurtines & E.B. Greif, "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 1974, 21, 453-470, pag. 461.

mentam, ainda, que as evidências apresentadas não são relevantes para sustentar a proposição de invariabilidade de sequência, sendo ambíguas quanto aos três primeiros estágios e menos convincentes ainda, quanto aos últimos três.

Kohlberg aponta como evidência de invariabilidade de sequência, ainda, um estudo longitudinal do desenvolvimento individual apresentado em Kohlberg & Kramer (1969).⁽¹⁰³⁾ Segundo Kurtines & Greif⁽¹⁰⁴⁾ esse estudo inclui gráficos pouco esclarecedores e mudanças pouco significativas no perfil do julgamento moral; os resultados não provêm evidências da invariabilidade de sequência de desenvolvimento ou de reorganização de estágios como postulada por Kohlberg.

Kurtines & Greif⁽¹⁰⁵⁾ analisam alguns estudos experimentais (Rest, 1973); (Rest et al, 1969); (Turiel, 1966), também citados como evidência da invariabilidade da sequência e concluem que tais estudos não constituem evidência para a invariabilidade dos estágios de julgamento moral propostos por Kohlberg.

Algumas evidências contrárias à invariabilidade de sequência são também apresentadas e comentadas. De acordo com o modelo de Kohlberg, não deveria haver regressão dos indivíduos quanto aos estágios. No entanto, alguns pesquisadores encontraram casos de regressão. (Holstein, 1976)⁽¹⁰⁶⁾, avaliando empiricamente as colocações de Kohlberg encontrou casos de regressão nos estágios mais altos, contrariando a invariabilidade e inversibilidade da sequência. Discutindo esse resultado, Hostein comenta que este pode ser explicado

-
103. L. Kohlberg & R. Kramer, "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development*, 1969, 12, 93-120.
 104. W. Kurtines & E.B. Greif, "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 1974, 21, 453-470, pag. 463.
 105. W. Kurtines & E.B. Greif, "The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach", *Psychological Bulletin*, 1974, 21, 453-470, pag. 466.
 106. C.B. Holstein, "Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: a Longitudinal Study of Males and Females", *Child Development*, 1976, 47, pag. 57.

como consequência de erro na avaliação relacionada ao não acompanhamento do desenvolvimento dos sujeitos, em curtos espaços de tempo, desde que o reteste foi realizado, três anos após o primeiro teste. O resultado poderia ser interpretado, ainda, pela possibilidade de adultos simplesmente preferirem, vez ou outra, estágios mais baixos, não por inabilidade de compreender o mais alto, mas por outras razões quaisquer não estudadas.

Holstein⁽¹⁰⁷⁾, estudando adolescentes de ambos os sexos em relação ao esquema de desenvolvimento moral questiona ainda alguns aspectos da obra de Kohlberg. Especificamente discute o problema referente ao fato de que Kohlberg originalmente definiu os estágios e os testou com base em uma amostra de população de brancos, do sexo masculino e não de uma amostra representativa da sociedade norte-americana; além disso, critica o fato de Kohlberg ter deixado de considerar sentimentos de compaixão e amor em relação ao julgamento moral; comenta que sendo a reação emocional a conflito moral, mais comum em mulheres do que homens, há uma interferência na avaliação de resultados de pesquisa, em desfavor do sexo feminino.

Alguns autores têm expressado preocupação com a orientação filosófica de Kohlberg, em seus trabalhos, bem como com as implicações destes, para a educação.

Alston⁽¹⁰⁸⁾ afirma reconhecer que Kohlberg pode, como pesquisador, chegar a resultados interessantes, mas faz uma crítica pertinente quanto à afirmação do autor de que seu último estágio corresponda exatamente ao julgamento moral. Alston lembra que, para ter validade, essa afirmação deveria estar muito bem fundamentada filosoficamente e não apoiada apenas em preferências pessoais não analisadas.

107. C.B. Holstein, "Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: a Longitudinal Study of Males and Females", *Child Development*, 1976, 47, 51-61.

108. W.P. Alston, "Comments on Kohlberg's 'From is to Ought'", in T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 1971.

Alston, assim como Peters, critica a falta de uma definição adequada dos fundamentos de Kohlberg ao tentar propor uma concepção de moralidade matura. Peters comenta que há um grande risco de que os trabalhos de Kohlberg possam vir a ser exaltados como uma teoria geral de desenvolvimento moral, sem que seja fundamentada em uma teoria geral de ética. Kohlberg⁽¹⁰⁹⁾, porém, afirma acreditar que os resultados de suas pesquisas contribuem para definir o ponto final eticamente ótimo do desenvolvimento moral.

109. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development", in Mischel, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, New York, Academic Press, 1971, 151-235, pag. 153.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO

Analisando-se os trabalhos desenvolvidos por Kohlberg, nos quais ele se propõe a estudar e contribuir para a compreensão do desenvolvimento moral, surgem algumas questões que devem ser discutidas, dentro do esquema de referência proposto para análise, neste trabalho.

Salienta-se no presente a advertência muito oportuna da psicologia existencial quanto à questão dos pressupostos de trabalhos científicos, pondo em evidência a necessidade de que o pesquisador perceba que qualquer trabalho científico implica em pressupostos, mesmo que estes não apareçam explicitados ou mesmo quando não estejam claros nem para o próprio pesquisador. Daí a necessidade de que os pressupostos que fundamentam o trabalho sejam analisados e explicitados ao se tentar compreender o homem como um projeto humano.

A compreensão de que se fala aqui difere da ^{no ato de entender, compreender} interacção tradicional que está confinada a naturezas verdadeiras e imutáveis. A compreensão coloca antes de qualquer raciocínio, as "coisas mesmas" e ir às "coisas mesmas" é ir às origens. Nesse sentido o conhecimento difere do que se produz por simples inspeção dos dados. Compreender é assumir a intuição total.

A advertência da psicologia existencial é oportuna porque o pesquisador, como ser humano é um ser-consciente-no-mundo, o que implica um determinado horizonte de compreensão.

Não se pode negar a finitude humana e assim o homem está sempre trabalhando com pressuposições que limitem e estreitam o que é percebido em um dado pro-

blema.⁽¹⁾ Essas pressuposições vinculam-se ao horizonte de compreensão do pesquisador, a sua cultura e momento histórico, devendo ser continuamente analisadas e esclarecidas.

Uma pressuposição, um conceito, fornecem direção à pesquisa e determinam que dados o pesquisador irá permitir-se ver. Esforçando-se por analisar e esclarecer seus pressupostos conscientemente, pela reflexão meditativa, o pesquisador pode evitar absolutizá-los e terá mais claro o que está estudando bem como os aspectos que deixa de lado.⁽²⁾

É nesse sentido que se crê que, afim de compreender-se efetivamente a extensão e limitações e o teor das contribuições de Kohlberg, é importante que fiquem claros os pressupostos deste autor.

Esses pressupostos não se encontram explícitos em sua obra. A análise cuidadosa da obra indica que o autor não deixa transparecer uma preocupação maior com a reflexão e definição dos pressupostos que a sustentam.

Esse fato constatado implica no risco de poderem ser feitas várias interpretações ao trabalho, inclusive uma eventual mutilação da proposta original. A ausência de explicitação de pressupostos enfraquece a utilização dos resultados de um trabalho científico. Inclue-se aqui, em relação ao trabalho de Kohlberg a possibilidade de sua escala vir a ser utilizada como forma de manipulação dos indivíduos.

Inicialmente pode-se considerar que, seguindo uma tendência americana de pesquisa, Kohlberg, mais preocupado com a metodologia, com a coleta de dados e sua análise, tenha se descuidado dos pressupostos básicos. Este é um caminho perigoso na medida em que, agindo assim, o pesquisador arrisca-se a ter uma visão mais estreita do problema que se propôs a tratar ou mesmo a ter seus esforços desviados.

O pesquisador corre o risco de — ainda que dentro da maior honestidade metodológica — prender-se a interroga-

1. Rollo May, *Psicologia Existencial*, edição organizada por Rollo May, tradução de Emani Pereira Xavier, Porto Alegre, Globo, 1976, 2a. edição, pag. 29.
2. Idem, *ibidem*, pag. 30.

ções que conduzam a respostas determinadas pelo método adotado, deixando de compreender o verdadeiro fenômeno que se propôs a estudar. No entanto, a posição de Kohlberg não chega a ser surpreendente quando se considera o contexto de pesquisa norte americano. Deve-se lembrar que na América do Norte a tendência de pesquisa tem sido predominantemente behaviorista e positivista.

Efetivamente há uma ênfase muito grande em problemas técnicos e metodológicos em detrimento de uma reflexão sobre pressupostos básicos de pesquisa. Há, inclusive, resistência àquilo que é considerado vago ou filosófico ou "coisa interna", pois há um direcionamento para o operacionalmente definido e o específico. (3)

Pode-se explicar esta tendência lembrando que, com os avanços das ciências naturais, depois do século XVIII, houve no pensamento ocidental um impulso no sentido de aplicar nas ciências humanas as mesmas normas e metodologias que haviam apresentado resultados tão marcantes.

Nessa linha, psicólogos procuraram eliminar do campo da Psicologia, tudo que pudesse ser considerado filosófico e metafísico, tendo formalizado de tal forma o estudo do homem que praticamente terminaram por perdê-lo de vista.

Estes efeitos negativos são constatados em relação à psicologia, em oposição a uma outra posição científica, a da psicologia fenomenológica, com raízes na filosofia alemã, que se propõe a pensar o homem como ser ontológico, com características próprias, às quais se deve ser fiel, procurando aprofundar o significado da existência humana. Esse enfoque se propõe a dar ênfase ao papel fundamental da compreensão — intuição da essência.

É nessa linha que se considera que vários problemas de natureza psicológica poderiam ser melhor compreendidos como tendo origem, ou tendo relações com os pressupostos

3. C. Rogers, "Duas Tendências Divergentes", in Rollo May (Ed.), *Psicologia Existencial*, Tradução de Emani Pereira Xavier, Porto Alegre, Globo, 1976, 2a. ed., pag. 98.

filosóficos e com proposições teóricas iniciais.

Cabe considerar aqui até que ponto terá Kohlberg refletido sobre o tema que se propôs a tratar, antes de procurar descrever o desenvolvimento moral. Quais serão efetivamente os pressupostos de seu trabalho? Qual a concepção de homem e de desenvolvimento moral que o fundamentam?

Rollo May critica, ainda, a tendência americana de supor que tendo a explicação causal, ou descrevendo como as coisas desenvolvem-se, descreveu-se a própria coisa. Na sua crítica enfatiza a necessidade de descrever o fenômeno, a experiência, a coisa mesma, afirmando que o psicólogo, deve, antes de tudo, conhecer o que está falando.⁽⁴⁾

Esta dúvida permanece para os leitores críticos de Kohlberg.

Entretando, desenvolvendo uma revisão dos trabalhos sobre a moralidade, o próprio Kohlberg⁽⁵⁾ critica a tendência dos primeiros pesquisadores na área por realizarem trabalhos orientados por concepções óbvias e práticas sobre bom comportamento de crianças.

Kohlberg⁽⁶⁾ faz uma breve alusão ao fato de que, apesar da tradição teórica sobre a moralidade infantil, caracterizada por trabalhos de Freud, Durkheim, Mead e Parsons, os primeiros pesquisadores ativeram-se a concepções do senso comum, sobre moral e comportamento moral. Ele mesmo, no entanto, não se detém em analisar e comentar mais longamente esse problema. Não discute as implicações decorrentes da falta de suporte teórico para encaminhamento e os resultados de pesquisa. Comenta as colocações de Dewey e Durkheim quanto à necessidade de se pautar definições de educação moral em termos mais amplos, ou considerações sobre o

4. Rollo May, *Psicologia e Dilema Humano*, tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 3a. edição, 1977, pag. 96.

5. L. Kohlberg, "Moral Development and Identification", in H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1963, pag. 277.

6. L. Kohlberg, "Moral Development and Identification", in H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1963, pag. 277.

desenvolvimento social e as funções sociais, do que as implicadas em opinião convencional sobre o tema, reconhecendo a necessidade de que uma definição fundamental de metas e processos de educação deve ser apoiado em termos morais. Interessante notar que embora Kohlberg afirme a necessidade de que aqueles que trabalham com educação moral reportem-se a concepções filosóficas, ele próprio não o faz, explicitamente em suas exposições.

Kohlberg⁽⁷⁾ propõe-se a tratar de questões de valor, envolvidas em educação moral, enfocando-as do ponto de vista de resultados de pesquisa, considerando a posição de Dewey quanto a relação entre fatos e valores em Educação. Não chega, entretanto, a discutir as concepções de Dewey que norteiam sua análise. Pode-se considerar que, citando Dewey, toma uma posição, não explícita, e pode-se inferir que Kohlberg coloca ênfase nos aspectos sociais, na concepção da natureza social e biológica do homem assim como na necessidade de uma educação que contribua para o ajustamento inteligente do homem à sua comunidade, em direção à "vida considerada boa".

No entanto, uma das críticas à concepção pragmatista aponta a falta de definição quanto a que se considera vida boa, a limitação a valores instrumentais e a ênfase exagerada que é dada ao social, ao bem comum, aos valores e consenso da maioria em detrimento do indivíduo. Deve-se lembrar que nem sempre a maioria, por ser maioria, inevitavelmente estará voltada exclusivamente para o certo e o ético. Historicamente são reconhecidos momentos em que um indivíduo, mesmo diante da "oposição da maioria" foi responsável por reformas e novos rumos mais justos para a humanidade. Pode ocorrer que a massa possa ser eventualmente conduzida por pontos de vista estratificados que perderam qualquer significado humano enquanto que uma mente individual pode perceber isto com mais facilidade.

7. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: a Developmental View", *The School Review*, 74: 1-30, 1966, pag. 2.

Ainda que se possa detectar alguns aspectos positivos e benéficos em relação à educação social, principalmente no que diz respeito a crianças pequenas, deve-se ter como base o pressuposto de que o problema do homem é primordial ao problema da sociedade, ainda que sejam, sem dúvida, interrelacionados. É importante considerar-se que, se o ajustamento pode contribuir para que o homem não tenha "problemas", seja mais "feliz", também pode contribuir para a alienação, exterioridade e negação do humano.

É importante notar que, ao analisar a concepção de educação moral como saúde mental, Kohlberg⁽⁸⁾ faz uma consideração bastante semelhante a esta. Lembra que a experiência do sistema nazista, ou exemplos retirados da própria sociedade norte americana, demonstram que o ajustamento ao grupo não é substituto adequado e suficiente para a maturidade moral e que não contribui para a definição de valores básicos.

Em relação a pesquisas mais recentes Kohlberg⁽⁹⁾ comenta, em 1963, que estas são influenciadas por Freud e Durkheim considerando a moralidade ou consciência como o conjunto de regras culturais de ação social, internalizadas. Ao criticar tais trabalhos Kohlberg demonstra preocupar-se, de forma preponderante, com dados coletados ou com resultados inconsistentes apresentados pelas pesquisas realizadas. Efetivamente estes são aspectos importantes a serem considerados em um trabalho de revisão, mas surpreende o fato de não se encontrar ou perceber uma preocupação mais explícita com referência aos pressupostos de tais pesquisas e a reflexão aprofundada sobre seus fundamentos básicos, inclusive com a provável relação entre questões ligadas a esses pressupostos e os resultados pouco elucidativos das mesmas. No entanto ca-

8. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 74, 1966, pag. 2.

9. L. Kohlberg, "Moral Development and Identification", in H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1963, pag. 277.

beria discutir a concepção de homem subjacente à Teoria da Aprendizagem Social, por exemplo.

Essa corrente filosófico-psicológica presuppõe uma concepção do homem como sendo o produto de condicionamentos inevitáveis e como organismo passivo governado por pressões do ambiente. Nessa linha fala-se em comportamentos do homem como sendo aprendidos através do meio em que se encontra e fortalecidos pelo reforço, fala-se, ainda, em processos de modelagem do comportamento, podendo-se planejar estímulos e reforços objetivando um comportamento previamente determinado. Segundo Skinner,

"a ciência está aumentando grandemente seu poder de influir, mudar, moldar e controlar o comportamento humano, bem como foram identificadas condições ou variáveis, que podem ser usadas para predizer, controlar o comportamento através de nova, crescente e rigorosa Tecnologia". (10)

Pressupõe este posicionamento que o homem pode ser estudado cientificamente, segundo métodos desenvolvidos e utilizados nas ciências naturais e exatas. Há uma grande ênfase na análise objetiva, na busca de predição e medição e na orientação quantitativa. *↳ prever, prever*

Caberia ainda analisar o pressuposto da Teoria Psicanalítica, para qual o homem é compreendido como resultado de impulsos do id. Nessa perspectiva, sob forte influência da filosofia positivista e fortemente determinista, considera-se o homem como um sistema complexo de energia, impulsionado pelos instintos.

Em Kohlberg, no entanto, a preocupação com respeito às bases teóricas das pesquisas transparece apenas a nível da crítica quanto à inadequação ou incompatibilidade entre a teoria e a metodologia adotada.

10. B.F. Skinner, Carl F. Rogers, "Some Issues Concerning the Control Human Behavior", A Symposium in Science, vol. 124, nº 3231, 1956, 1057-1065, pp. 1057.

Kohlberg⁽¹¹⁾ afirmando, como outros, sua insatisfação com os enfoques propostos pelas teorias da aprendizagem psicosexual de Freud e antropologia cultural, propõe-se a adotar o enfoque cognitivo evolutivo para explicar a socialização iniciando pela área específica da Moralidade. Em 1968 ele estudou o desenvolvimento moral sob um enfoque estrutural procurando evitar problemas de confusões ^{o sentido dos significados} semânticas e de relativismo cultural. Propõe-se a focalizar a atenção nas estruturas, formas e padrões de organização das respostas em lugar de ater-se a conteúdos do pensamento moral.⁽¹²⁾ Em 1971, Kohlberg comenta⁽¹³⁾ ^{desenvolvimento individual - desde fecundação até maturidade sexual} que pressupõe a existência de tendências universais ontogênicas orientadas para o desenvolvimento da moralidade como esta tem sido concebida por filósofos ocidentais e que esse desenvolvimento difere da aprendizagem comum de valores e regras culturais.

Kohlberg partiu da verificação da ocorrência dos estágios de desenvolvimento moral, descritos por Piaget em 1932, dedicando-se depois à redefinição dos estágios e subsequente validação através de trabalhos de pesquisa.

Há em Kohlberg a preocupação com a verificação de hipóteses, testando o ocorrência dos estágios de desenvolvimento moral. Além disso, sente-se ainda a preocupação com a construção de uma escala, mais do que com a compreensão do fenômeno do desenvolvimento moral.

Ainda que Kohlberg se proponha a estudar o desenvolvimento moral sob o enfoque cognitivo evolutivo e efetivamente adote o suporte conceptual de Piaget, não se detém a discutir os pressupostos cognitivo-evolutivos deste outro autor.

Ora, falar em cognição, para os que efetivamente

-
11. L. Kohlberg, "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization: Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pag. 361.
 12. L. Kohlberg, "The Child as a Moral Philosopher", *Psychology Today*, 1968, pag. 2.
 13. L. Kohlberg, "From is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it", in T. Mischel, *Cognitive Development and Epistemology*, New York-London, Academic Press, 1971, pag. 155.

preocupam-se com ela implica em falar em ato de abertura de consciência para o mundo no diálogo homem-mundo. O encontro homem-mundo é possível por causa da cognição porque o ser humano tem a possibilidade de atribuir significado.

Quando Kohlberg fala em cognição parece ter por preocupação muito mais o acúmulo de conhecimentos e não a direcionalidade da consciência para o mundo. Quando se fala em cognição sob um enfoque fenomenológico-existencial fala-se no ser homem que espontaneamente abre-se para o mundo o qual passa a ter sentido, significado. A cognição é o projeto pelo qual o homem em contato com o mundo, existindo no mundo, o transforma.

Kohlberg está afastado deste enfoque cognitivo. Seu ponto de partida não é o encontro homem-mundo. Demonstra preocupação em validar os estágios, apresentar dados de pesquisa que comprovem suas hipóteses sem preocupar-se em refletir sobre a moralidade. A escala que ele procura validar surge como instrumento para detectar o grau de conhecimento de normas morais e de medir e classificar os indivíduos de acordo com ele, em estágios compartimentalizados e em rotulá-los de mais ou menos "morais". Não se percebe uma preocupação com a situacionalidade do ser humano, com a intencionalidade e consciência moral.

Em se tratando de consciência moral encontra-se uma maior preocupação de Kohlberg manifestada em seus primeiros trabalhos quando define como sexto e último estágio do desenvolvimento moral, o de "princípios". O desempenho padrão previsto para este estágio parece ser o mais próximo de uma consciência moral.

Entretanto, em decorrência dos resultados das pesquisas desenvolvidas que constataram poucos sujeitos neste estágio e da problematicidade dessa orientação por princípios, Kohlberg deixa de considerar formas de avaliação do estágio seis no último manual de formas de avaliação do desenvolvimento moral.

Este fato, deixa uma lacuna significativa em sua

obra e define sua posição positivista metodológica no tratamento do desenvolvimento moral. Em lugar de abandonar o sexto estágio, baseado em considerações meramente quantitativas deveria desenvolver uma reflexão sobre a situacionalidade dos indivíduos que determinam as limitações para a consciência moral. Se preocupado com a questão do homem como ser situado e intencional, não o deixa entrever, quando discute o desenvolvimento moral e o estímulo para esse desenvolvimento.

Constata-se, de qualquer forma, o risco de ser percebida em suas colocações a ênfase quanto à socialização moral em relação a valores sociais quando se analisa que em cinco estágios o ser humano é apresentado como objeto de pressões. Um alerta de Kohlberg, muito importante, diz respeito ao inquestionável envolvimento da escola na transmissão de valores.

Considera-se necessária uma análise mais refletida sobre o problema mesmo porque, em uma sociedade de massas, com tendências marcantes para uma educação de massas, a escola pode ter uma influência muito significativa e, como agência socializadora, ser utilizada na manipulação de indivíduos ainda em desenvolvimento, atuando como limitadora ao projeto humano, impondo valores e normas sociais estratificadas em detrimento da consciência moral.

Ainda que praticamente em todos os trabalhos afirme o caráter não doutrinatório de sua concepção de desenvolvimento moral, deixa perceber em muitas colocações que se preocupa, na verdade, não com a questão ética do projeto humano, mas com o desenvolvimento do indivíduo em relação à moral social. No entanto, Kohlberg enfatiza que sua concepção de educação moral difere de socialização ou de doutrinação e afirma que não está buscando contribuir para a conformidade a valores do professor, da escola, ou do estado.⁽¹⁴⁾ Ao contrário, afirma que o enfoque cognitivo-evolutivo sobre edu-

14. L. Kohlberg & E. Turiel, "Moral Development and Moral Education", in G. Lesses (Ed.), *Psychology and Educational Practice*, Scott, Foreman, 1971, 410-465.

cação moral enfatiza o desenvolvimento de capacidade de tomada de decisão e solução do problema.

Embora Kohlberg critique a tradição de educação moral como Educação do Caráter, concebido como imposição de valores e normas do professor da escola e da cultura sobre o aluno, não deixa claro quais os seus argumentos a respeito. Inicialmente, em 1966, essa crítica surge relacionada aos resultados de pesquisa desenvolvida por Hartshorne & May⁽¹⁵⁾ que demonstraram ser inoperante a educação do caráter nas escolas, tal como era desenvolvida. À primeira vista pode-se entender que a objeção maior de Kohlberg quanto à doutrinação e imposição de normas e valores externos ao indivíduo decorre do fato desse tipo de prática ter-se mostrado inoperante, não discutindo ou discordando dos princípios dessa prática.

A ausência de críticas quanto ao princípio da prática educacional pode contribuir para que sua proposta seja compreendida como estando voltada para transmissão de padrões sociais de julgamento moral. Visando o desenvolvimento moral, a proposta de Kohlberg implicaria em apresentação de dilemas morais hipotéticos para serem discutidos pelos alunos sendo que o professor seria apenas o facilitador em lugar de ser o responsável por respostas tidas como corretas. Kohlberg afirma que neste método utiliza-se a discussão socrática ou a discussão aberta de dilemas de valor. Porém, a descrição de características de tais programas levam a se considerar algumas dúvidas quanto à abertura de discussões. Inicialmente o professor deve providenciar modelos de pensamento ou raciocínio de um estágio acima daquele em que o aluno se encontra. A dúvida que surge é se essa estratégia implica em modelagem do raciocínio ou simplesmente em pressão por parte do grupo, dos mais velhos ou do professor em direção a um tipo específico de raciocínio.

Ainda que Kohlberg afirme que a opinião do profes-

15. H. Hartshorne & M.A. May, *Studies in the Nature of the Character*, (3 vols.), New York, Macmillan Co., 1928-1930.

sor não é enfatizada e nem invocada como autoridade, persiste a dúvida de se saber até que ponto os alunos deixam realmente de perceber o professor e suas opiniões como investidos de autoridade.

Musson⁽¹⁶⁾ comenta que professores empenhados em programas de educação moral baseados em Kohlberg, como adultos, sem dúvida têm grande influência nas discussões. Tendo visitado a Cambridge Cluster School, uma escola baseada nas teorias de Kohlberg sobre educação moral, Musson comenta que os professores não se limitam a atuar como facilitadores mas que participam das discussões advogando temas; mais que isso, comenta, ainda, que teriam algumas vezes pressionado as crianças para concordarem com a sua opinião.

Musson⁽¹⁷⁾, além disso, comenta que no presente Kohlberg deu a seu trabalho uma direção mais pragmática e que chega a afirmar que seu enfoque é doutrinário no sentido de tentar ^{contribuir para a} instilar uma apreciação dos processos democráticos e um senso comunitário nos jovens. Kohlberg⁽¹⁸⁾ critica também, em 1966, o sistema de educação do caráter, que se realiza na União Soviética, como descrito por Bronfenbrenner, quanto à imposição de um conjunto de valores, em especial através de pressão do grupo ^{conferir ao grupo ou à índole de alguém} congênial. No entanto, o mesmo problema ocorre na aplicação de sua proposta de discussão de dilemas morais. Ainda que o autor não proponha a utilização da pressão do grupo, a abertura dada pela não explicitação dos pressupostos da proposta pode ser responsável por tal interpretação e aplicação. Nesse sentido pode ocorrer uma forma de manipulação do aluno em relação a determinadas formas de raciocínio ou julgamento moral, formas socialmente ou culturalmente aceitas, em um determinado momento histórico.

O importante para o aluno não é aprender as formas de raciocínio desde que culturais, referentes a um mundo que

16. H. Musson, "Moral Thinking: Can it be Thought?", *Psychology Today*, February, 1979, 48-92, pag. 68.

17. Ibidem, pag. 51.

18. L. Kohlberg, "Moral Education in the Schools: a Developmental View", *The School Review*, 1966, 74, 1-30, pag. 18.

não é criado, acabado, mas um mundo em transformação constante. Cabe refletir sobre a dialética homem-mundo como ponto de partida sobre a educação moral.

"O homem é homem e o mundo é histórico cultural, na medida em que, ambos inacabados, encontram-se numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação." (19)

Uma geração sempre encontra uma realidade que implica em marcas de outra geração, um mundo que é cultural e linguisticamente organizado. Mas, no encontro com o mundo, a nova geração transforma-o ao mesmo tempo em que se transforma. Não faz sentido tentar manipular o homem para adaptá-lo a uma realidade sendo que esta, na verdade, não é acabada mas em transformação, mesmo porque isto significa, além de tudo, tentar negar o homem como projeto e fazer-se uma violência contra o ser-sujeito.

As lacunas encontradas na obra de Kohlberg e apontadas neste estudo podem concorrer para que a mesma seja utilizada como se estivesse diante de uma realidade acabada e estática e não sendo criada pelo homem. Pode ser utilizada sem preocupação com o aprofundamento da consciência própria do homem. Mesmo porque, estudando o desenvolvimento moral parece ter se limitado à socialização moral e à construção de instrumentos de avaliação do conhecimento das normas e valores sociais. Deixa de analisar com mais profundidade a questão essencial da consciência moral.

Dentro do esquema de referência esboçado neste trabalho, é possível localizar Kohlberg como um pesquisador que se situa apenas no plano da moral social, preocupado em medir o grau de socialização moral assim como esclarecer valores instrumentais, desvinculando-se, dessa forma, de uma preocupação com a moral ética e com a consciência moral.

19. Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação*, tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971, pag. 76.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

Ao longo da apresentação e discussão dos trabalhos de Kohlberg reafirmou-se que através do prisma proposto não fica em momento algum esclarecida a questão do desenvolvimento moral.

Tem-se, como resultado de sua obra, uma escala referente à socialização moral como forma de detectar o grau de desenvolvimento moral tomado como conhecimento de normas sociais. Essa escala, que fundamenta toda perspectiva de Kohlberg sobre desenvolvimento moral, deve ser vista numa relação de distância pelo pesquisador e pelo educador que busquem uma real compreensão do desenvolvimento moral.

A questão central, tratada neste ensaio, pode ser colocada da seguinte maneira: as gerações mais novas são influenciadas pelas gerações mais velhas quanto a valores, parecendo bastante provável que, nos primeiros anos de vida as coisas aconteçam como Kohlberg as descreve. Ou seja, a criança faz julgamentos morais orientada pela obediência à autoridade, pelo desejo de fazer o que a autoridade impõe para evitar a punição. Assim também, num período posterior pode julgar com base na orientação pela pena de Talião. O risco dessa apresentação é caminhar-se para que se acredite que o que ocorre da forma descrita por Kohlberg, deve, inevitavelmente, ocorrer dessa forma. Assim, quando Kohlberg afirma que o estágio quatro é frequentemente o estágio mais elevado que os adultos alcançam pode acontecer que se entenda que é necessário, eventualmente, fazer-se tudo para que estes o alcancem e considerar ideal esta situação. No caso do estágio quatro, os indivíduos em questão têm a habilidade de assumir a perspectiva do sistema social inteiro, ter em mente os interesses de cada grupo, envolvidos em alguma questão e

compará-los com o interesse do todo. O que caracteriza esse estágio é uma estrutura de raciocínio que analisa os problemas a partir da perspectiva de um sistema fixo de leis.

O estágio seis originalmente definido na tese de doutoramento de Kohlberg foi o que recebeu menos suporte de dados de pesquisa empírica. Propôs este estágio como universal, mas diante de constatações de que tal estágio não é facilmente encontrado entre indivíduos de sociedade menos desenvolvidas economicamente. Kohlberg argumenta que este fato ocorre porque em tais sociedades, os indivíduos defrontam-se com temas sociais e morais menos complexos.

É possível que aquilo que Kohlberg chamou de estágio seis venha a se constituir num ponto de partida para futuras pesquisas na perspectiva existencial do desenvolvimento moral. Ao abandonar o estágio seis, Kohlberg abre mão do enfoque da consciência moral propriamente dita, a nível de cognição moral. Sua proposta em termos de teoria e pesquisa implica apenas em preocupação com o esclarecimento de valores instrumentais existentes numa cultura.

O ser humano é um ser ético e moral. Esta ética e esta moral refletem-se na cultura que o homem cria. Todavia, ao passarem para a cultura os valores derivados de uma concepção de ética e de moral, podem eles perder sua identidade de origem e refletirem apenas as características das situações dominantes. Desta forma não são mais valores decorrentes do posicionamento homem-mundo, mas passam a constituir normas padronizadas que se concretizam num sistema de socialização e consequentemente chamado de educação formal.

Pensar em educação humanista é pensar em uma possibilidade de transformação da realidade pelo homem e não na transformação do homem pelo educador. A educação humanista tem como objeto o homem em situação, considerando a condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade. O homem é projeto, isto quer dizer que é condição do homem o seu dinamismo, o caminhar, transformar o mundo. E o homem será tanto mais humano, quanto mais desenvolver a consciência ca-

paz de perceber normas cristalizadas como tais, em seus aprioris e, eventualmente, transformá-las. Portanto não é possível tratar da questão do desenvolvimento moral a não ser a partir da perspectiva de uma consciência moral.

Recomenda-se que em qualquer tentativa de utilização dos trabalhos de Kohlberg, pesquisadores, psicólogos e educadores, que tenham claros diante de si as limitações impostas pela mera utilização da sua escala. Resta, ainda, para psicólogos educacionais a questão que se põe como fundamental para o estudo do desenvolvimento: significado da moral na postura humana.

A P Ê N D I C E S

A P Ê N D I C E I

Estórias e Questionários para a avaliação do raciocínio moral, elaboradas por Kohlberg, 1973, in José Aloyseo Bzuneck, *Desenvolvimento Moral: Avaliação dos Estágios Kohlbergianos em Crianças e Adolescentes de Londrina*, Tese de Mestrado não publicada, USP, São Paulo, 1975.

Na Europa, havia uma mulher que estava quase à morte, porque sofria de uma doença grave. Existia só um remédio que os médicos achavam que podia salvá-la: era um remédio que um farmacêutico da mesma cidade tinha inventado recentemente. Mas saía muito caro para se fazer esse remédio, embora o farmacêutico estivesse cobrando dez vezes mais caro do que lhe custava para fazer: ele gastava 200 cruzeiros em material, mas cobrava 2.000 dólares por uma pequena dose do remédio. Heinz, o marido daquela mulher doente, procurou arranjar dinheiro emprestado para comprar o remédio, mas, assim mesmo, conseguiu juntar só a metade. Falou com o farmacêutico pedindo abatimento, ou que ao menos lhe deixasse pagar mais tarde, pois sua mulher precisava mesmo do remédio; mas o farmacêutico disse que não vendia por menos, nem vendia fiado, pois queria era ganhar dinheiro. Então Heinz ficou desesperado; certa noite, arrombou a farmácia e roubou o remédio para sua esposa.

1. Heinz podia roubar aquele remédio? Por que?
2. O que é pior: deixar alguém morrer ou roubar? Por que?
- 2a. Que é que significa para você o "valor da vida humana"? Por que?
3. Faça de conta que um marido não ama sua esposa: neste caso, ele poderia roubar em favor dela?
4. Teria sido correto roubar tanto em favor de algum estranho, quanto em favor de sua esposa? Por que?

5. Agora faça de conta que Heinz tivesse roubado para salvar um animal de estimação do qual gostasse muito: teria sido correto roubar neste caso? Por que?
6. Faça de conta que Heinz rouba o remédio (para sua esposa) e é apanhado. O juiz deveria condená-lo ou libertá-lo? Por que?
7. Imagine que o juiz pensa em libertá-lo: por quais motivos ele faria isto?
8. Para o bem da população, quais seriam as melhores razões para que o juiz o condenasse?
9. Para o bem da população, quais seriam as melhores razões para que o juiz não o condenasse?

Zê é um rapaz de 14 anos e que queria muitíssimo ir para a praia. Seu pai lhe prometeu que poderia ir, contanto que ele mesmo economizasse todo o dinheiro que fosse precisar. Por isso Zê trabalhou duro e assim arranjou os Cr\$ 500,00 necessários e até um pouco mais. Porém, na véspera de sair de viagem, seu pai mudou de idéia, porque queria ir pescar com alguns amigos bem longe e não dispunha de dinheiro todo para essa viagem; e assim pediu a seu filho Zê o dinheiro que havia economizado com seu trabalho. Mas, como Zê não queria perder o passeio à praia, pensou em recusar o dinheiro a seu pai.

1. O Zê poderia recusar o dinheiro a seu pai? Por que?
2. Existe alguma situação em que o pai tem o direito de exigir o dinheiro de seu filho? Por que?
3. Qual é a coisa mais importante que um bom pai nunca deve esquecer no relacionamento com seu filho? Por que isso?
4. Qual é a coisa mais importante que um bom filho nunca deve esquecer no relacionamento com seu pai? Por que isso?
5. Por que se deve cumprir o que se promete?
6. Por que é que a gente se sente mal (= fica chateado) quando uma promessa é quebrada?
7. Por que é importante cumprir uma promessa feita a alguém que não se conheça bem ou a alguém que não seja muito íntimo?

Havia dois irmãos jovens que estavam numa enrascada. Iam fugir da cidade, apressadamente, mas precisavam de dinheiro. Pedro, o mais velho, assaltou uma loja e roubou 5.000 cruzeiros. Toninho, o mais novo, foi falar com um velho senhor aposentado que costumava ajudar as pessoas e contou-lhe que precisava de 5.000 cruzeiros para fazer uma operação, porque estava muito doente. Na realidade ele não estava doente e nem tinha intenção alguma de devolver o dinheiro ao velho. Embora este velho não conhecesse bem o rapaz, emprestou-lhe o dinheiro. Assim, Pedro e Toninho deixaram a cidade, cada um com 5.000.

1. O que é pior: roubar como fez o Pedro ou enganar como fez Toninho? Por que?
2. Faça de conta que o Toninho pediu dinheiro emprestado de um banco, mas também sem intenção de devolver. Então o que é pior: pegar emprestado do velho ou do banco? Por que?
3. Toninho logrou o velho: qual é o maior mal que existe nisso?
4. Por que não se deve roubar uma loja?
5. Qual é o valor ou a importância dos direitos de propriedade?
6. O que é pior para o bem-estar da população: enganar como fez o Toninho ou roubar como fez o Pedro? Por que?

Havia uma senhora que sofria gravemente de câncer e não existia nenhum remédio que pudesse salvá-la: o médico sabia que ela iria morrer dentro de seis meses. Ela sofria dores horríveis e estava tão fraca que poderia morrer já, se tomasse alguma droga como éter ou morfina. Ela delirava muito e ficava quase louca de dor: e nos momentos de alívio pedia ao médico que lhe desse éter em quantidade suficiente para lhe tirar a vida de uma vez. Ela dizia que não podia aguentar mais as dores e que, de qualquer jeito, iria morrer mesmo, uns meses mais tarde.

1. O médico podia dar àquela mulher a droga que lhe iria trazer a morte? Por que?
2. A mulher estava certa de que iria morrer mesmo. Seu marido tinha que falar com ela e com o médico, que ela devia aguentar firme e não querer morrer mais cedo? Por que?
3. Afinal, o que é que o marido tem a ver com a decisão do caso?
4. Que é que você acha: é a mulher que tem o direito de resolver sobre sua própria morte ou são os médicos ou o juiz que devem resolver isso? Por que?
5. Que é que o médico deveria fazer, se quisesse respeitar os direitos da mulher? Por que?
6. Mesmo quando alguém não quer mais viver (isto é, quer se matar), ele tem que continuar vivendo assim mesmo? Por que?
7. Chama-se eutanásia o ato de se tirar a vida de alguém que está sofrendo demais; é matar quem está sofrendo, por pena dele.
Então pergunto: porque a eutanásia praticada em seres humanos é tão diferente da que se praticaria em animais? Por que há diferença entre a vida animal e a vida humana?
8. Que tipo de orientações gerais a respeito de eutanásia deveriam ser dadas para os médicos? E quem deveria dar essas orientações? Por que?

9. Faça de conta que o doutor atenda o pedido da paciente e lhe dê aquela droga que mata e daí seja levado ao juiz. Aí é julgado culpado de ter matado alguém. Em geral isso dá prisão perpétua. Neste caso aqui, que é que o juiz deveria fazer? Por que?
10. Agora, você faça de conta que o juiz resolve ser leniente (isto é, bonzinho) para com o médico e deixá-lo livre. Pergunto: Que é que o juiz pensa do médico, o que é que este fez para que o juiz fosse assim leniente para com ele?
11. O juiz tem que pensar na sociedade: do ponto de vista da sociedade, qual a razão mais forte para que o juiz condenasse o médico?
12. Do ponto de vista da sociedade, qual o motivo mais forte para que o juiz deixasse o médico sem castigo?

Judite era uma garota de 12 anos, bem educada e que tinha um emprego de muita confiança. Conseguiu economizar por muito tempo de seu trabalho e do dinheiro que recebia para merenda na escola, uns 50 cruzeiros, pois queria comprar uma entrada para o show de um célebre conjunto que estava em sua cidade. A entrada lhe custaria só 30 cruzeiros, de modo que ainda lhe sobrariam 20. Sua mãe lhe tinha prometido antes que ela poderia ir ao show, mas com a condição de que ela mesma economizasse o dinheiro. Mais tarde, porém, a mãe mudou de idéia e disse à Judite que, em vez de ela ir gastar dinheiro no show, fosse comprar roupa para ela. Judite ficou muito aborrecida com isso, mas decidiu ir de qualquer jeito ao show. Comprou a entrada escondido (por 30 cruzeiros) e disse à sua mãe que tinha economizado só 20 (que era o que tinha sobrado). No dia do show, ela disse à sua mãe que iria passar a tarde com uma amiga; e foi ao show. Passou-se uma semana e sua mãe nada descobriu. Daí Judite falou com sua irmã mais velha, chamada Luiza, que tinha ido ao show e que tinha mentido à sua mãe quanto a isso tudo.

1. Essa irmã mais velha, a Luiza, deveria contar à mãe que Judite tinha mentido sobre o dinheiro - ou deveria ficar calada? Por que?
2. Qual seria o motivo mais forte para que a Luiza ficasse calada?
3. Luiza pensa o que vai acontecer com a Judite mais tarde, se ela contar tudo à mãe. Que é que Luiza está imaginando que vai acontecer com Judite? Por que?
4. Luiza tem que pensar que aqui estão em jogo sua mãe e sua irmã. Qual é a coisa mais importante que uma filha deve levar em conta na relação entre a mãe e sua filha?
5. Qual é a coisa mais importante que uma mãe deve levar em conta no relacionamento com sua filha, neste caso em particular, e em geral?
6. Por que se deve cumprir uma promessa?

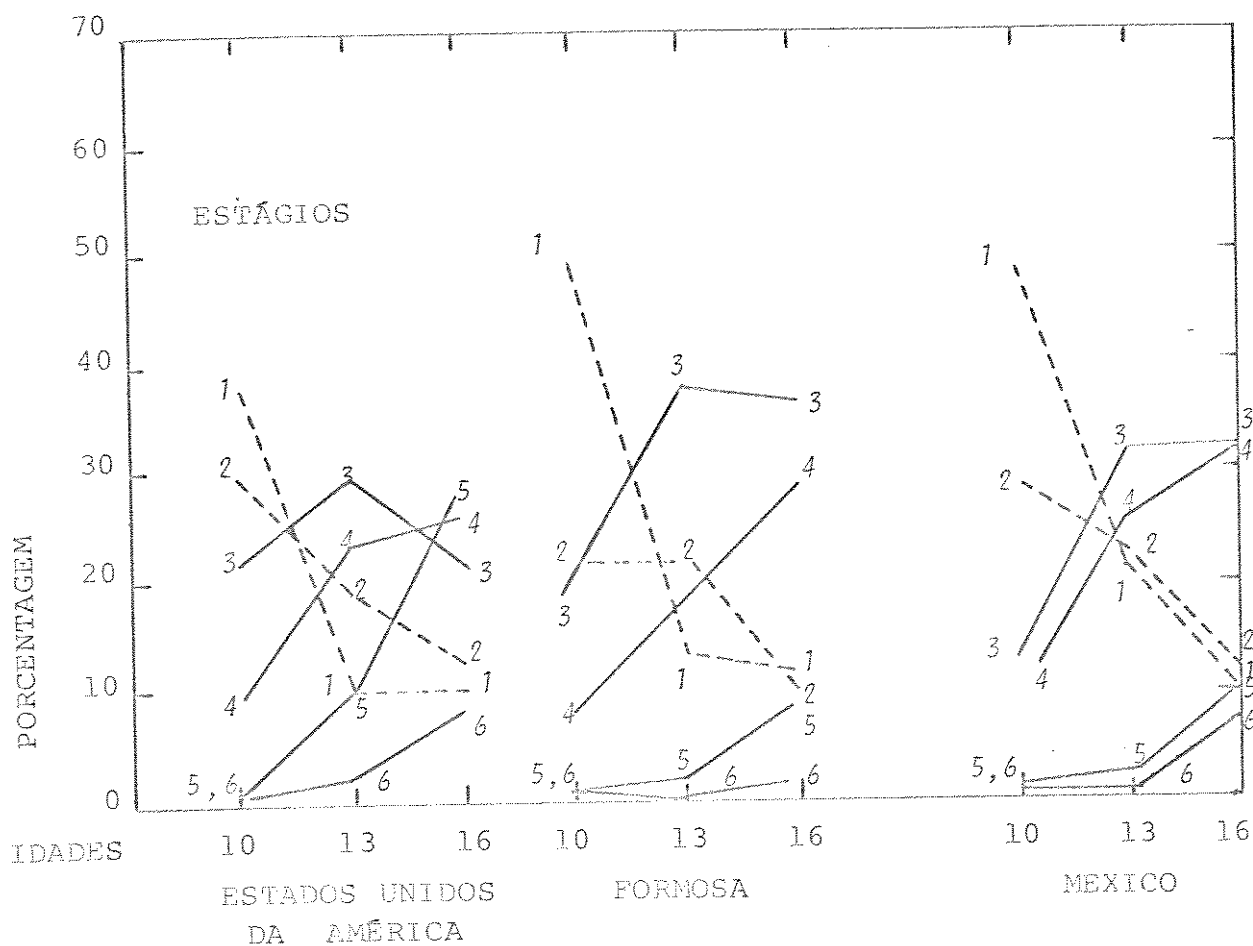
7. O que faz uma pessoa sentir-se mal, se for quebrada uma promessa que lhe foi feita?
8. Por que é importante cumprir uma promessa feita a alguém que não se conheça bem ou que não seja muito íntimo?

Num certo país da Europa, um pobre homem chamado Jorge não conseguia emprego e nem seu irmão nem sua irmã. Sem nenhum dinheiro, roubou alimento e remédios de que estavam precisando. Foi preso e condenado a seis anos de cadeia. Mas, uns dois anos depois, fugiu da cadeia e foi morar na outra extremidade do país, com um nome falso. Com trabalho conseguiu dinheiro e montou lentamente uma grande indústria. Pagava ótimos salários a seus operários e destinou boa parte de seus próprios lucros para construir um hospital para o atendimento gratuito de doentes pobres. Vinte anos se passaram e um dia um alfaiate reconheceu que o dono da indústria era Jorge, o preso que havia fugido e a quem a polícia tinha estado à procura em sua cidade de origem.

1. O alfaiate deveria denunciar Jorge à polícia? Por que?
2. Suponha que Jorge tenha sido denunciado à polícia e levado novamente ao juiz. O juiz deve mandá-lo à cadeia para acabar de cumprir sua pena ou deixá-lo ir embora?
3. Do ponto de vista da sociedade, qual o motivo mais forte que o juiz poderia ter para obrigar Jorge terminar de cumprir sua pena?
4. Para o bem da sociedade, qual o motivo mais forte que o juiz poderia ter para deixar Jorge ir-se embora livre?
5. Segundo a lei, todo cidadão deve denunciar os presos que fugiram. Num caso como no presente, pode alguém ser um bom cidadão e não denunciar o fugitivo? Por que?
6. Que considerações devem guiar um bom cidadão em casos em que estiver em dúvida (isto é, em conflito) entre a lei e seu próprio modo de pensar?

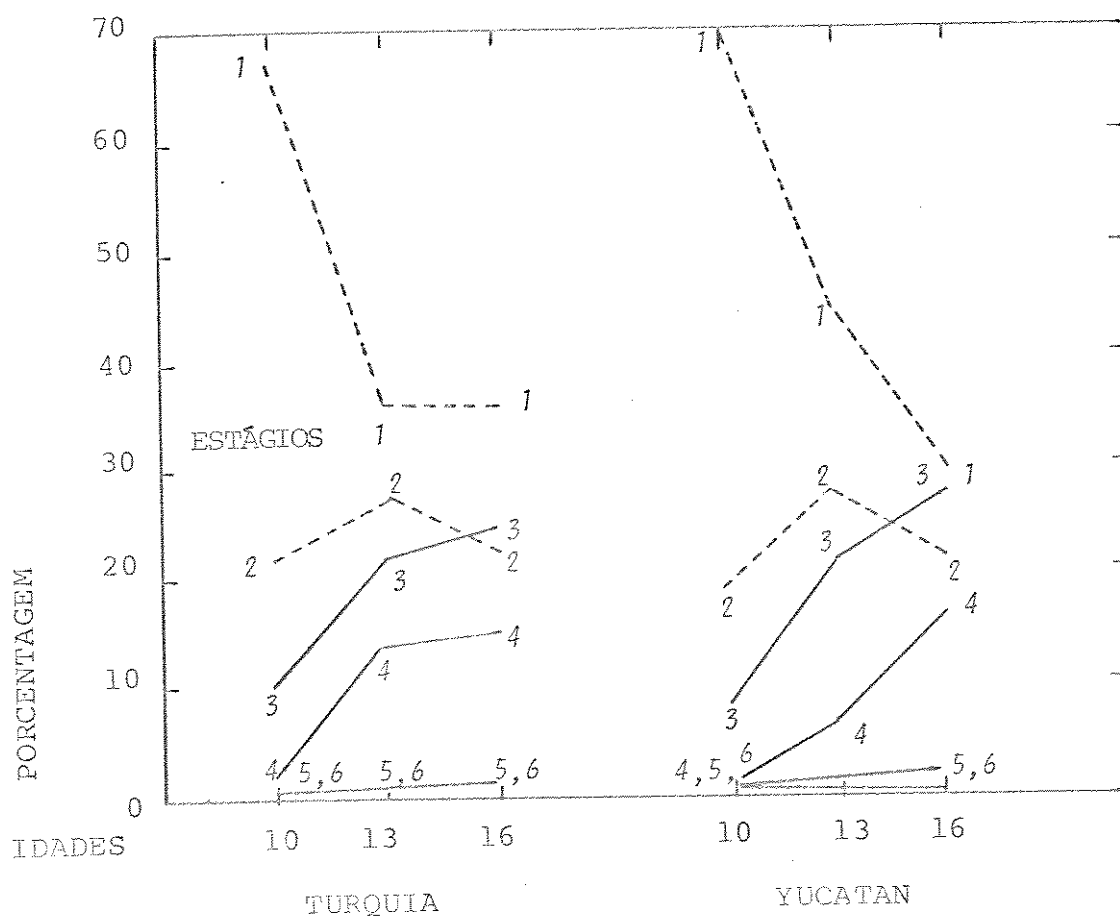
A P Ê N D I C E II

Tendências etárias, de meninos de classe média e de zona urbana, relativas aos diversos estágios de julgamento moral em três países (Kohlberg, 1969).



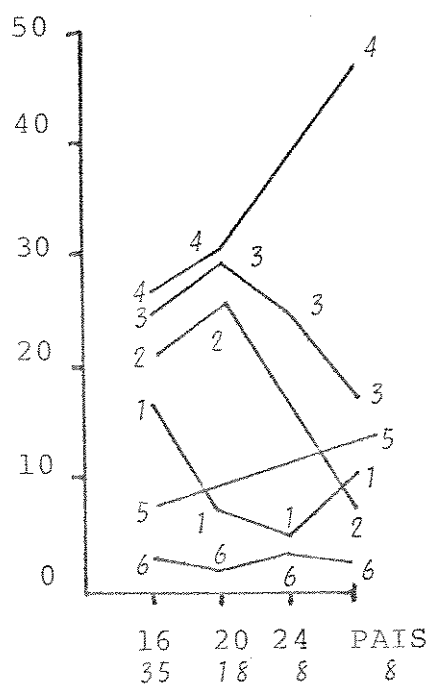
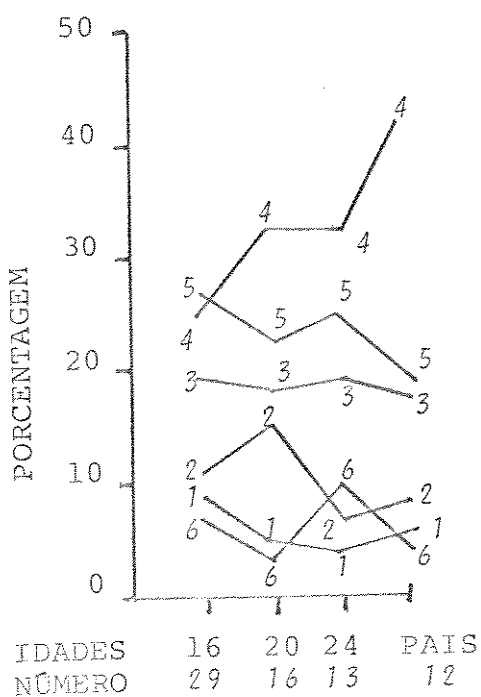
APÊNDICE III

Tendências etárias relativas ao julgamento moral em meninos de duas vilas isoladas, em dois países (Kohlberg, 1969).



A P Ê N D I C E IV

Tendências etárias, de meninos de classe média e de classe mais baixa, relativas aos diversos estágios de julgamento moral em quatro idades (Kohlberg & Kramer, 1969).



BIBLIOGRAFIA

- ALSTON, W. P., "Comments on Kohlberg's *From is to ought*", cited in MISCHEL, T. (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*, London, Academic Press, 1971.
- ARONFREED, J., "The Nature, Variety and Social Patterning of Moral Responses to Transgression", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 63: 223-241.
- AUSUBEL, D. P. e SULLIVAN, S. V., *Theory and Problems of Child Development*, New York: Grune & Stratton, second edition, 1970.
- BALDWIN, J. M., *Thoughts and Things*, New York, Macmillan (3 vols.), 1906.
- BANDURA, A. e MACDONALD, F., "The Influence of Social Reinforcement and the Behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgements", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67: 274-281.
- BANDURA, A. e MACDONALD, F., "Social Learning of Moral Judgements", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 11 (3): 275-279.
- BEE, H., *The Developing Child*, New York, Harper and Row Publishers, Inc. 1975.
- BLATT, M., *The Effects of Classroom Discussion on the Development of Moral Judgement*, unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1969.
- BLATT, M. & KOHLBERG, L., "The Effects on Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement", in KOHLBERG, L. e TURIEL, E. (Eds.), *Recent Research in Moral Development*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- X BZUNECK, J. ALOYSEO, *Desenvolvimento Moral: Avaliação dos Estágios Kohlbergianos em Crianças e Adolescentes de Londrina*, Tese de Mestrado não publicada, USP, São Paulo, 1975.

- CATTELL, R. B., *Personality and Motivation: Structure and Measurement*, Yonkers, New York, World Book, 1957.
- CONGER, J. J., *A World We Never Knew - the Family and Social Change*, Daedalus, Fall, 1971, 1105-1134.
- CONGER, J. J., *Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World*, New York: Harper & Row, 1973.
- CORETH, E., *Questões Fundamentais de Hermenêutica*, Tradução de Carlos Lopes de Matos, Editora Pedagógica Universitária, USP, 1973.
- DE PALMA, D. J. e FOLEY, J. M., (Eds.), *Moral Development Current Theory and Research*, Hillsdale, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUN Associates Publishers, 1975.
- DURKHEIM, E., *L'Education Morale*, Paris: Alcan, 1925.
- ERIKSON, Erik, *in* Evans, R. I., *Dialogues with Erik Erikson*, New York: Harper & Row, 1967.
- FAURE, E., *Aprender a Ser*, Amadora-Portugal, Ed. Livraria Bertrand, 1974.
- FLACKS, R., "The Liberated Generation: Exploration of the Roots of Students Protest", *in* MILLES, MATTEW, B. & CHARTERS Jr., W. (Eds.), *Learning in Social Settings*, Boston, Allyn & Bacon, Inc. 1970.
- FREIRE, PAULO, *Extensão ou Comunicação?*, tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- ✓ FREIRE, PAULO, *Pedagogia do Oprimido*, 6a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREUD, S., *Civilization and its Discontents*, London, Hogart Press, 1955.
- FROMM, E., *Man for Himself*, New York, Rinehart, 1949.
- GALLATIN, JUDITH, *Adolescência e Individualidade*, Tradução de Antonio Carlos Amado Pereira e Rosane Amado Pereira, São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1978.
- GIBBS, J. C., "Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Cons-

- tructive Critique", *Harvard Educational Review*, 1977, 47 (1): 43-56.
- GRINDER, R. E., "Parental Child Rearing Practices and Resistance to Temptation of Sixth-grade Children", *Child Development*, 1962, 33: 803-820.
- GRINDER, R. E., "New Techniques for Research in Children's Temptation Behavior", *Child Development*, 32: 679-683, 1961.
- HAAN, N., STROUD, J. e HOLSTEIN, C., "Moral and Ego Stages in Relationship to Ego Processes: a Study of Hippies", *Journal of Personality*, 1973, 41: 596-612.
- HARTSHORNE, H. e MAY, M. A., *Studies in the Nature of Character*, 3 vols., New York: Macmillan, 1928-1930.
- HEIDEGGER, M., "Homenagem a Martin Heidegger pelos seus 85 anos", 1974, *Martin Heidegger na Conversa com Richard Wisser*, in *Humboldt*, nº 29, pp. 25-28.
- HICKEY, J., "Designing and Implementing a Corretional Program Based on Moral Development Theory", in KOHLBERG, L. & TURIEL, E. (Eds.), *Moralization - The Cognitive Developmental Approach*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974 (in preparation).
- HOFFMAN, M. L., "Child Rearing Practices and Moral Development: Generalizations from Empirical Research", *Child Development*, 1963, 34: 295-318.
- HOFFMAN, M. L., "Moral Development", in P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, (vol. II), New York: John Wiley & Sons, Inc., 1970.
- HOFFMAN, M. L. e SALZSTEIN, H., "Parent Discipline and the Child's Moral Development", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 5: 45-57.
- HOLSTEIN, C. B., "The Relation of Children's Moral Judgment Level to that of their Parents and to Communications Patterns in their Family", in SMART, R. C. & SMART, M. S. (Eds.), *Readings in Child Development and Relationships*,

New York, Macmillan, 1972.

HOLSTEIN, C. B., "Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgement: A Longitudinal Study of Males and Females", *Child Development*, 1976, 47, 51-61.

HORNEY, K., *The Neurotic Personality of our Time*, New York, W. W. Norton & Co, 1937.

JAHODA, M. & WARREN, N., "Los Mitos de la Juventud", in *Adolescencia y Aprendizaje*, WINTER, G. D. y NUSS, EUGENE (comps), Buenos Ayres, Paidós, 1978, pp. 70-83.

JANIS, M., "The Development of Judgement in Preschool Children", Yale University, *Child Study Center*, 1961.

JOHNSON, R., "A Study of Children's Moral Judgement", *Child Development*, 1962, 33, 327-354.

KEASEY, C. B., "Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 26: 30-38.

KOHLBERG, L., *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*, Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1958.

KOHLBERG, L., "Moral Development and Identification", in H. Stevenson (Ed.), *Child Psychology*, 62nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 1963, 277-332.

KOHLBERG, L., *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order: 1. Sequence in the Development of Moral Thought*, *Vita Humana*, 1963, 6: 11-33.

KOHLBERG, L., *Development of Moral Character and Ideology*, in M. L. Hoffman (Ed.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, New York, Russell Sage Foundation, 1964.

KOHLBERG, L., "Moral Education in the Schools: A Developmental View", *The School Review*, 1966, 74, 1-30.

KOHLBERG, L., "The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order II: Social Experience, Social Conduct

- (Eds.), *Moral Development: Current Theory and Research*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1975.
- TURIEL, E., "Concepts of Society in Children and Adolescents Paper Presented at the Regional Conference of the Society for Research in Child Development", Emeryville, California, April 3, 1976.
- TURIEL, E. e ROTHMAN, G. R., "The Influence of Reasoning on Behavioral Choices at Different Stages of Moral Development", *Child Development*, 1972, 43: 741-756.
- YUSSEN, Steven R., "Moral Reasoning from the Perspective of Others", *Child Development*, 1976, 47: 551-555.
- WEBER, M., *The Theory of Social and Economic Organization*, Glencoe, Illinois: The Press, 1947.
- WINTER, G. D., e NUSS, E. M. (comps.), *Adolescencia y Aprendizaje*, Argentina Paidós, Buenos Aires, 1978.
- ZIGLER, E., e CHILD, I. L., "Socialization", in G. Lindzey e R. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, Reading (Mass.), Addison-Wesley Publ., Co., Vol.III, 1969.