



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Dias Alves, Adelaide
Educação moral para a autonomia
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 12, núm. 2, 1999, p. 0
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812214>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Educação moral para a autonomia

Adelaide Alves Dias^{1,2,3}

Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Atualmente, o tema da educação moral tem ocupado parte das pesquisas sobre desenvolvimento moral, tanto no Brasil quanto no exterior. Apesar disto, ainda há poucas pesquisas sobre programas educativos, que tenham como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral. O presente artigo apresenta a discussão em grupo de dilemas sócio-morais como um recurso metodológico eficaz para a promoção da consciência moral em crianças. Analisa o processo de mudança no pensamento moral, identifica os estágios onde as mudanças ocorreram e analisa como as mudanças foram realizadas. Por fim, discute algumas limitações do enfoque teórico adotado e faz algumas sugestões para a realização de futuras pesquisas.

Palavras-chave: Moral; educação moral; desenvolvimento moral.

Moral education for autonomy

Abstract

Moral education is currently an important issue of the moral development research area, in Brazil and abroad. However, there are not many research studies about educational programs that aim at developing moral autonomy. This paper presents the discussion group on social and moral dilemmas as a successful methodological strategy to promote moral consciousness in children. The study analyzes the process of moral thought change, it identifies the stages where changes occur, and interprets these modifications. Finally, it discusses some theoretical limitations of the model and offers suggestions for future research.

Keywords: Moral; moral education; moral development.

Na atualidade, o tema da educação moral vem merecendo uma atenção especial por parte dos investigadores da área de desenvolvimento moral no Brasil. Biaggio e Monteiro (1998) apontam três grandes grupos de pesquisa que desenvolvem, sistematicamente, estudos sobre o assunto: o grupo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o grupo da Universidade Federal da Paraíba, e o grupo da Universidade de São Paulo. Recentemente, Camino (1998) realizou um mapeamento cuidadoso da inserção desse tema em pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Sócio-Moral (NPDSM), desde o início dos anos 80. No levantamento feito, as pesquisas sobre educação moral ocupam parte do total de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo e foram classificadas em três grandes grupos: 1) pesquisas sobre métodos educativos, 2) pesquisas sobre a relação ensino e

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

julgamento moral, e 3) pesquisas de intervenção moral. No exterior, além dos Estados Unidos, país que tem se ocupado tradicionalmente de pesquisas sobre o assunto, outros países europeus, como é o caso da Espanha (Grupo de Investigação em Educação Moral - GIEM, da *Universidad Complutense de Madrid*) e de Portugal (Universidade de Lisboa) também têm se dedicado à investigação do tema.

Se, de um lado, esse panorama parece ser indicativo da importância e da relevância dos estudos sobre essa temática, de outro, constata-se a necessidade de avançar na busca de procedimentos educativos capazes de contemplar essa dimensão e fazer frente aos desafios característicos desse final de século. Tais transformações, associadas ao processo de globalização, apontam para a necessidade de reapropriação do tema da educação de valores, com vistas a melhor se posicionar numa sociedade marcada, em última instância, como afirma Ianni (1996), pela tecnificação e racionalização das relações sociais. Isto implica a revisão dos paradigmas educacionais e, consequentemente, a busca de um novo fundamento axiológico que tensione esse novo modelo societal e que aponte na direção da construção de novos valores educativos pautados na solidariedade e na cooperação, em contraposição ao individualismo, à competição e à fragmentação das pessoas, desencadeados pela chamada sociedade da informação e da comunicação.

Essa tarefa não é simples. Estudos desenvolvidos por investigadores brasileiros sobre a influência da escola no desenvolvimento da consciência moral dos seus alunos (Araújo, 1996; Dias & Camino, 1993; Dias, Latini & Vasconcellos, 1998; Freitag, 1984; Menin, 1985; Pires, 1983) indicam que o modelo educacional vigente na maioria das escolas é o heterônomo. Esse modelo, de caráter coercitivo e uniformizante, é incompatível com as necessidades sociais de desenvolvimento de práticas educativas, que tenham como norte a dialogicidade e a comunicação ativa entre os envolvidos no processo.

Esse é um dos grandes desafios educacionais do nosso tempo. Torna-se urgente avançar no sentido de se oferecer subsídios teórico-metodológicos para que as escolas possam se apropriar desse material e, consequentemente, melhor separem na consecução dos seus objetivos educacionais, que, em última análise, significam o desenvolvimento de sujeitos racionais, críticos, livres e autônomos.

Nessa direção, esse artigo apresenta a discussão em grupo de dilemas morais hipotéticos (Arbuthnot & Faust, 1981; Blatt & Kohlberg, 1975) como uma das possibilidades de prover experiências adicionais de estimulação e crescimento moral na direção da autonomia. O pressuposto teórico principal da discussão em grupo é o de que a educação moral se dá através de interações sociais em situações de conflito e não através do ensino direto da moral.

Princípios norteadores das discussões em grupo

Quatro princípios básicos, segundo Arbuthnot e Faust (1981) devem orientar a ação do professor, quando da condução da discussão em grupo sobre problemas sócio-morais: 1) Facilitar o desenvolvimento: a educação moral deve ter como meta a elevação do nível de raciocínio moral; 2) O papel dos desequilíbrios: o desenvolvimento moral é estimulado pela criação e vivência de conflitos sócio-cognitivos e não através do ensino direto da moral; 3) Dimensão do papel do educador: na educação moral, o papel do professor é o de arquitetar experiências capazes de estimular a auto-descoberta de estágios mais altos; 4) Diretrizes éticas: o educador deve garantir que os direitos dos indivíduos (quanto a participar ou não de atividades, quanto à adoção de qualquer sistema de valor ou crença, sem temor ou represália) devem ser protegidos.

De acordo com Kohlberg (1969; 1976; 1981; 1984), o desenvolvimento moral obedece a uma seqüência progressiva e invariante de estágios, cujo fator promocional de mudança de

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

um estágio inferior a outro, qualitativamente superior, é o conflito cognitivo. Assim sendo, a passagem para um nível superior de raciocínio moral pode, por vezes, ser estimulada através da vivência desses conflitos, que pode ser propiciada pela discussão em grupo.

Para Turiel (1974; 1977), o processo de vivência do conflito sócio-cognitivo caracteriza-se pela desestruturação e reestruturação cognitiva e se realiza internamente. A vivência de conflitos sócio-morais, segundo Turiel, cria uma situação onde o participante é forçado a lidar com novos conceitos, motivado pela percepção das contradições, apontadas pelas diferenças dos argumentos. Esses resultados iniciais de Turiel (1977) são corroborados por outros estudos (Colby & Kohlberg, 1987; Higgins, 1980; Lummertz, 1991; Rique Neto, 1991).

Adotando esse referencial teórico de análise e, partindo dos pressupostos de que: 1) a educação moral com o objetivo da autonomia deve se pautar pela preocupação com a elevação do nível da consciência moral; 2) a vivência de conflitos sócio-morais é uma das possibilidades de elevação desse nível de consciência; e, 3) a Discussão em Grupo propicia a experimentação desses conflitos, os objetivos dessa pesquisa foram: verificar a importância da discussão de dilemas sócio-morais para o processo de mudança do desenvolvimento moral; analisar as mudanças, os avanços e as regressões; identificar em que estágios ocorreram as mudanças; e, analisar como as mudanças foram realizadas. A hipótese principal foi: indivíduos submetidos à discussão em grupo de conflitos sócio-morais apresentariam mudanças significativas em seus raciocínios morais e essas mudanças difeririam, em grau e intensidade, daquelas ocorridas nos pensamentos morais dos não submetidos ao processo de discussão.

Método

Participantes

Vinte e quatro crianças e adolescentes na faixa etária de dez a doze anos, da sexta série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada da cidade de Campina Grande (PB) participaram do estudo.

Delineamento

Foi utilizado delineamento experimental. Os 24 participantes foram divididos em dois grupos, sendo um experimental e o outro de controle, com medidas antes e depois do processo. Em cada um dos grupos participaram doze participantes, escolhidos segundo o critério de estágios morais dominantes. O grupo experimental foi composto por seis meninos, sendo três de estágio 3 e três de estágio 4 e seis meninas, cinco de estágio 3 e uma de estágio 4. A composição do grupo de controle também foi de seis meninos e seis meninas. Entre os meninos, três eram de estágio 3 e três de estágio 4. Entre as meninas, duas eram de estágio 3, três de estágio 4 e uma de estágio 5. O grupo experimental foi submetido a um programa de educação moral, onde dilemas morais hipotéticos eram discutidos de forma a suscitar desequilíbrios (conflitos cognitivos) em suas estruturas. O grupo de controle seguiu a proposta curricular da disciplina tal como estabelecida pela escola.

Instrumento

O instrumento utilizado foi o *Defining Issues Test (DIT)*, que é um teste objetivo de julgamento moral elaborado por Rest (1974), traduzido e adaptado para uso no Brasil por Bulzneck (1977) e reformulado por Camino e Luna (1989). É composto por seis dilemas morais hipotéticos, sendo o primeiro, o dilema de Heinz, traduzido como *João e o remédio* e

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

versa sobre uma mulher que está muito doente, só havendo um remédio capaz de curá-la, recentemente inventado, cujo preço era muito alto. Seu marido João tenta, de todas as formas, obter dinheiro para comprá-lo, mas só consegue a metade. Pede, então, ao inventor para vendê-lo mais barato ou com em condições facilitadas. Diante da negativa do inventor, João pensa em arrombar a farmácia. Ao finalizar a apresentação do dilema, o participante é questionado se João devia roubar aquele remédio. O segundo dilema intitulado *A ocupação pelos estudantes* versa sobre um grupo de estudantes universitários americanos, que, na época da guerra do Vietnã, deveria freqüentar um curso regular obrigatório, cujo objetivo era prepará-los para a guerra. Esse grupo de alunos fundou uma agremiação e solicitou à direção da Universidade o cancelamento do curso, por não concordar com o mesmo, recebendo o apoio dos professores que também fizeram a mesma solicitação. Entretanto, o Reitor da Universidade resolveu manter o curso. Diante disso, os estudantes ocuparam a reitoria, para forçar as autoridades a extinguirem o curso. A pergunta que segue ao dilema é: *Os estudantes deveriam ocupar a reitoria?* No terceiro dilema *O prisioneiro foragido* o dilema refere-se a um condenado da justiça a dez anos de prisão, que foge da cadeia, adota uma identidade falsa e passa a trabalhar dura e honestamente. Consegue dinheiro suficiente para abrir seu próprio negócio, é gentil com os fregueses, paga bem aos seus funcionários e ainda contribui com uma parte dos seus lucros para obras de caridade. Um dia, uma vizinha, de nome Dona Cida, o reconheceu como sendo aquele fugitivo da prisão e pensa em denunciá-lo à polícia. A pergunta que segue ao dilema é: *Dona Cida deveria entregá-lo à polícia?* O quarto dilema é *O dilema do médico*, que trata do conflito vivido por um médico diante de uma paciente que sofre de um câncer incurável e está sofrendo muito. Em momentos de alívio, pede ao médico para aplicar-lhe um remédio letal (uma dose excessiva de morfina), pois já não suporta mais tanta dor, pedindo para acabar logo com o seu sofrimento. Segue-se a pergunta: *O médico deveria dar-lhe a dose que a faria morrer?* O quinto dilema *O proprietário da oficina* versa sobre o dono de uma oficina (Sr. Ben), que está necessitando de um bom mecânico em seu estabelecimento. Havia só um homem negro, que parecia ser um excelente mecânico. Pessoalmente, Sr. Ben, nada tinha contra pessoas da raça negra, mas temia contratar aquele homem, porque muitos dos seus fregueses eram racistas e poderiam não mais freqüentar sua oficina se ele o contratasse. Assim, quando o homem veio saber sobre sua contratação, o Sr. Ben mente dizendo que já havia contratado outra pessoa. O último dilema *O jornalzinho* conta a história de Fred, um estudante do Segundo Grau, que queria publicar um jornalzinho para estudantes em sua escola, onde pudesse expressar suas opiniões. Queria falar contra a guerra e contra algumas das normas da escola. Para tanto, Fred pediu a permissão do Diretor, que a concedeu, na condição de que antes da publicação, Fred mostrasse o conteúdo do mesmo. E assim faz Fred. Entretanto, o Diretor não esperava que o jornalzinho tivesse tanta aceitação entre os estudantes que, motivados pela sua leitura, começaram a organizar protestos contra algumas normas da escola. Esse fato causou irritação entre os pais, que telefonaram ao diretor, dizendo que o jornalzinho era antipatriótico e que não deveria mais ser publicado. Como resultado de todo esse tumulto, o diretor mandou que Fred parasse com a publicação, uma vez que perturbava o bom andamento da escola. Em seguida, apresenta-se a pergunta: *O diretor deveria encerrar a publicação do jornalzinho?* A cada uma das perguntas que seguiam os dilemas, os participantes poderiam responder sim, não ou não sei. Uma lista de doze afirmações, também foi apresentada a fim de que o participante colocando-se no lugar do protagonista da história, indicasse o grau de importância (que varia de máxima a nenhuma importância), de cada uma das afirmações no momento em que tomava uma decisão sobre o dilema. As doze afirmações foram construídas por Rest (1974), tendo como base a tipologia de estágios kohlbergiana, ou seja, representavam um estágio moral. Além disso, em cada um dos dilemas, pelo menos uma das afirmações possui conteúdo, retoricamente bem construído, porém destituído de sentido (intitulado por Rest de M). Ainda, pelo menos uma das afirmações representava um estágio kohlbergiano intermediário (entre o 4 e 5) e que Rest chamou de A. O participante escolhe, então, dentre as doze afirmações, as quatro mais importantes, para ele, de forma hierárquica. Inicia-se, então, a tabulação dos dados. Uma folha de resposta, elaborada por Rest (1974), apresenta as doze afirmações seguidas do estágio que cada uma delas representa. Então, atribui-se pesos de quatro a um, para as respostas em cada uma das quatro questões escolhidas como as mais importantes. A

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

primeira mais importante vale quatro, a segunda três, e assim por diante. Ao final da apuração, obtém-se os escores referentes a cada um dos estágios. Por estágios dominantes, entendeu-se aqueles que obtiveram a maior pontuação de escores, ao final da tabulação dos seis dilemas.

Procedimentos

A intervenção foi realizada com uma freqüência de duas aulas semanais, de aproximadamente 40 minutos de duração cada. O programa foi efetivado num período de quatro meses, perfazendo um total de 24 sessões. O grupo de controle, nesse mesmo período, freqüentou normalmente as aulas. As duas turmas, que formavam os grupos experimental e controle, freqüentavam turnos diferenciados. Tomou-se essa precaução, a fim de evitar que as crianças do grupo de controle ficassem ansiosas e/ou curiosas em saber o que a outra turma estava fazendo nas aulas. Antes da intervenção ser realizada, a professora (que era a mesma nas duas turmas) foi chamada e foi-lhe explicado que iria ser desenvolvida, em uma de suas turmas, um programa de intervenção a fim de verificar o desenvolvimento moral dos(as) alunos(as). Explicou-se, ainda, que o interesse da pesquisa era na forma como as crianças raciocinavam frente a dilemas morais hipotéticos. Foi dito, também, que, para atingir aos objetivos da pesquisa, era necessário interferir nos conteúdos programáticos das aulas e na forma como essas eram conduzidas.

Na outra turma, que funcionou como grupo de controle, essa mesma professora foi informada de que a pesquisa se limitaria apenas à aplicação de dois questionários, um antes de ser realizada a intervenção e outro, após. As aulas seriam conduzidas por ela tal como estabelecido pela escola. Pediu-se à professora que fizesse a apresentação da pesquisadora às crianças do grupo experimental da seguinte forma: *"Essa é uma professora que irá trabalhar conosco durante esse semestre. Ela está desenvolvendo uma pesquisa e nós vamos participar dela, se essa for nossa vontade. Em seguida, ela vai apresentar para vocês, passo a passo, como será essa pesquisa, para que vocês possam decidir se querem participar ou não".* No grupo de controle a pesquisadora foi apresentada às crianças, como *"uma professora que estava realizando uma pesquisa e que precisaria que as crianças respondessem a um questionário sobre dilemas sociais"*. Julgou-se importante fazer referência ao trabalho da pesquisadora a fim de evitar que as crianças o confundissem com alguma outra possível tarefa escolar.

No grupo experimental, as crianças foram informadas acerca do programa de educação moral a que seriam submetidas, caso estivessem de acordo. Foi dito que as aulas seriam diferentes daquelas que estavam acostumadas a ter e que o conteúdo da disciplina se resumiria a discussões de dilemas morais, cujos temas seriam propostos por elas e que o papel da pesquisadora seria o de facilitar o conhecimento delas acerca de questões morais. Finalmente, foi esclarecido que não haveria prejuízo escolar, caso resolvessem participar do programa (ou não participar), de modo que poderiam optar livremente. Uma vez estabelecidas as condições de desenvolvimento da intervenção, as crianças, tanto do grupo experimental quanto do de controle, foram avaliadas em seus raciocínios morais através do *Defining Issues Test* (DIT).

A intervenção teve início com a discussão, pelos participantes, dos temas que comporiam os dilemas. Cinco foram os temas escolhidos: AIDS, direitos e deveres, responsabilidade, preconceito racial e violência. O passo seguinte foi a elaboração dos dilemas pela pesquisadora. No tema preconceito racial foi utilizado o dilema *Proprietário da Oficina*, tal como se apresenta no DIT, e, no tema da violência, utilizou-se uma cena da novela *D. Beija* (Rede Manchete), que girava em torno de um rapto, seguido de um assassinato. O dilema sobre a AIDS versava sobre um adolescente de 16 anos (Manoel), que desde a infância, era amigo de Pedro. Um dia, Manoel fica sabendo que Pedro estava muito doente no hospital e resolve ir visitá-lo. Chegando ao hospital, Manoel fica sabendo que Pedro está com AIDS, contraída através de transfusão sanguínea. Muito assustado, Manoel comenta com seus pais

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

acerca da doença do amigo e esses o próibem de visitá-lo e, até mesmo, de se encontrar com ele, pois poderia se contaminar. Os pais ainda se preocupam com o que as outras pessoas poderiam pensar dele. Manoel fica então sem saber o que fazer, pois é muito amigo de Pedro, mas não quer desobedecer aos seus pais. A discussão iniciava-se com a seguinte pergunta: *O que você acha que Manoel deveria fazer?* Os participantes opinavam livremente e justificavam seus comentários. Iniciava-se pela emissão da fala dos participantes que caracterizavam estágios mais baixos, contrapondo-se àquelas de estágios mais elevados conforme técnica sugerida por Blatt e Kohlberg (1975). Essa informação não era divulgada ou importante para os participantes, mas fundamental para a condução das discussões. Depois de apresentarem seus argumentos e de serem contrapostos, a pesquisadora, então, lembrava algum detalhe que, porventura, pudesse ter sido esquecido e levantava outros questionamentos do tipo: *Sua opinião permaneceria a mesma, se Manoel não fosse amigo de Pedro? Isto é, se Pedro fosse um estranho para Manoel? E se Manoel tentasse mostrar para os seus pais que, através de uma visita, não se contrai AIDS e, ainda, que carinho e solidariedade seriam importantes para a melhoria de Pedro? E se mesmo assim os pais de Manoel mantivessem a proibição? Se os pais de Manoel, mesmo depois de todo o seu esforço em fazê-los entender o seu ponto de vista, continuassem lhe proibindo, que outras formas de solidariedade poderiam ser buscadas por Manoel? Como você acha que poderia ajudar Manoel na sua decisão? Se você fosse os pais de Manoel, como agiria? Por quê? O que diria aos pais de Manoel? Como se comportaria diante de Pedro? Você acha possível uma situação em que todos os personagens dessa história pudessem se entender? Qual seria essa possibilidade? E se não fosse possível esse entendimento, o que você acha que seria mais importante nesse caso: a solidariedade ao amigo ou a obediência aos pais?*

Para o tema direitos e deveres, foi elaborado um dilema sobre um bancário Sr. Alfredo, pai de quatro filhos, considerado pelos seus colegas como um bom funcionário, competente e cumpridor de suas obrigações. Ao ser convidado pelo Sindicato para uma assembléia que decidiria acerca de uma possível greve, ficou pensando, de um lado, no quanto o seu salário era baixo, que mal dava para o sustento de sua família, e de outro, no quanto as pessoas, principalmente os clientes do banco e os aposentados, poderiam ficar prejudicadas com a greve. Sr. Alfredo sabia que a greve era um direito garantido por lei, mas não estava certo se deveria votar favoravelmente. Era perguntado, então, aos participantes: *O que você acha que Sr. Alfredo deveria fazer? Por quê?* Seguiam-se os argumentos e contra-argumentos do grupo, acrescidos de questões introduzidas pela pesquisadora, sempre no sentido de que todos os argumentos pudessem ser suficientemente colocados e discutidos para, ao final, os participantes se certificarem da pertinência e adequação das suas opções.

O tema responsabilidade foi trabalhado com o dilema de um garoto Márcio, que foi solicitado a desenvolver um trabalho escolar. Ele deveria estudar sobre o Brasil Colonial, fazer um trabalho escrito e apresentá-lo aos seus colegas de classe. O prazo para a realização do trabalho foi estipulado em comum acordo. No entanto, no dia da apresentação do trabalho, disse que não havia feito a tarefa por falta de tempo. Seus colegas ficaram desapontados, pois estavam aguardando a apresentação do trabalho, de responsabilidade de Márcio, para aquele dia. Entretanto, não queriam falar com medo de magoá-lo, porque era muito bom amigo. A discussão iniciava-se com a pergunta: *O que você acha que os colegas de Márcio deveriam fazer? Por quê?* As outras questões colocadas pela pesquisadora tinham sempre a preocupação de que os participantes considerassem todos os pontos de vista para a resolução do problema.

A discussão de cada dilema, em função do número de participantes e da própria natureza de uma intervenção como essa, que supõe a discussão de todos os argumentos cruciais para a tomada de decisão, teve a duração média de quatro aulas de 40 minutos cada, em duas semanas e seguiu os passos da técnica de discussão em grupo de Blatt e Kohlberg (1975).

A proposta educativa de Kohlberg (1984) traz subjacente a concepção de que a educação moral tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia. Assim, em 1975, juntamente

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

com Blatt, desenvolveu a metodologia da discussão em grupo, através da qual dilemas morais hipotéticos são propostos aos indivíduos. Em 1981, Arbuthnot e Faust sistematizaram e operacionalizaram a técnica em seis passos:

- Formação dos grupos: os grupos devem ser formados após uma avaliação do pensamento moral dos participantes. Cada grupo deve apresentar participantes de raciocínios morais diferentes. Dois ou mais raciocínios devem estar contidos no grupo, que, por sua vez, não deve exceder o número de doze pessoas.

- Escolha e preparação dos dilemas: os dilemas devem ser cuidadosamente escolhidos e a sua preparação deve levar em consideração os seguintes aspectos: a) amplitude da discussão (a fim de que o educador possa acrescentar novos argumentos de estágios mais elevados, quando necessário); b) os dilemas devem expressar conflitos morais genuínos; e, c) os dilemas devem ser estimulantes, interessantes e de conformidade com a capacidade do grupo.

- Criação do clima psicológico adequado: o educador deve ter o cuidado de criar um ambiente onde os participantes do grupo se sintam livres para emitir quaisquer opiniões sem que sejam criticados ou rechaçados. Para tanto, deve garantir um clima de confiabilidade e respeito pelo outro. O grupo deve ser informado do papel do educador, dos procedimentos e das razões da atividade.

- Início da discussão: o dilema é apresentado ao grupo pelo educador, de forma verbal ou escrita. O importante é estar atento, para que todos compreendam os aspectos relevantes e específicos de cada dilema. O educador deve estimular a discussão com questionamentos e estruturar o debate entre participantes que apresentem argumentos de estágios menos elevados com outros que raciocinam de forma mais elevada. Deverá ser encorajada a divergência de opiniões, a fim de propiciar a criação de conflitos sócio-cognitivos.

- Criação de desequilíbrios: após discutidos os pontos mais importantes do dilema, o educador deverá, sempre que necessário, apresentar um raciocínio imediatamente mais elevado do que os argumentos verbalizados pelos indivíduos de estágios mais altos do grupo. Essa apresentação poderá ser feita através da técnica de mostrar as contradições e as inadequações de raciocínio anteriores. Todavia, em momento algum, o educador poderá deixar transparecer, de forma pejorativa, a inadequação de pensamentos mais imaturos.

- Término das discussões: o encerramento da discussão deverá ser encaminhado pelo educador, assim que os aspectos mais relevantes do dilema tenham sido discutidos pelo grupo. Caso se faça necessário, mais de uma sessão pode ser utilizada na discussão de um mesmo dilema. O educador deverá coordenar a discussão, planejando-a, controlando o tempo e encaminhando-a para seu encerramento.

Após concluída a intervenção, as crianças dos dois grupos foram novamente avaliadas através do *Defining Issues Test* (DIT). Os dados foram tratados através de análises estatísticas (Levin, 1985). O teste t foi utilizado para comparar os dois grupos, antes e depois da intervenção, bem como para identificar em que estágios ocorreram mudanças. Para identificar o movimento dos estágios, utilizou-se o Teste Binomial.

Resultados

Foram comparados dois grupos, nas condições de pré-teste e pós-teste, através do Teste t para amostras independentes. Considerou-se, para essa análise, os escores P relativos aos

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

participantes dos grupos experimental e controle nas condições acima mencionadas. O escore P foi obtido através da soma dos escores atribuído por cada participante aos estágios pós-convencionais (5 e 6) dividida pela soma total dos escores atribuídos a todos os estágios. Observe-se que a soma total dos escores é sempre 60. O participante 1 do grupo experimental, no pré-teste, obteve os escores por estágio apresentados na [Tabela 1](#). Esse escore P foi obtido através da soma dos escores 5 e 6, dividida pelo total:

$$\text{Total} = \frac{\text{Estágio 5} + \text{Estágio 6}}{60} = \frac{10+2}{60} = \frac{12}{60} = 0.20$$

Tabela 1
Escores por Estágios do Participante 1 do
Grupo Experimental na Condição de Pré-Teste

Estágios	Escores
2	05
3	24
4	11
5	10
6	02
A	05
M	03
Total	60

Os resultados do Teste t para amostras independentes mostraram que, na condição de pré-teste, os grupos experimental e controle não diferem significativamente ($t=-1,56$; $gl=11$; $p=0,073$). Entretanto, quando se comparou os dois grupos na condição de pós-teste, o resultado do Teste t foi significativo ($t=2,15$; $gl=11$; $p<0,03$).

Quando comparados participantes do mesmo grupo, nas condições de pré-teste e pós-teste, através do Teste t para amostras correlacionadas, obteve-se uma diferença significativa no grupo experimental ($t=-6,73$; $gl=11$; $p<0,001$). No grupo de controle os participantes não apresentaram diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste ($t=0,299$; $gl=11$; $p=0,38$).

Procurando identificar os estágios em que ocorreram mudanças, foram realizados Testes *t* para amostras repetidas, em relação a cada estágio. Para tanto, considerou-se os escores obtidos pelos participantes, do mesmo grupo, num mesmo estágio, nas condições de pré-teste e pós-teste. Os resultados demonstraram que no grupo de controle não houve diferença significativa entre as médias do pré-teste e pós-teste, para quaisquer estágios. Entretanto, no grupo experimental os resultados mostraram uma diferença significativa ($t=3,26$; $gl=11$; $p<0,001$) no estágio 2, indicando que houve uma diminuição na média dos escores do pré-teste e o pós-teste. Uma diferença significativa ($t=-3,41$; $gl=11$; $p<0,001$) no estágio 5, e uma diferença significativa ($t=-2,02$; $gl=11$; $p=0,0339$) no estágio 6, indicando que houve um aumento na média dos escores, nas mesmas condições.

Para verificar se ocorreram diferenças significativas na freqüência com que os participantes dos dois grupos efetuaram movimentos de mudanças de estágio (avanço, regressão ou manutenção) foi efetuada, inicialmente, uma comparação entre os escores atribuídos pelos participantes, dos dois grupos, em cada estágio, nas condições de pré-teste e pós-teste. Para classificar os avanços, as regressões e as manutenções, foi feita a seguinte análise: por exemplo, o participante 1 do grupo experimental obteve os escores, por estágio, nas

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

condições de pré e pós-teste, apresentadas na [Tabela 2](#).

Tabela 2
Escores por Estágios Relativos a um Participante do Grupo Experimental
nas Condições de Pré-Teste e Pós-Teste

Condições/ Estágios	M	2	3	4	A	5	6
Pré-teste	3	5	24	11	5	10	2
Pós-teste	0	4	25	15	0	15	1
Pré-teste/ Pós-teste	-3	-1	+1	+4	-5	+5	-1

Somou-se, então, os escores positivos (avanços) que neste caso totalizaram dez pontos e, em seguida somou-se os escores negativos (regressões), que também atingiram dez pontos. A partir desses resultados, considerou-se que o participante avançou quando o número de avanços efetuado foi superior ao número de regressões. Considerou-se que o participante regrediu quando o número de avanços foi inferior ao número de regressões e avaliou-se como manutenção quando o número de avanços efetuados pelos participantes foi igual ao número de regressões. Nesse exemplo, temos um caso de manutenção. Em seguida, efetuou-se o Teste Binomial. Os resultados do Teste Binomial mostraram que, no grupo experimental, o número de participantes que avançou foi significativamente superior ($N=12$; $Z=2,60$; $X<1$; $p=0,003$) ao do que regrediu. No grupo de controle, o número de participantes que avançou não diferiu significativamente daquele que regrediu ($N=12$; $Z=0,29$; $X<5$; $p=0,387$).

A fim de verificar se ocorreram diferenças na intensidade com que os participantes dos dois grupos avançaram ou regrediram em seus escores do pré-teste para o pós-teste, foi efetuado um Teste t para amostras correlacionadas. Para tanto, comparou-se a média dos escores de avanço com a média dos escores de regressão. Os resultados do Teste t para amostras correlacionadas demonstraram que, para os participantes do grupo experimental, a média de avanços foi significativamente mais elevada do que a média das regressões ($t=6,33$; $gl=11$; $p<0,001$) do pré-teste para o pós-teste. Entretanto, para os participantes do grupo de controle não houve diferença significativa ($t=-0,1604$; $gl=11$; $p=0,44$) entre a média dos avanços e a das regressões.

A fim de analisar como os participantes dos dois grupos realizaram movimentos de avanço e regressão, nas condições de pré-teste e pós-teste, comparou-se os escores atribuídos pelos participantes de ambos os grupos, a cada um dos estágios. Visualizando os mesmos resultados da [Tabela 2](#), a título de exemplo, temos que: o participante 1 do grupo experimental, do pós-teste para o pré-teste, diminuiu seu escore no M de 3 unidades, aumentando 1 unidade no estágio 3, e 2 unidades no estágio 4 [O M está ordenado antes do estágio 2, por se tratar de um escore atribuído pelo participante a respostas destituídas de significação lógica. Como o M encontra-se elaborado no DIT, para essa análise, considerou-se que o indivíduo avançou (+1) estágio quando ele diminuiu no M e aumentou no estágio 2. Considerou-se que o participante avançou (+2) estágios, quando diminuiu o escore atribuído ao M e aumentou no estágio 3 e, assim, sucessivamente. Considerou-se, ainda, que aumentar o escore no M e diminuir no estágio 2 implicaria numa regressão de (-1) estágio e, assim por diante]. Isto significa que esse participante se moveu do M para os estágios 3 e 4, ou seja, ele avançou (+2) e (+3) estágios. Continuando a análise, verifica-se que esse mesmo participante diminuiu o escore atribuído ao estágio 2, de 1 unidade e aumentou no estágio 4. Isso significa que ele saiu do estágio 2 para o 4, ou seja, avançou (+2) estágios.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Proseguindo, verifica-se que esse participante diminuiu seu escore no A de 5 unidades, das quais 1 unidade foi para o estágio 4 e 4 unidades foram para o estágio 5 [O A está ordenado entre os estágios 4 e 5 por se tratar de uma forma de pensamento caracterizada pela rejeição das normas e ordem vigentes, sem contudo, apresentar uma proposta clara de substituição das mesmas. Rest (1974) considera que, apesar do A não se constituir um estágio moral, ele é, característico de uma forma de pensamento um tanto quanto superior ao conteúdo do estágio 4, mas inferior ao do estágio 5. A análise realizada quando da comparação das diminuições e dos aumentos efetuados pelos participante no tocante ao A seguiu o mesmo tratamento dispensado quando da análise do M]. Isto significa que o participante 1 saiu do A, tanto para o 4, caracterizando uma regressão de (-1) estágio, quanto para o 5, caracterizando um avanço de (+1) estágio. Esse mesmo participante, ainda, diminuiu seu escore no estágio 6 de 1 unidade e aumentou no 5. O que significa que apresentou uma regressão de (-1). Em resumo, pode-se dizer que o participante 1 realizou movimentos de avanço do tipo (+1), (+2) e (+3) estágios e movimento de regressão do tipo (-1) estágio.

Esta análise seguiu a mesma lógica para comparar quais os movimentos realizados por cada participante dos dois grupos, para cada um dos estágios e indica que os participantes do grupo experimental realizaram movimentos de mudança tanto de avanço quanto de regressão. Sendo que os movimentos de avanço foram de (+1), (+2), (+3) e até de (+4) estágios; enquanto os movimentos de regressão foram de (-1) e (-2) estágios. Com relação aos participantes do grupo de controle constatou-se que também apresentaram movimentos, tanto de avanço quanto de regressão. A diferença é que não ocorreram, entre os participantes do grupo de controle, movimentos de (+4) estágios. Nas regressões, os participantes do grupo de controle se diferenciam dos experimentais por apresentarem movimentos regressivos de até (-3) estágios, bem como regressão de (-1) e (-2) estágios em praticamente quase todos os estágios. Com o objetivo de verificar o número de casos de avanços efetuados pelos participantes dos dois grupos, analisou-se a freqüência com que os participantes avançaram.

A análise dos dados revela que os participantes do grupo experimental que subtraíram escores do estágio 2 dirigiram esses escores em percentagem quase semelhante para todos os estágios. Já metade dos que saíram do estágio 3 dirigiram seus escores para o estágio 5. Mais da metade dos participantes experimentais que subtraíram seus escores do estágio 4 dirigiram esses escores também para o estágio 5, o mesmo ocorrendo com os escores que foram subtraídos do A. Conclui-se, portanto, que os participantes experimentais, em sua maioria, realizaram movimentos de avanço do tipo (+1) e (+2) estágios.

A análise dos movimentos de avanço, realizados pelos participantes do grupo de controle, revela que os participantes se deslocaram pouco em movimentos ascendentes. Além disso, verificou-se que a saída do estágio 2 aconteceu de forma semelhante, tanto para o estágio 3, quanto para os estágios 4 e 5. Oitenta por cento do total dos movimentos de avanço do estágio 3 foram para o 4. Já a saída do 4 para o A e o 5 se deu de forma semelhante, o mesmo ocorrendo com os movimentos de saída do A para os estágios 5 e 6. Conclui-se, portanto, que os participantes do grupo de controle, além de realizarem pouco movimentos de avanço, foram do tipo (+1) e (+2) estágios.

Com o objetivo de verificar o número de casos de regressão efetuados pelos participantes dos dois grupos, foi feita uma análise comparativa semelhante àquela realizada para os movimentos de avanços. A análise dos dados revela que os participantes do grupo experimental apresentaram 4 casos de regressão do estágio 2 para o M, 1 caso de regressão do estágio 3 para o M, 1 caso de regressão do A para o estágio 4 e 3 casos de regressão do estágio 6 para o 5. Assim, pode-se concluir que os participantes experimentais apresentaram poucas regressões e essas foram do tipo (-1) e (-2) estágios.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

uma subtração dos escores dos estágios 2, 3, e 4 na direção do M, o que caracteriza regressões dos tipos (-1), (-2) e (-3) estágios. A diminuição dos escores do estágio 4 foram, sobretudo, dirigidas para o estágio 3. Da mesma forma, a diminuição dos escores do A foram dirigidas para o estágio 5, caracterizando, em ambos os casos, regressões de (-1) estágio. Então, concluiu-se que, além do número de casos de movimentos regressivos entre os participantes do grupo de controle ter sido maior que entre os participantes experimentais, eles foram, em sua maioria, do tipo (-1) estágio.

Discussão

Este trabalho teve como hipótese principal que a discussão de dilemas morais hipotéticos favoreceria o aumento da maturidade do raciocínio moral das crianças que participassem do programa de intervenção. Comparando o grupo experimental com o grupo de controle, através do Teste t para amostras independentes, verificou-se que a média dos escores P no pós-teste, do grupo experimental, foi significativamente superior à média dos escores "P" do grupo de controle, nas mesmas condições. Com relação ao pré-teste, os dois grupos não se diferenciaram. Comparando participantes do mesmo grupo, nas condições de pré-teste e pós-teste, através do mesmo Teste t para amostras correlacionadas, verificou-se que a média dos escores P no pós-teste do grupo experimental diferiu significativamente da média dos escores P no pré-teste, ao passo que, no grupo de controle, tal diferença não se verificou. Comparando o número de participantes dos grupos experimental e controle, que avançou e regrediu, através do Teste Binomial, verificou-se que o número de participantes do grupo experimental que avançou foi significativamente superior ao número de participantes que regrediu. Em contrapartida, o número de participantes do grupo de controle que avançou não diferiu significativamente do número de participantes que regrediu. Além disso, comparando a intensidade dos movimentos de mudança (avanço e regressão), efetuados pelos participantes dos dois grupos, através do Teste t para amostras correlacionadas, verificou-se que a média dos escores de avanço dos participantes experimentais foi significativamente superior à média dos escores de regressão, ao passo que a média dos escores de avanço dos participantes do grupo de controle não diferiu significativamente da média dos escores da regressão.

Tais resultados indicam que os participantes experimentais avançaram significativamente em relação aos participantes do grupo de controle, no tocante ao pensamento pós-convencional. Indicam, ainda, que os participantes experimentais realizaram mais movimentos de avanço que de regressão. Em contrapartida, os movimentos de avanço dos participantes do grupo de controle não diferiram, quanto à intensidade, dos movimentos regressivos. Além disso, o número de participantes experimentais que avançou foi significativamente superior ao número de participantes que regrediu, não acontecendo o mesmo com os participantes do grupo de controle. A hipótese de que os participantes do grupo de controle não apresentariam mudanças nos seus raciocínios do ponto de vista moral foi confirmada, a partir dos resultados não significativos encontrados entre a média dos escores P do pré-teste para o pós-teste.

Esta pesquisa procurou identificar, ainda, em que estágios ocorreram as mudanças e como foram realizadas. A análise estatística efetuada indicou que os participantes do grupo experimental apresentaram uma significativa diminuição na média do escore do estágio 2, do pré-teste para o pós-teste, e um aumento significativo na média dos escores do estágio 5 e 6. Esses resultados indicam, num primeiro momento, que os participantes experimentais se moveram do estágio 2 para o 5 e 6 e não através de uma seqüência progressiva como era esperado. Considerando as análises realizadas com o objetivo de entender como as mudanças foram efetivadas, verificou-se que os tipos de avanço efetuados pelos participantes experimentais foram de (+1), (+2), (+3) e até de (+4) estágios. As análises das formas através das quais os participantes avançaram ou regrediram indicam o caminho

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

provavelmente percorrido pelos participantes, quando da realização dos movimentos de mudança. Ou seja: 1) os participantes experimentais realizaram movimentos de avanço do estágio 2 para os estágios 3, 4, A, 5 e 6, com uma freqüência quase semelhante; 2) 50% do total de investimentos efetuados pelos participantes experimentais do estágio 3 foram para o 5; 3) do estágio 4, mais da metade dos participantes experimentais (55,6%) se dirigiram para o estágio 5; 4) a percentagem de participantes experimentais que avançaram do A para o 5, foi de 87,5% do total dos movimentos de mudança do "A". Isto significa que, na realidade, a maioria dos participantes se moveram dos estágios 3, 4 e A para o estágio 5, ou seja, os movimentos de avanço realizados pelos participantes experimentais, foram, predominantemente, de (+1) e (+2) estágios. Considerando que os participantes experimentais, no início da intervenção, foram avaliados como sendo predominantemente de estágios 3 e 4, a ascendência desses para o estágio 5 não compromete o pressuposto de seqüencialidade da teoria.

Rest (1973), quando de suas investigações acerca da seqüencialidade dos estágios, concluiu que, quando os indivíduos são submetidos à técnicas de estimulação do raciocínio moral, eles preferem raciocínio de estágios mais elevados e se movem nessa direção. Resultado semelhante foi encontrado por Kohlberg (1984) sobre mudança de estágios. Encontrou avanços de até (+2) estágios, apesar de não ter encontrado nenhum salto de nível, por exemplo: do pré-convencional para o pós-convencional. Diferentemente de Kohlberg, essa pesquisa, apesar de ter encontrado avanços, em sua maioria, do tipo (+1) e (+2) estágios, também encontrou avanços do tipo (+3) e (+4) estágios. Que possíveis explicações poderiam ser dadas a esse fato?

Acredita-se que, se houvesse sido feito um acompanhamento das evoluções das discussões, teria sido possível identificar se o que aconteceu foi, de fato, um salto na seqüência proposta por Kohlberg (1984), ou se esses avanços de (+3) e (+4) estágios se verificaram de forma gradual: os participantes experimentais, ao longo da intervenção, foram diminuindo seus pensamentos de estágio 2 e aumentando os de estágio 3; diminuindo os de estágio 3 e aumentando os de estágio 4 e, assim sucessivamente; ou se realmente a intervenção fez com que eles apresentassem saltos, não apenas de (+3) e (+4) estágios, como também do nível pré-convencional para o pós-convencional, o que contraria o pressuposto de seqüencialidade do enfoque teórico adotado.

No tocante aos movimentos de regressão efetuados pelos participantes experimentais, as análises comparativas realizadas indicaram que esses foram do tipo (-1) e (-2) estágios. Entretanto, há que se considerar que a regressão de (-2) estágios só foi encontrada em apenas 1 indivíduo, e a rigor, ela não representa uma regressão propriamente dita, uma vez que caracteriza a saída do estágio 3 para o M. Como o M e o A não são considerados como estágios, nem por Kohlberg (1984) nem por Rest (1974), esse movimento regressivo de (-2) estágios não poderá ser comparado com resultados de pesquisas que não consideram o M como estágio. O mesmo pode ser dito dos três casos de regressão do estágio 2 para o M. Como também para o único caso de regressão encontrado por essa pesquisa, do "A" para o estágio 4. Em senso estrito, o único caso de regressão encontrado entre os participantes experimentais foi o de três participantes, que do pré-teste para o pós-teste, diminuíram seus escores no estágio 6 e aumentaram no 5, caracterizando uma regressão do tipo (-1) estágio. Tal movimento regressivo é tolerável. Não é considerado pelos cognitivistas como um elemento comprometedor de pressuposto da seqüencialidade.

Snarey (1985), estudando as pesquisas transversais realizadas em 20 culturas diferentes, encontrou que 15% do total das pesquisas apresentavam regressões do tipo (-1) estágio. É possível que os movimentos regressivos encontrados nessa pesquisa signifiquem, como propõe Turiel (1977), uma regressão temporária, isto é, como sugere Rique Neto (1991), sejam representativos de inconsistências no pensamento, desencadeadas pelo processo de transição de um estágio para outro. Contudo, se foi isto mesmo que aconteceu ou não, demandaria a aplicação de um reteste entre os participantes experimentais, após decorrido

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

um prazo da aplicação do pós-teste. Se os participantes aumentassem os seus escores de acordo com avaliação dos seus pensamentos quando do pós-teste, significaria a confirmação da hipótese de Turiel (1977) e Rique Neto (1991). Quanto aos tipos e formas de movimentos de mudança efetuados pelos participantes do grupo de controle, as análise qualitativas revelaram que os participantes de grupo de controle realizaram movimentos de avanços de (+1), (+2) e (+3) estágios. A diferença entre os avanços realizados pelos participantes do grupo de controle e os avanços realizados pelos participantes experimentais encontra-se na forma e na intensidade com que eles se deram. Os participantes do grupo de controle, diferentemente dos participantes experimentais, moveram-se de forma desorganizada através dos estágios. A maior freqüência de movimentos de avanços encontrada foi do estágio 3 para o 4 onde se verifica um investimento de 80% do total dos movimentos de avanço do estágio 3. Além do mais, a intensidade com que os participantes do grupo de controle avançaram foi significativamente inferior a dos participantes experimentais. Quando se analisa as regressões efetuadas pelos participantes do grupo de controle, novamente se constata que, diferentemente dos participantes experimentais eles realizaram regressões de (-1), (-2) e até de (-3) estágios. Se constata também que as regressões aconteceram em quase todos os estágios, com uma intensidade muito mais elevada do que entre os participantes experimentais.

Se as regressões encontradas entre os participantes experimentais podem significar uma desorganização temporária, representativa de uma certa inconsistência, causada pela vivência de conflitos, porque, então, os participantes de grupo de controle, que não participaram da intervenção, apresentaram mais regressões do que os participantes experimentais? Acredita-se que os participantes experimentais, quando da passagem de um estágio para outro, tiveram o mesmo tipo de problema que os de controle. Só que, como a intervenção acelerou o processo de mudança, fazendo-os avançar, é possível que os participantes experimentais tenham vivenciado de forma mais rápida as regressões do que os participantes do grupo de controle. Só um acompanhamento detalhado da evolução do pensamento de cada participante ao longo da intervenção, poderia indicar se realmente ocorreram vivências de regressões antes das mudanças de um estágio para outro.

Concluindo, os resultados dessa pesquisa indicaram que a intervenção não só é eficaz para estimular a mudança de pensamento moral, como também favorece o crescimento e a maturidade, impulsionando a Tomada de Consciência para níveis mais elevados de raciocínios morais. Portanto, recomenda-se a sua adoção como uma das possibilidades de promoção da consciência moral em crianças. Nessa mesma direção otimista encontram-se os trabalhos de Blatt e Kohlberg (1975), Arbuthnot e Faust (1981), Lummertz (1991) e Rique Neto (1991). Todavia, apesar de havermos encontrado resultados indicativos de que a discussão em grupo favorece mudanças nos raciocínios morais das crianças, ao analisarmos a evolução moral de cada participante, com base na tipologia de estágios kohlbergiana, encontramos resultados que contrariam o pressuposto de seqüencialidade de Kohlberg. Os movimentos de mudança realizados pelos participantes não aconteceram linearmente. Houve movimentos tanto de avanço quanto de regressão. Resultados semelhantes foram encontrados por Lins e Camino (1993). Nessa pesquisa, as autoras encontraram movimentos tanto de avanço quanto de regressão, acima de dois estágios.

Como recomendação final, apontamos para a necessidade de realização de mais pesquisas, utilizando-se metodologia qualitativa, onde não apenas as análises de base quantitativa (testes estatísticos) possam ser consideradas. É importante um acompanhamento da evolução dos participantes durante todo o processo de discussão através da análise das suas falas, com o objetivo de melhor compreender não só como ocorre a evolução dos movimentos de mudança, mas também o que faz os participantes avançarem ou regredirem. Um outro fator importante para a realização de futuras pesquisas dessa natureza é articular as relações entre o ambiente moral da escola e a evolução do pensamento moral. Isto porque estudos recentes, desenvolvidos por Araújo (1996) e Puig (1995; 1998), apontam essa dimensão como crucial para a mudança no raciocínio moral dos participantes da

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

discussão. Pretendemos dar continuidade a essas investigações.

Referências

- Arbuthnot, J. B. & Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. New York: Harper and Row.
- Araújo, U.F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Em L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp.105-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Biaggio, A.M.B. & Monteiro, J.K. (1998). A Psicologia do Desenvolvimento no Brasil e no Mundo. Em M.L.S. de Moura, J. Correa, & A. Spinillo (Orgs.), *Pesquisas brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Blatt, M.M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Bulzneck, J.A. (1977). Julgamento moral de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes em relação com a ausência paterna. *Tese de doutorado não-publicada*. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Camino, C. (1998). Educação moral: Doutrinação ou debate? Em M.L.S. de Moura, J. Correa & A. Spinillo (Orgs.), *Pesquisas brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento* (pp.111-139). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Camino, C. & Luna, V. (1989, Julho). *Reformulação e adaptação do Defining Issues Test – DIT*. Trabalho apresentado no Congreso Interamericano de Psicología da Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires. Argentina: SIP.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vols. I e II*. New York: Cambridge University Press.
- Dias, A. A. & Camino, C. (1993). A escola e o desenvolvimento moral. [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Social (Org.), *Resumos de comunicações científicas do VII Encontro Nacional de Psicología Social* (p.21). Itajaí, SC..
- Dias, A.A., Latini, G. & Vasconcellos, V.M.R. (1998). Educação infantil e ensino de valores. [Resumo]. Em C.S. Hutz (Org.), *Resumos de comunicações científicas do II Congresso Brasileiro de Psicología do Desenvolvimento* (pp.21-22). Gramado, RS: SBPD.
- Freitag, B. (1984). *Sociedade e consciência: Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez.
- Higgins, A. (1980). Moral development research: Results of classroom discussions and democratic school intervention. Em R. Mosher (Org.), *Moral education: A first generation research*. New York: Braeger.
- Ianni, O. (1996). Metáforas da globalização. Em O. Ianni (Org.), *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. Em D. Goslin (Org.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.347-473). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The Psychology of moral development. Vol. I.* San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The Psychology of moral development. Vol. II.* San Francisco: Harper & Row.
- Levin, J. (1985). *Estatística aplicada a Ciências Humanas*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Lins, M.T. & Camino, C. (1993). Uma estratégia eficiente de educação moral. *Análise Psicológica*, 4, 507-515.
- Lummertz, J.G. (1991). *Pensamento crítico e mudança social: A utilização de interações dialógicas no desenvolvimento do julgamento moral*. Tese de doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Menin, M.S.S. (1985). *Autonomia e heteronomia às regras escolares: Observações e entrevistas na escola*. Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Pires, E.M.S. (1983). *Estilo educacional e o desenvolvimento do julgamento moral*. Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori/ICEUAB.
- Puig, J.M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rest, J. (1973). New approaches in the assessment of moral judgment. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.198-218). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rest, J. (1974). Recent research on an objective test of moral judgment: How the important issues of a moral dilemma are defined. Em D. Palma & J. Foley (Orgs.), *Moral development*. New York: Loyola University.
- Rique Neto, J. (1991). *A tomada de consciência moral em indivíduos consistentes e inconsistentes*. Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.
- Snarey, J. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 43, 203-232.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral developmental. *Child*

PSICOLOGÍA REFLEXAO E CRÍTICA

Development, 45, 14-29.

Turiel, E. (1977). Conflict and transition in adolescent moral development II: The resolution of desequilibrium through structural reorganization. *Child Development, 48,* 634-637.

Sobre a autora:

Adelaide Alves Dias é Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

¹ Endereço para Correspondência: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus do Gragoatá - Bloco D- Sala 512/514 - São Domingos, 24.210-200, Niterói, RJ. Fone: (21) 620-6935, Fax: (021) 717-1281. E-Mail: adelaidedias@uol.com.br

² A autora agradece o apoio e orientação da Profa. Dra. Cleonice Camino a este estudo.

³ Apoio CNPq.
