



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Lind, Georg

O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada Um Modelo do Duplo Aspecto da
Competência Moral

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, núm. 3, 2000, pp. 399-416

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813309>

- ▶ 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

O Significado e Medida da Competência Moral Revisitada Um Modelo do Duplo Aspecto da Competência Moral

Georg Lind^{1,2}

Sozialwissenschaftliche Fakultät - University of Konstanz, Alemanha

Resumo

O presente artigo enfoca as questões metodológicas envolvidas na mensuração da competência moral. Lawrence Kohlberg. Compara o *Moral Judgment Test* (MJT) com a entrevista de juízo moral elaborada por Rest (*Moral Judgment Interview*) e com o DIT (*Defining Issues Test*) de James Rest. Os aspectos cognitivo e afetivo são avaliados de forma a não se confundirem, o que possibilita sua utilização na avaliação de processos de intervenção. Se se verificar com maior clareza, através do MJT se as mudanças alcançadas referem-se a atitudes ou competência moral. O papel dos processos educacionais nas famílias, escolas e universidades é valorizado na medida da competência moral.

Palavras-chave: Competência moral; intervenção; avaliação do juízo moral.

The Meaning and Measurement of Moral Competence Revisited - A Dual-Aspect Model

Abstract

This paper focused on the methodological aspects related to the measurement of the moral-competence. Lawrence Kohlberg. The Moral Judgment Test (MJT) was compared to the Kohlberg's Moral Judgment Interview and Rest's Defining Issues Test (DIT). The cognitive and affective aspects are contemplated in the MJT in a way that they are not confounded. This procedure allows their use in the assessment of outcomes in the intervention situations, it can be verified more clearly through MJT if the changes obtained refer to attitudes or competence aspect. Educational processes in families, schools, and universities are valued in the measure of competence.

Keywords: Moral competence; intervention; moral judgment evaluation.

Em suas fecundas conferências sobre *O Significado e a Medida do Desenvolvimento Moral*, Lawrence Kohlberg (1984/1981) concluiu que “a teoria científica [é] um barco avariado que você remanda em um lugar e então se estabiliza, enquanto você conserta ou revisa alguma outra parte. Algumas vezes o remendo não funciona bem e o barco afunda, mas não.... antes que um outro barco, para o qual o cientista pode se mudar, avançar ... Até que um barco avance, eu posso expressar o desejo dos psicólogos

interessados em moralidade... de estudar os resistentes problemas de moral com as ferramentas disponíveis”.

Como nenhum outro, Kohlberg uniu a teoria da educação, da educação e da pesquisa e a teoria da moralidade. A importância da cognição e da moralidade para a educação e o conceito de moralidade como “uma norma”, que dominou quase todo o campo da educação antes de Kohlberg.

“competência moral” parece ser uma contradição em si mesmo.

Através de sua pesquisa inovadora, Kohlberg abriu a possibilidade de um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática que vá além da doutrinação moral de um lado e do relativismo moral desinteressado de outro. Isso pode provar um dia seu inestimável serviço para assegurar a democracia.

A Necessidade de uma Medida Cognitivo-Estrutural

Apesar de tudo, eu penso que nós, urgentemente, precisamos de uma nova e verdadeira *metodologia cognitivo-estrutural* para medir competências no juízo moral, e não simplesmente um outro novo teste. Se os problemas de desenvolvimento e educação morais ainda são persistentes, também o são os problemas a respeito do significado e medida do próprio juízo moral.

A *Teoria Cognitivo-Estrutural* de Kohlberg (1984) é ainda debatida assim como sua *Entrevista de Juízo Moral (MJI)* (Colby & Kohlberg, 1987) e os outros testes derivados do MJI. Alguns, incluindo Kohlberg, argumentaram que o MJI ainda não preenche perfeitamente os padrões da construção de testes psicológicos. Esses críticos admitem que, depois de importantes revisões, o MJI atingiu um alto nível de confiabilidade, mas, argumentam que ainda é falho em *validade empírica ou preditiva*. Dificilmente encontramos um ensaio sobre desenvolvimento moral que não trate ou ao menos faça alusão ao assim chamado dilema *juízo-ação*.

Outros, como eu mesmo, argumentam que este debate como um todo, tem tomado um rumo errado. Algumas atuais e vigorosas linhas de pesquisas em psicologia, assim como algumas suposições epistemológicas menos consistentes, tem conduzido o barco por trilhas erradas. O objetivo original de Kohlberg (1958) foi construir um teste para verificar e aprimorar a teoria e prática do desenvolvimento moral, mais do que criar um teste psicométrico que satisfaça o comitê de Psicometria da *Teoria do Desenvolvimento da Personalidade*.

Portanto, testes que são construídos de acordo com a teoria de testes tradicionais são *inválidos*, porque, em virtude de sua construção restrita à medida de *atitudes morais*. Pelo contrário, os testes também exploram aspectos cognitivos que produzem escores que *confundem* ambos os tipos de competências. Os escores do teste podem, indiretamente, refletir competências morais, mas o grau em que isso ocorre é amplamente desconhecido. Neste sentido, Kohlberg é teoricamente inválido para a medida de competências morais.

No meu ponto de vista, esse barco que Kohlberg navega não está completamente danificado. As amarras e os canhão foram atiradas contra ele, mas o barco ainda navega e o rumo. Portanto, pode-se apenas esperar que, com as razões pelas quais Kohlberg rendeu-se, ele possa ter começado a remendar o barco cognitivo-estrutural. Eu não farei.

Felizmente, eu nunca fiz parte da tripulação de Kohlberg. Eu não precisei ajudar esse conserto. Na verdade, nos anos 70, eu comecei a construir um barco cognitivo-estrutural que, talvez algum dia, possa recolher a balsa de Kohlberg.

A Medida Cognitivo-Estrutural por Meio de Modelos Experimentais

Minha abordagem geral para a medida de competências morais é baseada em três idéias:

Primeira: de acordo com Piaget, a estruturação do conceito de juízo moral como um tipo de estruturação de comportamento humano, que pode ser dividida em categorias afetivas e cognitivas, isto é, em *princípios morais* que uma pessoa possui. A medida de competências morais é a medida de quanto competentemente aplica esse tipo de estruturação a processos concretos de tomada de decisão.

Segundo: sobre as bases deste modelo, é necessário construir um teste moral (aspectos afetivo e cognitivo), que possa ser avaliado com uma nova metodologia pela qual seria possível obter resultados que refletem competências morais.

comportamento manifesto de julgar, mais do que tendo que ser indiretamente inferidas através de “sinais” requerendo “interpretações habilidosas”.

Sobre as bases dessas três idéias, eu desenvolvi uma alternativa metodológica, a qual eu denominei *Questionário Experimental*. Um questionário experimental é algo como um experimento psicológico de um caso singular em formato de questionário (para maiores detalhes veja Lind, 1982; Lind & Wakenhut, 1985). Um questionário experimental provê um formato geral para alcançar não apenas aspectos afetivos mas também aspectos cognitivos do comportamento humano. Não restringe o acesso a atitudes morais, mas torna cognições morais “tácitas” mensuráveis. Faz isso analisando a estrutura manifesta de um comportamento individual. O termo “estrutura”, posso adicionar, não é misterioso mas sim, usado em minha teoria no sentido colocado no *Webster's New World Dictionary*, ou seja, como “os arranjos ou inter-relações das partes com o todo”, e como definida por Kohlberg (1984): “um constructo garantido apenas sob as bases de ordenação ‘inteligível’ de itens manifestos” (p. 408). Assim, “cognição” não significa aqui uma consciência do modo próprio como alguém percebe e pensa. Cognição significa, aqui, as estruturas cognitivas tácitas⁴ de uma pessoa diretamente refletidas no seu comportamento de julgar.

O conceito de Questionário Experimental provê uma estrutura geral para designar nosso *Teste de Juízo Moral* (MJT)⁵. Com esse teste a primeira aspiração é de *validade teórica*. Isto é, quero prover um instrumento com o qual seja possível um teste, claro e imparcial, das teorias sobre o desenvolvimento moral-cognitivo. Com o *Teste de Juízo Moral* não aspiro alcançar uma alta correlação empírica com algum critério externo. Não penso que tais critérios, os quais poderiam reivindicar validade, estejam disponíveis. Antes, o MJT foi desenvolvido com o objetivo de prover um critério de validade para o avanço da pesquisa e da educação moral.

validade teórica e um teste não cognitivo-evolutiva e, além disso, clara e imparcial de programação.

Validade: O Problema Cen

Antes de adentrar em tema a mensuração do juízo moral, é preciso clarificar o termo “validade”. “A validade é a característica mais importante”, afirma a junta de testes da American Educational Research Association e National Council on Measurement in Education (1985, p. 9). Validade é o papel central tanto na concepção moral de Kohlberg quanto em críticos. Entretanto, validade não é para o discurso metodológico o que fosse. Antes, é a maior fonte de confusão ao seu uso de dois modos fun-

Basicamente, há *dois conceitos diferentes*, de acordo com a mensuração em educação e psicologia. Dawes e Tversky (1970) demonstraram que a mensuração pode funcionar de forma que se obter-se indicadores econômicos que não podem ser alcançados facilmente para testar a verdade de uma hipótese. Portanto, há duas diferentes questões de validade: uma questão de validade empírica e uma questão de validade teórica.

Mensuração como uma técnica de modo económico, instrui indivíduos para algum propósito para alguma escola, universidade, trabalho. Usado com tal propósito, precisa além da validade empírica, por exemplo, preditiva, coherente, constructo em seu sentido original, precisam ter relação intrínseca.

Tabela 1. As Duas Funções da Mensuração e as Duas Questões de Validade

Mensuração como...		
Função	Técnica	Critério
Conceito de Validade	validade empírica da mensuração	validade teórica da mensuração
Questão da Validade	Os escores do teste correlacionam-se fortemente com um critério empírico?	Os escores do teste refletem o que o teste pretende refletir?
Estratégias de acesso e para obtenção da validade	Correlação com um critério; Estudos com grupos contrastantes; Coeficientes de consistência interna; Seleção de itens sobre as bases da confiabilidade e validade preditiva.	Cuidadosa operacionalização (construção do teste baseado em critérios); Avaliação da qualidade da validade (correlação entre o resultado e o critério); Evidência empírica indicando que os resultados obtidos são consistentes com os achados bem estabelecidos.

recebeu, normalmente utilizamos o número de anos de escolarização, ou o grau mais alto alcançado como indicador. Usamos estes indicadores porque eles são facilmente obtidos, mas nós não podemos pensar que sejam completamente válidos. Obviamente, receber dez anos de ensino de uma *baixa qualidade* significa algo muito diferente de assistir, pelo mesmo período uma *alta qualidade* de ensino.

Algumas vezes, não há nenhum critério para julgar o *poder preditivo* de um teste, como é o caso do *comportamento moral*. Podemos pensar, então, em algum critério substitutivo, como conformidade à norma, comportamento de ajuda, permanecer longe de problemas, boas intenções morais, sentimentos de vergonha e culpa, valores morais e muitos outros. Porém, esta multidão de critérios concebíveis já mostram que qualquer processo de *validação* que dependa de tais substitutos para um critério válido, está à beira da falácia. Nenhum destes critérios constituem um sinal de moralidade ou imoralidade desrido de ambigüidade. Uma pessoa que sempre auxilie o outro pode não ser tão moral quanto pareça. Tal pessoa pode ter motivos egoístas, assim como um criminoso pode ter agido contra

Em suma, mensuração como uma *validade empírica* provém apenas da validade econômico para o acesso direto do critério. Ambos são possíveis apenas se já temos um critério teórico. Se não houver um critério *válido teoricamente* para moralidade, sua mensuração não terá compreensão do constructo em questão, nem melhora a teoria nem a prática da educação.

Mensuração como um critério, em contrapartida, removendo falsas teorias e portanto, a prática educacional ao longo do tempo. “Validação” como um critério, conforme Miller (1963), “as questões de validade seriam transferidas para o domínio da teoria psicológica em geral, se elas fossem um instrumento de pesquisa de poder e dignidade a experimentos laboratórios.” (p.349)

Como nos anos 60, Robert Eberle-Sinatra (1969) e, mais recentemente, Eberle-Sinatra (1993) têm apontado, podemos avançar subjetivamente à prática educacional nas questões empíricas apenas se esses dados forem consistentes com a validade teórica. Se a validade teórica é válida, a validade empírica é válida.

Portanto, o tema da *validade teórica* de um teste, mais do que sua validade empírica, é de fundamental importância.

Obviamente, ambos os tipos de validade - empírica e teórica - não devem ser confundidos, como os dois tipos de mensurações educacionais aos quais elas pertencem, são muito distintas. Enquanto que a *mensuração como técnica econômica* para selecionar pessoas, requer, como um substituto devido à falta de uma teoria substancial, critérios metodológicos como confiabilidade, consistência interna e validade preditiva ou correlação com um critério válido. *Mensuração como um critério* necessita da *validade teórica* de um teste. Esta validade deve ser definida totalmente em termos do modelo teórico do constructo em consideração. O uso de indicadores empíricos como “confiabilidade”, “Cronbach” ou “correlação entre critérios” não são apenas desnecessários, convenções sem sentido, mas como no caso das teorias cognitivo-estruturais do desenvolvimento moral, prejudiciais para a nossa compreensão e para o progresso científico.

É, principalmente, essa confusão que explica algumas deficiências notáveis da Entrevista de Juízo Moral de Kohlberg e seus colegas e de outros testes educacionais também.⁷ Isto se torna claro quando comparamos o que Kohlberg pretendeu medir, com o que ele e seu grupo terminaram realmente por medir. Para ser breve, devo apenas mencionar o mais grave problema que essa confusão entre os dois conceitos de validade criou para o MJI.⁸

Embora em sua dissertação, Kohlberg (1958) tenha desenvolvido uma Teoria explícita sobre o que queria medir, ele não escolheu a validade teórica, mas ao invés disso, escolheu um critério empírico, precisamente, a correlação entre sua escala e a idade cronológica, como o único critério para julgar a validade de sua escala. Kohlberg repetidamente definiu “validade” como a verdadeira medida, isto é, da seqüência invariável da vida humana. Nesse sentido, a validade da escala

modo que o critério do modo encontrado." (Kohlberg, 1970, p. 424) palavras, dados sobre seqüências, menos sobre a verdade de um constructo de um teste baseado em explicar os dados de mudança. A teoria cognitivo-evolutiva, de que os dados podem ser observados e usada para abranger a regra da sequência.

Similarmente, Colby e Kohl (1982) afirmam que “os maiores critérios empíricos para a validade de um instrumento são a seqüência invariável de estruturação ou consistência interna de estágio através dos temas m

Por esta definição de validade com a idade, o MJI de Kohlberg como um critério não tende a ser cognitivo-evolutiva. Kohlberg todos os dados que contrariam a de uma seqüência de desenvolvimento inválidos.

⁹ *Postscriptum*. Em uma carta dirigida a que o presente artigo não representa medida foi criada através de um critério quando, de fato, tal ligação não desenvolvimento da medida. Além do ou regras de avaliação do MJI que o Vidal, no *Suplemento* (1995).

10 Que Kohlberg não imaginou a série de falsificações torna-se claro pela seguinte ponto de vista da teoria dos estágios: confiabilidade do teste e a validade da "coisa" (Kohlberg, 1984, p. 424). Realmente, os empiristas que queiram medir alguma coisa

Talvez a grande confusão envolvida aqui, não seja imediatamente óbvia para a maioria de nós. Imagine por um momento que você meça duas vezes o comprimento de um objeto, por exemplo, de um par de calças antes e depois de lavá-las. O que aconteceria se as calças encolhessem? Você jogaria fora sua fita métrica porque é inválida? Eu digo que você não faria isso. Você ainda pensaria que a fita métrica é uma medida válida para o constructo “comprimento”.

Analogamente, poderíamos dizer que o fato de alguns sujeitos regredirem, não tem nenhuma implicação para a validade da medida do desenvolvimento. Ao contrário, nosso estudo do desenvolvimento moral é facilitado apenas através da medida do desenvolvimento moral que nos permite observar progressões e regressões. Obviamente, a esse respeito, a metodologia cognitivo-evolutiva precisa sofrer revisões. A melhor base para tal revisão, eu penso que seja a teoria de Kohlberg conforme está esclarecida em seus primeiros escritos (1958), mais do que em sua mais recente metodologia (Colby e colaboradores, 1987).

O Conceito de Kohlberg de Competência do Juízo Moral

Kohlberg (1984), como Piaget (1976), afirmou que a moralidade não é apenas um problema de ideais morais ou atitudes, mas que a moralidade tem um forte aspecto cognitivo ou aspecto de competência. “O que conceituo como raciocínio moral é uma competência cognitiva” (p. 400). Uma criança pode possuir altos princípios morais, tais como justiça e manutenção de uma promessa, já em uma idade bastante precoce, mas faltar-lhe à competência para aplicá-los de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo dia. Nossa filha Gregor, agora com cinco anos de idade, conhece muito bem o que é justo e o que não é, mas ele sabe isso apenas em algum grau.¹⁷ Em sua contribuição para a

comportamentos de conformidade à moralidade, os behavioristas, como Watson (1970/1924) e Hartshorne e May (1928), têm feito o mesmo. Eles qualificou definições puramente “afetivas” da moralidade como “boa intenção” ou como “atitude de valores e atitudes morais” como sendo “competências morais”, eu gosto de adicionar que entre as boas intenções morais e o comportamento moral.

Como Piaget (1976), Kohlberg (1984) defendeu que as propriedades afetiva e cognitiva são distintas e inseparáveis do comportamento moral. Isto é, elas são propriedades, aspectos ou atributos dos atos de uma pessoa, mas não como componente de uma única peça separadas ou componentes do ato moral. Já em sua dissertação, Kohlberg (1955) defendeu que “o ato moral ou atitude moral é definido por critérios puramente cognitivos” (p. 16). “Uma observação geral e sistemática do comportamento moral, atitudes ou conceitos, ele diz, “atravessa as usuais e bem arrumadas distinções entre conhecimento moral ou crença e comportamento moral ou motivação. O que é certo é que um ato moral ou atitude não pode ser definido por critérios puramente cognitivos ou puramente afetivos” (p. 16). Jean Piaget (1976) afirmou o mesmo: “os mecanismos afetivo e cognitivo são inseparáveis, ele diz, “sejam distintos: o primeiro depende do segundo e o segundo depende do primeiro”. (p. 7)

O dito de Piaget (1976) é muito interessante, pois pensa na mensuração. Embora ele esteja certo que os aspectos afetivo e cognitivo do comportamento humano sejam “inseparáveis”, ele erra ao dizer que os aspectos afetivo e cognitivo são “distintos”, isto é, que eles são passíveis de serem separados. Porque se os aspectos afetivo e cognitivo, por algum meio de observação ou mensuração, estiverem sendo inseparáveis, significa que eles estão tomados a parte como componentes, ou seja, como

Gibbs e Schnell (1985) descreveram como modelo componencial do comportamento moral.¹³

Além do mais, Kohlberg (Colby e colaboradores, 1987) conceituaram moralidade em *termos comportamentais*, como opositos a *teorias behavioristas e teorias lingüísticas*, as quais despojam a moralidade de seus significados psicológicos. Enquanto que behavioristas definem a moralidade puramente como comportamentos que podem incidentemente estar de acordo com normas sociais, os lingüistas definem a moralidade como um corpo de proposições que contém terminologia moral. Em contraste, Anne Colby e Kohlberg (1987), explicitamente, afirmam que eles pretendem medir “juízos morais reais... O que nos ocupa,” eles continuam, “é como juízos morais são feitos quando [um princípio moral] é realmente aplicado para valores em conflito” (p. 58). Em outras palavras, eles estão interessados em estudar as dinâmicas psicológicas individuais no processo de tomada de decisão mais do que tipificar e contar palavras morais.

Kohlberg (1984) postulou que um juízo moral de alta competência é caracterizado por um alto nível de diferenciação e integração do comportamento de julgar moralmente. *Integração* significa que a pessoa usa ou aplica o mesmo conjunto de princípios morais *consistentemente* sobre várias situações. Isto é, uma pessoa é considerada moralmente consistente e integrada se segue regras morais sob condições variadas, e não as usa simplesmente para *racionalizar* decisões não-morais.

Entretanto, integração e consistência não significam rigidez ou insensibilidade para o tipo de dilema em consideração. A competência do juízo moral altamente desenvolvida também significa um alto nível de diferenciação. Como Kohlberg (1958) insiste, “a solução [do dilema moral] deve fazer justiça àquilo que o indivíduo acredita e também satisfazer a situação em questão. Assim, a escolha é difícil no sentido... de fazer justiça a todos os valores que o indivíduo acredite serem importantes e verdadeiros... O correto significa assegurar um valor aceito

no mesmo “estágio” de princípio com os quais, mais ou menos, no nível de princípios morais, também, muitos dilemas não adequadamente tratados com a ética, é, invocando-se a lei e ordem, regras tipo “olho por olho, dente

Para a mensuração isso indica que o juízo moral não pode ser feito com base em sujeitos, mas apenas naqueles que estão desenvolvidos; e, b) que considera que a ética deve ter *com relação a* alguns critérios bem definidos. Aí, o critério poderia ser que as pessoas devem respeitar um certo princípio moral independentemente de quem é ou não de acordo com sua opinião particular. Por exemplo, se a vida é incondicionalmente digna, o respeito à vida deve ser assegurado, deve-se dizer que é “inconsistente” se ameaçar a vida de alguém tentando impor esse valor. Cabe lembrar que existem os ativistas Pró-Vida, que defendem que os enfermeiros que trabalhavam com a morte deveriam ser punidos, e que poderiam ser chamados de mortais. Eles não agiram consistentemente.

Finalmente, Piaget (1932) afirmaram que a oportunidade mais do que impulsos biológicos o desenvolvimento moral ocorre devido aos exageros dos bebês. Piaget e Kohlberg foram certamente certos sobre o desenvolvimento moral a partir de suas experiências específicas. Mas ambos, especialmente Kohlberg, acreditavam que a educação como um meio de ensinar o desenvolvimento moral era *inválida*. Infelizmente, seus postulados “lógico” deixou-os acreditando que o desenvolvimento moral era *inválido*. De fato, Kohlberg neste postulado, como já apontei, ele tomou

prática de modelos de educação moral por professores, pais e administradores.

O Teste de Juízo Moral (MJT) é de uma forma bastante óbvia, similar a outros testes de juízo moral, e também, similar aos testes educacionais tradicionais. Mas de outro modo menos óbvio, é profundamente diferente desses. O Mjt é similar aos métodos inspirados em Piaget no que concerne a dois aspectos: primeiro, uma situação experimental na qual o comportamento de julgar do sujeito pode ser observada *in vivo*, e segundo, e ao mesmo tempo, uma oportunidade para atingir suas disposições cognitiva e atitudinais. Este formato de teste evita os enredados problemas de muitos inventários auto-administrados.

O MJT é piagetiano na medida em que confronta os sujeitos com dilemas comportamentais (apresentados na forma de uma história na qual os protagonistas tem que resolver um conflito entre dois cursos de ação opostos) e não com situações rotineiras. Como qualquer outra proficiência, a competência do juízo moral apenas se revelará se desafiada por uma tarefa moral real. Em situações rotineiras, o comportamento do sujeito é preferencialmente determinado por seus hábitos e humor e pelas circunstâncias do teste, e apenas parcialmente, se ocorrer, por sua proficiência moral.

O MJT é similar aos, assim chamados, testes de reconhecimento como testes de múltipla escolha ou, no domínio do comportamento moral, o DIT, o SROM e outros testes de atitudes morais. O sujeito é solicitado a avaliar ou atribuir um valor a argumentos preestabelecidos, os quais, como nos outros testes, representam diferentes qualidades ou estágios de raciocínio moral e os quais, diferentemente da maioria dos outros testes, apoiam e contrariam o protagonista da história-dilema.

Nosso *Teste de Juízo Moral*, entretanto, é muito diferente da “abordagem de entrevista clínica” de Piaget, e da atitude tradicional de testes. Primeiro, a teoria na qual sua

competência moral em relação à avaliação moral, tem muitas vantagens. Entre outras, apenas *uma norma* esteja envolvida na mensuração, precisamente, a norma moral cognitiva, nenhuma outra norma de valores morais ou atitudes estão envolvidas. Isso é culturalmente, etnicamente e individualmente determinado, pela virtude de seu projeto. A independência entre os dois conjuntos de escores torna possível a análise das relações entre cognições morais e atitudes, sem utilizar indicadores indiretos duvidosos, que envolvem conjuntos de variáveis. No passado, estima-se que Kohlberg (1987) afirmava que sua Encyclopaedia of Moral trazia uma verdadeira medida da competência moral, de outro lado ele e seus colegas usavam o instrumento como um indicador do avanço do juízo moral quando eles estudavam o processo de formação das hipóteses de Piaget e Kohlberg.

Segundo, a avaliação do MJT é objetiva, se feita por uma pessoa ou por Os avaliadores não precisam confiar em clínicas para inferir a estrutura das respostas, podem explicitamente definir algoritmos a estrutura do comportamento de julgamento. Tabelas 2 a 4 e Figuras 1 a 3).

$$\text{SS total} = \sum \sum \sum \chi^2_{\text{im}}$$

i=tra, j=pro m=estágio 1

$$\text{MSS} = \frac{(\sum x_{iik})^2}{24}$$

$$SS_{\text{desvio}} = SS_{\text{total}} - MSS$$

Tabela 2. O Projeto Experimental 2X6X2 do Teste de Juízo Moral (MTJ) ©

Variáveis Independentes (Características da Situação)			Variáveis Depende (Padrão de Com)
I Tipo de Dilema	II Estágio de Raciocínio Moral	III Opinião (Pro-Con)	Avaliação do sujeito quanto a argumentos apresentados
Dilema dos Operários (Tomar a lei em suas próprias mãos)	1 2 3 4 5 6	Pro Con	Completamente Inaceitável -4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
Dilema do Médico (Eutanásia)	1 2 3 4 5 6	Pro Con	Completamente Aceitável (24 escalas de avaliação)

Tabela 3. Avaliação das Respostas do Sujeito A para os Itens do Mjt

	Dilema do Operário		Dilema do Médico		χ
	pro 3	con	pro	con -2	
Opinião	Tra-pro	Tra-con	Med-pro	Med-con	
estágio 1	-1	-4	-4	1	-8
estágio 2	-1	-4	-3	2	-6
estágio 3	0	-3	-2	2	-3
estágio 4	1	-2	-2	3	0
estágio 5	3	1	-1	4	7

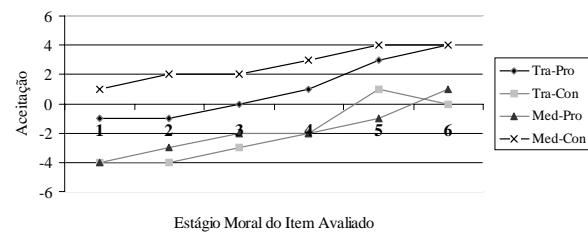


Figura 2. Gráfico das respostas do sujeito A para os itens do MJT

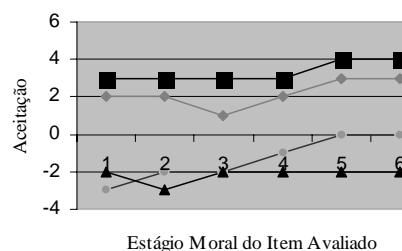


Figura 3. Gráfico das respostas do sujeito do MJT

Tabela 4. Avaliação das Respostas do Sujeito B para os Itens do MJT

Opinião	Dilema do Operário		Dilema do Médico		x
	<i>pro</i> 3	<i>con</i>	<i>pro</i>	<i>con</i> -2	
estágio 1	Tra-Pro	Tra-Con	Med-Pro	Med-Con	0
estágio 2	2	-3	-2	3	0
estágio 3	2	-2	-3	3	0
estágio 4	1	-2	-2	3	2
estágio 5	2	-1	-2	3	2
estágio 6	3	0	-2	4	5
=	3	0	-2	4	5
	13	-8	-13	20	$(x \text{ estágio } 1-6)^2/4 =$
	$(x_{\text{pro}})^2 =$	1089	$(x_{\text{con}})^2 =$	441	Escore de Competência
SS Total=			SSestágio=	7,5	$r^2 \text{ estágio } (\%) =$
SS Média=			SSpro/con=	121,5	$r^2 \text{ pro/con } (\%) =$
SS Desvio=					$r^2 \text{ Remanescente } (\%) =$
146					
6					
140					

Terceiro, e mais importante, até onde eu conheço, nosso *Teste de Juízo Moral* é o único teste que atinge a essência da estrutura, precisamente as relações entre as respostas

calculados como escores de testes tradicionais com taxas médias de aceitação. De onde permite-nos calcular escores para aspe-

Achados Experimentais

Há vários anos, nós temos trabalhado sem cessar para fazer do MJT tão adequado e teoricamente válido quanto possível a respeito destas teorias. Após, aproximadamente, duas décadas de pesquisa com o MJT, envolvendo aproximadamente 15.000 sujeitos em estudos transculturais, longitudinais, representativos e labororiais, sentimos segurança em afirmar que esse objetivo foi alcançado.

A primeira e mais importante checagem da validade teórica do MJT adveio de uma avaliação perita e não de uma aplicação de larga escala. Um número de peritos, altamente conhecedores da teoria cognitivo-evolutiva e dos estágios de desenvolvimentos morais de Kohlberg, julgaram todos os itens do teste em relação à sua correspondência com os estágios. Ebel (1961) considera tal avaliação por peritos como o pré-requisito mais importante para obter-se a validade de conteúdo e teórica. Após esta fase, todos os itens que pareciam ser ambíguos foram reformulados.

A segunda checagem foi sobre a questão de se os argumentos que foram codificados para representar os seis estágios também refletiriam, empiricamente, um conjunto ordenado de distribuições de dados. Para testar essa suposição, Kohlberg recorreu ao critério de escalabilidade de Guttman (1954) e o conceito relacionado de *estrutura quasi-simplex* de intercorrelação de estágios. A respeito desse critério nosso MJT tem provado ser válido. Os dados se adequam a esse critério até melhor do que o MJI de Kohlberg (Lind, no prelo). O critério *quasi-simplex* tem também provado ser uma forma de checagem confiável para a validade de versões traduzidas do MJT.

Dados empíricos que mais indiretamente suportam nossa afirmação de que o *Teste de Juízo Moral* é uma medida

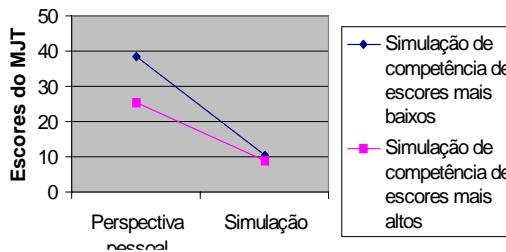
a) Experimento de Meehan e cols. (1979)

teoricamente válida da competição entre os contidos em nossos achados com os resultados centrais da teoria estrutural cognitiva e educação moral. (Devo mencionar que os quais eu reporto aqui são estatisticamente significativos. Mais importante, os achados são *praticamente* significativos, ou seja, os resultados de dimensões que verdadeiramente nos interessam).

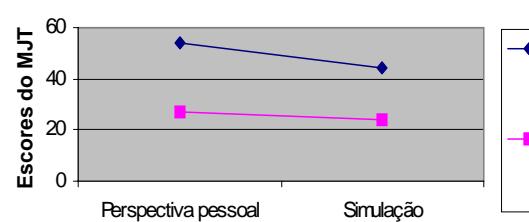
A primeira hipótese é de que a moral é realmente uma habilidade, e não uma atitude. Essa hipótese é apoiada pelos achados do MJT de três modos:

(a) *Os escores do MJT não podem ser interpretados*
 Em uma replicação dos estudos de Nicolas Emler, Renwick e Meehan (2005), que os sujeitos com baixo nível de consciência moral não poderiam simular um nível moral superior (veja Figura 5). Eles usaram o indicador DIT para o desenvolvimento moral, que poderia ser simulado usando a estratégia de resposta social. Eles concluiu que os escores elevados de propriedades estruturais-cognitivas, antes, aspectos atitudinais ou de consciência moral. Similarmente, Meehan e colaboradores (2005) encontraram que os escores elevados no *Inventário de Raciocínio Ético* de Meehan et al. (2002) encontrou que estes escores podem ser elevados. Obviamente, ambos os instrumentos de avaliação são menos em parte, *atitudes morais* que podem ser facilmente falsificadas, e não conseguem distinguir se estes experimentos não desmobilizam a evolução moral, mas demonstram que as ferramentas de medida usadas

c) Experimento de Lind (1993)



d) Experimento de Wasel (1993)

Figura 5. Simulação da competência do juízo moral¹⁵

(b) Dois outros achados apoiam a hipótese da competência da moralidade e eu apenas os mencionarei, sem dar maiores detalhes. O primeiro é: os escores do MJI, bem como os escores do MJI, do DIT e outros instrumentos são sensíveis a esforços educacionais para o estímulo do desenvolvimento moral-cognitivo. O segundo: Como os escores do DIT, mas diferentemente dos escores do MJI de Kohlberg, os escores do MJI decrescem lentamente quando a competência do juízo se desgasta. Eu voltarei a este ponto mais tarde.

A segunda hipótese é de que os aspectos cognitivos do comportamento moral e seus aspectos afetivos, isto é, competências morais e atitudes morais são *paralelas*. Até o momento, esta hipótese não poderia ter sido adequadamente testada, porque não existiam técnicas de medida disponíveis. O grupo de Kohlberg (cf. Kuhn, Lang, Kohlberg & Haan 1977; Kohlberg, 1984) usou como indicadores para ambos os aspectos as tarefas lógicas como as usadas por Piaget e a *Entrevista de Juízo*

Moral de Kohlberg de outro lado. Isso é baseado em duas pressuposições muitas das quais são questionáveis. A primeira é, que o MJI mede as atitudes morais. A segunda é, que a competência moral é medida do aspecto *cognitivo* do juízo moral. Ambas as hipóteses são contradizidas por estudos que mostram que ambos os aspectos, afetivo e cognitivo, são medidos usando-se dois conjuntos distintos de instrumentos. Isso contradiz a suposição básica de que os aspectos afetivo e cognitivo são inseparáveis. Além do mais, os achados sugerem que a competência moral não tem sido tão clara quanto poderia ser.

Devido ao fato do *Teste de Juízo Moral* ser dividido em duas partes, simultaneamente para ambos os aspectos, a hipótese de que o paralelismo poderia ser adequadamente testada. Isso é confirmado por estudos de larga escala. Por exemplo, estudos que retratam apenas uma pequena seleção de sujeitos, mas que todos apoiam a hipótese do paralelismo. Isso é surpreendentemente claro e de modo consistente. Isso é confirmado por estudos que mostram que os escores do MJI para a competência moral de um sujeito correlacionam-se de modo sistematicamente com as atitudes dos sujeitos em relação aos aspectos cognitivos e afetivos do juízo moral.

¹⁵ Notas: As tarefas propostas eram similares nos experimentos a, b e c, mas diferentes no experimento d.

- No experimento de Meehan e cols. (1979), a instrução para os sujeitos era a de assumir o papel de um participante de um grupo ativista encabeçado por liberais em um caso e por conservadores em outro caso.
- No experimento de Emler e cols. (1983) o DIT - *Defining Issues Test* de Kohlberg era usado para medir a competência moral.

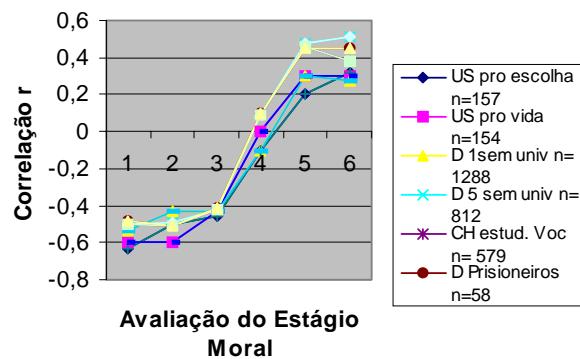


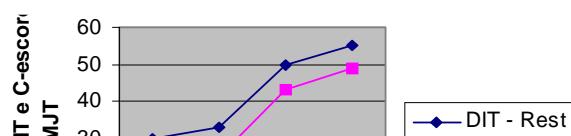
Figura 6. Paralelismo: Correlações entre competência moral e atitudes morais

preditiva e podem ser usados como indicadores bons e imparciais do constructo, ainda que suas validades teóricas possam ser questionáveis.

A distinção entre validade teórica e empírica é de especial importância quando o pesquisador ou o profissional estão interessados em medir o aspecto da competência do juízo moral. A ligação empírica entre as

Tabela 5. Desenvolvimento Moral e Nível de Educação

Estudo	Kohlberg	Rest	Li
Medida	MJI (WAS)*	DIT (escoreP)**	M
N	40	145	56
7º a 9º graus	—	30,3	19
10º a 12º graus	331	33,8	24
Alguma experiência universitária	361	—	—
Quatro anos de universidade	369	50,5	43
Graduados	423	55,5	49



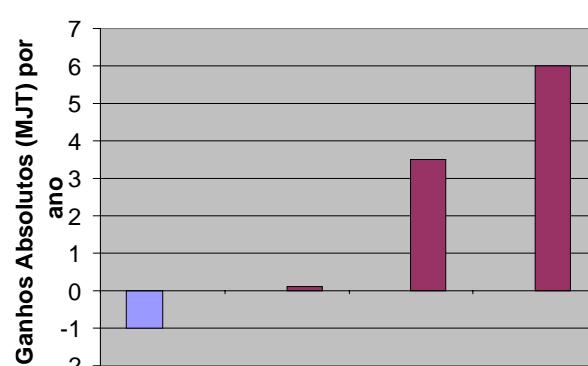
atitudes morais e competência moral. As diferenças são consideravelmente pequenas, embora existam diferenças. Por exemplo, com objetivo de se avaliar a competência moral, os testes de atitude moral são mais empírica muito menor porque, embora os escores possam ser falsificados, os resultados de competência moral teórica, que são baseados na teoria de MJT, não são afetados por tais distorções.

A terceira hipótese é de que a competência moral é principalmente uma função das experiências educacionais na família, escola e comunidade, e não é mais do que uma função da idade. Os resultados dos estudos que estudaram a competência moral e suas relações com os corolários: o primeiro é de que a competência moral está altamente correlacionada com a quantidade (e não a qualidade) de educação recebida. A competência moral se correlaciona negativamente com a idade, mas se os indivíduos não participam de experiências educacionais. Parece que a competência moral é uma função das oportunidades para o exercício da competência moral, que é direcionada, necessárias para o desenvolvimento cognitivo-moral (Kohlberg, 1983).

Notas relativas à Figura 7:

- Colby e Kohlberg (1987, p. 109). A amostra de Kohlberg consistiu de sujeitos entre 28 a 36 anos. Experiências educacionais adicionais dessa amostra podem ser responsáveis pelo nível mais alto de escores comparativamente a outras amostras. O nível de educação refere aqui ao mais alto grau obtido. Eu calculei o *WAS* - *Weighted Average Scores* com base na Tabela 3.15 de Colby e Kohlberg.
- Rest (1979, p. 109). O nível de educação refere ao nível atual do sujeito. O Escore *P* significa a porcentagem dos principais argumentos preferidos pelo sujeito.
- Lind (1993, pp. 251-252). O nível de educação refere-se ao nível atual. O escore *C*, ou escore de competência significa o grau em que o comportamento de julgar foi determinado por preocupações morais mais do que quaisquer outras considerações.

A primeira parte dessa hipótese já foi provada por Kohlberg e seus colaboradores usando o MJI e por Jim Rest (1986) e seu grupo usando o DIT. Pesquisas com o MJI apoiam essa hipótese de dois modos. Primeiro, como nós já vimos, reforça a validade empírica daqueles achados. Segundo, provê dados que estão muito próximos daqueles achados (veja a Figura 7). Há um desenvolvimento contínuo da competência do juízo moral enquanto adolescentes participam de processos educacionais na escola, faculdade ou nível universitário. As diferenças nos achados entre as pesquisas usando o MJI, o DIT e o MJT, são muito pequenas (veja Tabela 5). Elas diferem apenas no valor mais alto dos escores, o que pode ser atribuídos a diferenças na metodologia. Mas



elas não diferem em absoluto nos ganhos longo do tempo.

A segunda parte dessa hipótese não se encaixa com as técnicas de mensuração de Kohlberg. Elas são inclinadas contra a regressão do juízo moral. Pesquisas com o DIT, entretanto, mostram alguma regressão em adolescentes e jovens que saíram do sistema escolar em idade temprana. Como eu mencionei acima, geralmente os achados do DIT podem ser tomados como empiricamente válidos do desenvolvimento. Portanto, esses achados não podem ser interpretados puramente como um sinal de "choque" ou de adaptação ao clima anti-moral do local.

Além disso, um estudo representativo da competência do juízo moral de adolescentes que deixaram o sistema escolar precoceamente, aproximadamente 14 anos de idade, mostra que o desenvolvimento moral regrediu (veja Figura 9). Lind, no prelo). Parece que a competência moral pode erodir se os processos educacionais de um adolescente ter alcançado um nível suficiente de competência auto-sustentável. Consequentemente, as hipóteses de se-

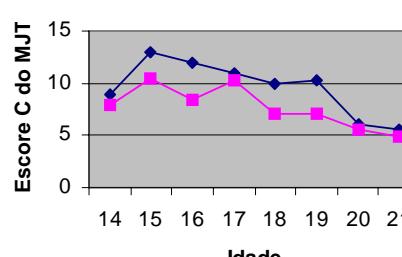


Figura 9. Regressão da competência moral.

Nota: Estudo representativo realizado na Alemanha. Escolas Primárias, Alunos da Classe 10. "Habilitado"

educacionais, podemos agora prover uma estimativa razoavelmente precisa da dimensão do efeito da educação e do desenvolvimento em termos de ganhos absolutos ou taxas de perda. Para assegurar a clareza pode-se diferenciar esse efeito em quatro amplas categorias de qualidade educacional:

- *Nenhuma educação.* Para adolescentes que completaram apenas nove ou dez anos de educação, com *nenhuma* experiência educacional provinda em acréscimo, há uma taxa de perda de aproximadamente *um* ponto de competência do MJT por ano, em uma escala de 0 a 100. Provavelmente isso configura uma considerável subestimação da perda real, porque por razões metodológicas, os escores totais não eram muito altos em nosso estudo representativo.

- *Educação pobre.* Se os adolescentes receberam um educação precária, sua taxa de ganhos na competência do juízo moral por ano, está um pouco acima ou próxima de zero. De acordo com nossos achados, a maioria dos tipos de escolas vocacionais da Alemanha e Suíça parecem prover uma educação pobre com respeito ao desenvolvimento das competências morais.

- *Boa educação.* Escolas que provêm uma boa qualidade educacional, como o nosso *Gymnasium*, que se compara às melhores High Schools americanas, tem um efeito marcadamente positivo sobre o desenvolvimento da competência moral de adolescentes. A taxa média de ganho por ano é de 3,5 pontos do escore do MJT.

- *Educação cognitivo-evolutiva,* compreendendo discussões de dilemas hipotéticos e programas de comunidade justa sempre *dobram* o efeito de uma boa educação normal.¹⁶ A média de ganho por ano é de seis pontos no escore C. Estes achados são principalmente baseados em estudos de intervenção moral que Fritz Oser e eu temos realizado na Suíça e Alemanha.¹⁷ Entretanto, mais estudos são necessários para prover mais dados confiáveis para essa estimativa (veja Figura 8).

psicométricos, eles realmente teórica de sua metodologia. O chamada, confiabilidade, não criatividade teórica quando a tornou-se um tipo de teste empirismo.

O *Teste de Juízo Moral*, melhora, provê um novo, válido o aspecto cognitivo ou de co. Nossa pesquisa provê bastante seu escore C explora a comp modo puro, mais do que atitude de ambos. Além disso, o MJT aspecto afetivo, isto é, atitude não outros testes, pode simular os aspectos do juízo moral: os misturá-los. Pesquisas usando que a competência do juízo ponte entre as atitudes morais e o comportamento moral de. Possuir princípios morais é co suficiente para a tomada de necessita-se também a capacidade de modo consistente, os onde eles implicam cursos uns com os outros. Assim, se com o MJT, temos um resultado significativo e teoricamente válido, adequadamente hipóteses comprovadas evolutiva.

A pesquisa do MJT fortemente a competência, que eu considero revolucionária contribuição para a moralidade de Piaget e Kohlberg. Elas mostram que a moralidade e a ética têm também um forte componente que não podem ser reduzidos a atitudes, respectivamente. Esse componente fornece uma nova perspectiva para pesquisas de moralidade.

O barco de medida de Kohlberg está afundando, mas outros barcos estão aí agora e podem recolher a tripulação à bordo.

Uma palavra final sobre o porquê de todas estas considerações metodológicas serem tão importantes. Boas medidas nunca podem substituir um bom ensino. Porém, apenas através de medidas significativas e válidas poderemos convincentemente demonstrar os efeitos de um bom ensino e portanto melhorar nosso sistema educacional em áreas que acreditamos ser verdadeiramente importantes, mas que têm sido consideradas não pesquisáveis por um longo tempo. Portanto, eu não devo esquecer de mencionar que a pesquisa da década passada, utilizando o *MJT* ou outras ferramentas de medida, unanimemente demonstrou que a quantidade e qualidade de processos educacionais que adolescentes receberam em suas famílias, escolas, faculdades e universidades, e também em seus locais de trabalho, é uma condição muito importante, senão decisiva para o desenvolvimento das competências morais. Se quisermos um mundo melhor, certamente temos que melhorar nossas escolas. Ao contrário de uma crença largamente difundida, a maioria de nossas escolas já são bastante bem sucedidas em ensinar as crianças como traduzir seus valores morais em tomadas de decisão reais, sem o uso da violência ou outros meios destrutivos. Se nós quisermos escolas e outros lugares de educação mais efetivos em promover o desenvolvimento moral de nossas crianças, temos que intensificar as pesquisas e o ensino no domínio moral no mesmo nível da importância que damos ao desenvolvimento da moralidade.

Em reação a minha conferência em 1995, na qual esse artigo é baseado, James Rest e seus colegas (Rest e cols., 1997) realizaram um grande estudo no qual tentaram demonstrar que o Escore C e o Teste de Juízo Moral (*MJT*) são menos úteis do que o *Defining Issues Test* (DIT) de Rest e seu P-escore. Para essa demonstração eles usaram dados apenas do DIT e um escore que eles acreditam

DIT possa significar, conclusões baseadas completamente irrelevantes para o índice.

Em contraste, como tratei neste artigo, o DIT pode conter uma tarefa moral realmente difícil que pode ser usado para medir a habilidade de pessoas para aplicar princípios morais em seu julgamento.

Quero enfatizar novamente que a ceticismo em relação ao DIT, eu não acredito que as pesquisas do DIT sem valor. Conforme argumentei em meu artigo, o fenômeno estudado aqui, a medida de atitudes morais, parece ser tão difuso que diferentes pesquisas produzem resultados similares. Neste caso, a medida de atitudes morais pode ser de alto interesse. Eu (ainda) considero a pesquisa do DIT valiosa por duas razões principais. Primeira: o DIT é limitado para intervenções e avaliações de resultados, conforme os experimentos citados na literatura mostrado, os resultados do DIT podem ser melhor quando há uma proposta de intervenção. Segunda: estudos com intervenção nos resultados, subestimam os efeitos reais das discussões morais (Lind, 1996a). Enquanto estudos com o DIT usando a Entrevista de Juízo Moral de Rest e cols. ou o *MJT* reportam um média de efeitos de 0,25, estudos com intervenção usando o DIT obtêm uma média de resultados com $r = 0,05$ (adultos) e $r = 0,28$ (jovens adultos). Além disso, esses resultados mostram que a educação moral é efetiva apenas quando é aplicada de forma direta. Esses achados também estão em desacordo com os resultados de estudos que usaram o teste de competência para o DIT para julgar (para maiores detalhes, veja Lind, 1996b).

Referências

- AERA, NCME & APA (1985). *Standards for educational evaluation*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Damon, W. (1995). *Greater expectations. Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: The Free Press.
- Ebel, R. L. (1961). Must all tests be valid? *American Psychologist*, 16, 640-647.
- Emler, N., Renwick, S. & Malone, B. (1983). The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1073-80.
- Gibbs, J. C. & Schnell, S. (1985) Moral development 'versus' socialization: A critique. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- Gibbs, J. C., Widaman, K. F. & Colby, A. (1982). Construction and validation for a simplified, group-administrable equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53, 895-910.
- Gross, M. (1995). Moral reasoning and ideological affiliation: A cross-national study. *Political Psychology*, 17, 317-338.
- Guttman, L. (1954). The basis of scalogram analysis. Em S. A. Stouffer (Org.), *Measurement and prediction*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hartshorne, N. & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Hogan, R. & Emmer, N. (1995). Personality and moral development. Em W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, (Orgs.), *Moral development. An introduction* (pp. 209-227). Boston: Allyn and Bacon.
- Hogan, R. T. & Emmer, N. P. (1978). *The biases in contemporary social psychology. Social Research*, 45, 478-534.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tese de Doutorado não publicada. University of Chicago, Illinois, EUA.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. Em M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Orgs.), *Review of child development research* (Vol. I, pp. 381-431). New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Reinhart and Winston, 1976.
- Kohlberg, L. (1981). *The meaning and measurement of moral development. The Heinz-Werner Memorial Lecture Series. Vol. 13*. Worcester, MA: Clark University Press. (Conferências realizadas em 1979).
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2. The Psychology of moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L., Higgins, A., Tappan, M. & Schrader, D. (1984). From substages to moral types: heteronomous and autonomous morality. Em L. Kohlberg (Org.), *Essays on moral development* (Vol. 2, pp. 640-651). The Psychology of moral development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- Kurtines, W. M. & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81, 453-470.
- Lind, G. & Althof, W. (1992). Does the Just Community program make a difference? Measuring and evaluating the effect of the DES project. *Journal of Moral Education*, 21, 253-275.
- Lind, G. (1993). *Moral und bildung. Zur kognitiven entwicklung*. Heidelberg: Universitätsverlag. n° BF723.M54 L555.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und struktur des moralischen bewusstseins*. não publicada, Curso de Psicologia. Konstanz, Alemanha.
- Lind, G. (1996a, Setembro). *The optimal approach to moral development studies and an experimental study of moral development and education*. Trabalho apresentado no 10th International Conference on Moral Development and Education Meeting. New York, NY, EUA.
- Lind, G. (1996b, Setembro). *Educational approaches to moral development*. Trabalho apresentado no 10th International Conference on Moral Development and Education Meeting. New York, NY, EUA.
- Lind, G. (no prelo). *The psychology of moral development*. New York, NY, EUA.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological assessment. *Psychological Reports*, 9, 635-694.
- Lohman, D. F. & Ippel, M. J. (1993). *Competence assessment toward theory-based assessment*. Em I. I. Bejar (Orgs.), *Test theory for educational measurement*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meehan, K., Woll, S. B. & Abbott, E. I. (1993). Moral development and social desirability in the measurement of personality. *Journal of Research and Personality*, 13, 25-38.
- Miller, G. A. (1969). *Psychology, the science of mental and behavioral processes*. (Original publicado em 1962). New York, NY, EUA.
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral development. Em D. F. Lohman & G. Nunner-Winkler (Eds.), *Competence assessment toward theory-based assessment* (pp. 69-103). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1993). Moral development and moral emotions. *Child Development*, 64, 101-115.
- Oser, F. (1996). Kohlberg's dormant gift. *Journal of Moral Education*, 25, 253-275.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Bildung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Frommann.
- Oser, F. & Schläfli, A. (1985). The thin edge of the wedge. In A. Hartmann & R. Waakenhut (Orgs.), *Environment and behavior* (pp. 155-172). Chicago: Transaction Books.
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious. In E. B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *Development and change in the child* (pp. 71-100). New York: Springer.
- Pittel, S. M. & Mendelsohn, G. A. (1960). Kohlberg's theory of moral development: review and critique. *Psychological Bulletin*, 57, 353-379.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Double Day.
- Power, C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1993). *Competence assessment in moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1983). The Just Community program: A model for moral development. *Journal of Moral Education*, 12, 11-25.

- Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: Norton (Original publicado em 1924).
- Wischka, J. (1982). *Moral consciousness and empathy of prison inmates* (German; *Moralisches Bewußtsein und Empathie bei Strafgefangenen*) Trabalho de Conclusão de Curso não publicado, University of Marburg, Marburg, Alemanha.
- Wren, T. (1993). *Caring about morality. Philosophical perspectives in moral psychology*. London: Routledge.

Sobre o autor

Georg Lind é Phd em Ciências Filosóficas e em Ciências Sociais, Mestre em Psicologia. Professor e Pesquisador na Universidade de Konstanz - Alemanha. Diretor do Centro de Laboratórios de Computação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Konstanz.