



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 Revisado 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 de Lawrence Kohlberg. Compara o *Moral Judgment Test* (MJT) com a entrevista de juízo moral elaborada por Kohlberg (*Moral Judgment Interview*) e com o DIT (*Defining Issues Test*) de James Rest. Os aspectos cognitivo e afetivo são contemplados de forma a não se confundirem, o que possibilita sua utilização na avaliação de processos de intervenção. Assim, se verificar com maior clareza, através do MJT se as mudanças alcançadas referem-se a atitudes ou a competência moral. O papel dos processos educacionais nas famílias, escolas e universidades é valorizado na 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 of Lawrence Kohlberg. The Moral Judgment Test (MJT) was compared to the Kohlberg's Moral Judgment Interview and to the DIT (Defining Issues Test) of James Rest. The cognitive and affective aspects are contemplated in the MJT in a way that they do not get confused, which 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 to the competence aspect. Educational processes in families, schools, and universities are valued in the 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 remenda 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 probando a competência moral com as ferramentas disponíveis”.

Como nenhum outro, Kohlberg influenciou educadores e da pesquisa e a importância da cognição e do conceito de moralidade como “uma norma”, que dominou quase a 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

Portanto, testes que são construídos de acordo com a teoria de testes tradicionais são *inválidos*, porque, em virtude de sua complexidade restritos à medida de *atitudes morais*. Por isso, testes também exploram aspectos cognitivos e produzem escores que *confundem* ambos os aspectos. Os escores do teste podem, indiretamente, medir competências morais, mas o grau em que isso é amplamente desconhecido. Neste sentido, o teste de Kohlberg é teoricamente inválido para medir competências cognitivo-estruturais.

No meu ponto de vista, esse barco não está completamente danificado. Embora canhões foram atiradas contra ele, mas o rumo. Portanto, pode-se apenas esperar razões pelas quais Kohlberg rendeu-se e começou a remendar o barco cognitivo-estrutural, eu não farei.

Felizmente, eu nunca fiz parte da tripulação e eu não precisei ajudar esse conserto. Nos anos 70, eu comecei a construir um novo barco e talvez algum dia, possa recolher a borda do barco cognitivo-estrutural.

A Medida Cognitivo-Estrutural por Testes Experimentais

Minha abordagem geral para a *medida cognitivo-estrutural* é baseada em três idéias:

Primeira: de acordo com Piaget (1932), o conceito de juízo moral como um tipo de comportamento humano, que pode ser dividido em categorias afetivas e cognitivas, isto é, *princípios morais* que uma pessoa possui e como ela os aplica. Quanto mais competentes, mais ela aplica esses princípios em processos concretos de tomada de decisão.

Segundo: sobre as bases deste modelo de juízo moral (aspectos afetivo e cognitivo), eu desenvolvi uma nova metodologia pela qual seria possível

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 apenas claro e imparcial de programa

Validade: O Problema Central

Antes de adentrar em temas mais importantes, vou discutir a mensuração do juízo moral e clarificar o termo “validade”. É mais importante”, afirma a *Journal of Testes da American Educational Psychological Association e National Education* (1985, p. 9). Validade tem papel central tanto na concepção moral de Kohlberg quanto em críticas. Entretanto, validade para o discurso metodológico que fosse. Antes, é a maior fonte ao seu uso de dois modos fundamentais.

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

Mensuração como uma técnica de modo *econômico*, instrumento para algum propósito para alguma escola, universidade ou trabalho. Usado com tal propósito precisa além da validade empírica, por exemplo, preditiva, coerente com o constructo em seu sentido e precisam ter relação intrínseca

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

Função	Mensuração como...	
	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 representam o que o teste pretende medir?
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 bem fundamentada); Avaliação da qualidade da evidência empírica inócuo-ponderância método-teoria; Evidência empírica inócuo-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 falência. Nenhum destes critérios constituem um sinal de moralidade ou imoralidade despido 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 de um acesso econômico para o acesso direto do critério. Ambos são possíveis apenas se já temos um critério válido. Se não houver um critério *válido, teoricamente* para moralidade, sua mensuração não representa uma compreensão do constructo em co- melhora a teoria nem a prática da educação.

Mensuração como um critério, em contrapartida, removendo falsas teorias e portanto, melhorando a prática educacional ao longo do tempo. Como um critério, conforme Miller (1957), “questões de validade seriam transferidas para o domínio da teoria psicológica em geral, e se-iam um instrumento de pesquisa para conferir poder e dignidade a experimentos em laboratórios.” (p.349)

Como nos anos 60, Robert Ebel e Cronbach (1969) e, mais recentemente, Miller (1993) têm apontado, podemos avaliar as subjacentes à prática educacional nas mensurações empíricas apenas se esses dados foram obtidos de mensurações *teoricamente válidas*. Se

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 MJJ.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 sequência invariável

modo que o critério do mo encontrado.” (Kohlberg, 1970, p. 424).
palavras, dados sobre seqüência, menos sobre a verdade de u
constructo de um teste baseado
explicar os dados de mudança
teoria cognitivo-evolutiva, de
dados podem ser observado
usada para abarcar a regra da se
p. 424)

Similarmente, Colby e Kohlberg (1987) afirmam que “os maiores critérios empíricos são a sequência invariável de respostas estrutural ou consistência interna de estágio através dos temas morais”. Por esta definição de validade com a idade, o MJJ de Kohlberg como um critério não tenderia a ser cognitivo-evolutiva. Kohlberg usou todos os dados que contrariem de uma sequência de desenvolvimento inválidos.

Aparentemente, ele teve apen deste problema: “Eu já notei, ‘*Meaning and Measurement*’, “qu envolvida em pressuposições teoria e a validade de um tes parece que ele não compreende

⁷ *Postscriptum*: Em uma carta dirigida a Lind, que o presente artigo não representa a medida foi criada através de um critério de desenvolvimento da medida. Além do mais, as regras de avaliação do MJJ que o Lind tem afirmado” (Colby, 1995, carta a Lind).

⁸ Que Kohlberg não imaginou a série de falsificações torna-se claro pela seguinte pergunta: “Do ponto de vista da teoria dos estágios, a confiabilidade do teste e a validade da medida são a mesma 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-á competência para aplicá-los de um modo consistente e de modo diferenciado nas tomadas de decisão de todo dia. Nosso filho 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.¹¹ Em sua contribuição para a

comportamentos de conformidade à *behavioristas*, como Watson (1970/1924) e Hartshorne e May (1928), têm feito qualificado definições puramente “afetivas”. A moralidade como “boa intenção” ou como “conjunto de valores e atitudes morais” como seria a *Competências* morais, eu gosto de adicionar, não se separa entre as boas intenções morais e o comportamento (Lind, no prelo).

Como Piaget (1976), Kohlberg (1984) afirma que as propriedades *afetiva e cognitiva são distintas e inseparáveis do comportamento moral*. Isto é, as propriedades, aspectos ou atributos dos comportamentos da pessoa, mas não como componentes separados ou componentes do comportamento. Já em sua dissertação, Kohlberg (1958) afirmou que “o ato moral ou atitude moral são definidos por critérios puramente *cognitivos*” (p. 16). “Uma observação geral e sistemática do comportamento moral, atitudes ou conceitos morais”, ele diz, “atravessa as usuais e bem arruadas fronteiras entre conhecimento moral ou crenças morais e comportamento moral ou motivação moral”, 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 da estrutura e o último depende da estrutura”. (p. 7).

O dito de Piaget (1976) é muito instigante. Quando se pensa na mensuração. Embora ele esteja afirmando que os aspectos afetivo e cognitivo do comportamento humano sejam “inseparáveis”, ele também afirma que “distintos”, isto é, que eles são passíveis de serem medidos por algum meio de observação ou medida. Se, sendo inseparáveis, significa que eles não podem ser tomados a parte como componentes,

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 opostos 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 princípios morais com os quais, mais ou menos, se está operando no nível de princípios morais. Além disso, também, muitos dilemas não são adequadamente tratados com base em regras, é, invocando-se a lei e ordem, ou regras tipo “*olho por olho, dente por dente*”.

Para a mensuração disso, a integração do juízo moral não pode ser medida em termos de sujeitos, mas apenas naquelas situações desenvolvidas; e, b) que com respeito à *relação* a alguns critérios bem definidos, os critérios poderia ser que as pessoas que seguem certo princípio moral independentemente de acordo ou não de acordo com sua opinião particular. Por exemplo, se a pessoa que vive a vida é incondicionalmente assegurado, deve-se dizer que a pessoa é “inconsistente” se ameaçar a integridade tentando impor esse valor. Como os ativistas Pró-Vida, que os enfermeiros que trabalhavam em hospitais poderiam ser chamados de moralmente inconsistentes se não agiram consistentemente.

Finalmente, Piaget (1958) e Kohlberg (1958) afirmaram que a oportunidade para o desenvolvimento moral é mais do que impulsos biológicos. O desenvolvimento moral-cognitivo devido aos exageros dos belos princípios morais. Piaget e Kohlberg foram céticos quanto ao desenvolvimento moral a partir de princípios morais específicas. Mas ambos, experientes em educação como um meio de promover o desenvolvimento moral. Infelizmente, seus postulados “lógicos” deixou-os acreditar que o desenvolvimento moral era *invariável*. De acordo com 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 de dilemas morais, tem muitas vantagens. Entre outras, apenas *uma* norma esteja envolvida na mensuração, precisamente, a norma de juízo moral cognitiva, nenhuma outra norma. Os valores morais ou atitudes estão envolvidos apenas pela virtude de seu projeto. A independência dos dois conjuntos de escores torna possível a análise das relações entre cognições morais e atitudes. Não é necessário utilizar indicadores indiretos duvidosos para conjuntos de variáveis. No passado, este método era um paradoxo. De um lado, Kohlberg (1987) afirmava que sua Escala de Juízo Moral trazia uma verdadeira medida de competência moral, de outro lado ele e seus colegas utilizavam este instrumento como um indicador do estágio de juízo moral quando eles estudavam o desenvolvimento das hipóteses de Piaget e Kohlberg.

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

	Med	Con	Estágio 6	
SS total =	\sum	\sum	\sum	x_{ij}^2
	i=tra, j=pro m=estágio 1			
MSS =	$\frac{(\sum x_{ik})^2}{24}$			
SS desvio =	SS total - MSS			

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

Variáveis Independentes (Características da Situação)			Variáveis Dependentes (Padrão de Comportamento)
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	Pro	Completamente Inaceitável
	2		
	3		
	4	Con	-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4
	5		
	6		
Dilema do Médico (Eutanásia)	1	Pro	Completamente Aceitável
	2		
	3		
	4	Con	(24 escalas de avaliação)
	5		
	6		

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

	Dilema do Operário		Dilema do Médico		\bar{x}
	<i>pro</i> 3	<i>con</i>	<i>pro</i>	<i>con</i> -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

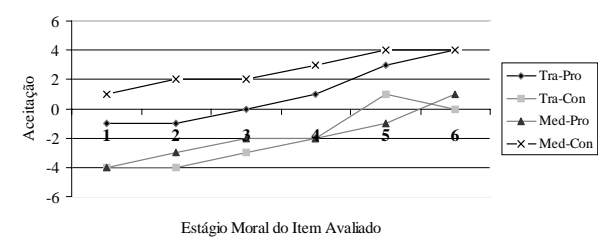


Figura 2. Gráfico das respostas do sujeito A para os itens do MJT

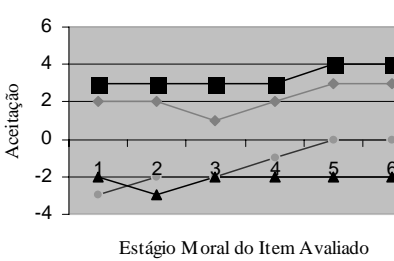


Figura 3. Gráfico das respostas do sujeito B para os itens do MJT

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

Opinião	Dilema do Operário		Dilema do Médico		x
	pro 3	con	pro	con -2	
estágio 1	Tra-Pro 2	Tra-Con -3	Med-Pro -2	Med-Con 3	0
estágio 2	2	-2	-3	3	0
estágio 3	1	-2	-2	3	0
estágio 4	2	-1	-2	3	2
estágio 5	3	0	-2	4	5
estágio 6	3	0	-2	4	5
=	13	-8	-13	20	(x estágio 1-6)²/4 =
	(xpro)²=	1089	(xcon)²=	441	Escore de Competência
SS Total=	146		SSestágio=	7,5	r²estágio (%)=
SS Média=	6		SSpro/con=	121,5	r²pro/con (%)=
SS Desvio=	140				r² Remanescente (%)=

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 outro lado, permite-nos calcular escores para aspectos

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 laboratoriais, 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

teoricamente válida da competência moral são os conteúdos encontrados em nossos achados experimentais, que são centrais da teoria estrutural cognitiva da competência moral e educação moral. (Devo mencionar que os achados os quais eu reporto aqui são estatisticamente significativos, fato, entretanto, que em si não são necessariamente significativos. Mais importantes do que os achados são *praticamente* significativos. Os resultados de dimensões de competência moral encontrados são verdadeiramente nos interesses da teoria.)

A primeira hipótese é de que a competência moral é realmente uma habilidade, e não uma atitude. Essa hipótese é suportada por nossos achados do MJT de três modos.

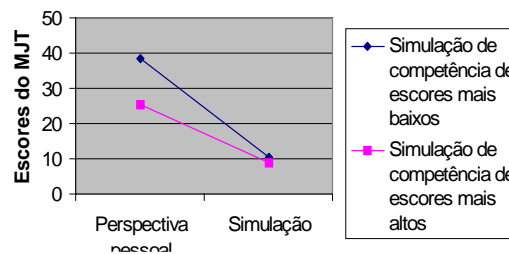
(a) *Os escores do MJT não podem ser simulados.*

Em uma replicação dos estudos de Emler, Nicolas Emler, Renwick e Meehan (1979) descobriram que os sujeitos com baixo nível de competência moral não poderiam simular escores altos de competência moral superior (veja Figura 5). Em um estudo de validade do indicador DIT para o desenvolvimento da competência moral, concluiu-se que os escores de competência moral não poderiam ser simulados usando propriedades estruturais-cognitivas. Antes, aspectos atitudinais ou emocionais poderiam. Similarmente, Meehan e colaboradores (1979) no *Inventário de Raciocínio Ético* descobriram que estes escores não poderiam ser simulados. Obviamente, ambos os instrumentos medem não apenas, mas também, menos em parte, *atitudes* morais, que são facilmente falsificadas, e não competências morais. Estes experimentos não desmentem a teoria da competência moral evolutiva, mas demonstram a validade das ferramentas de medida usadas.

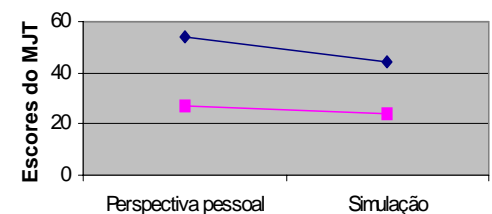
a) Experimento de Meehan e cols. (1979)

b) Experimento de Emler e cols. (1979)

c) Experimento de Lind (1993)



d) Experimento de Wasel (1993)

Figura 5. Simulação da competência do juízo moral ¹⁵

(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 MJT, 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 MJT 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 muito importantes. A primeira é, que o MJI mede as atitudes morais contradizendo a afirmação de Kohlberg de que a medida do aspecto *cognitivo* do juízo moral e o aspecto *afetivo* do juízo moral são medidos usando-se dois conjuntos distintos de medidas contradizendo a suposição básica de que os aspectos são inseparáveis. Além do mais, os achados sobre a validade não tem sido tão claras quanto poder-se-

Devido ao fato do *Teste de Juízo Moral* ser usado simultaneamente para ambos os aspectos, o paralelismo poderia ser adequadamente testado. Os escores do MJT em vários estudos de larga escala. Os dados retratam apenas uma pequena seleção de estudos. *Todos* apoiam a hipótese do paralelismo. O resultado é surpreendentemente claro e de modo consistente. Os escores do MJT para a competência do juízo moral de um sujeito correlaciona-se de modo sistêmico com as atitudes dos sujeitos em relação aos problemas de raciocínio moral como definidos por Kohlberg. Em grosso modo, pessoas com uma alta competência de juízo moral tendem a preferir o estágio mais alto e rejeitar estágios mais baixos, do que pessoas menos competentes fazem (veja Figura 6). Isso apoia a hipótese de que a competência do juízo moral com atitudes

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

a) 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.

b) No experimento de Emler e cols. (1983) o DIT - *Defining Issues Test* de

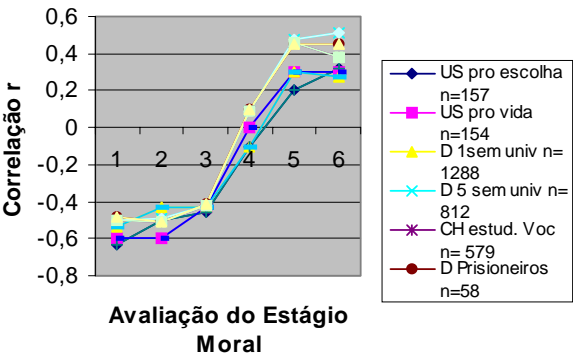


Figura 6. Paralelismo: Correlações entre competência moral e atitudes morais

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

atitudes morais e competência moral é consideravelmente pequena. Por exemplo, com objetivo de se avaliar os testes de atitude moral, uma pesquisa empírica muito menor porque, embora seus escores podem ser falsificados, os de competência moral teórica no MJT, não são afetados por tais fatores.

A terceira hipótese é de que a competência moral é principalmente um resultado de experiências educacionais na família, escola e comunidade, mais do que uma função da maturidade dos indivíduos estudados até o momento. Os resultados corrolários: o primeiro é de que a competência moral está altamente correlacionada com a qualidade de educação recebida. O segundo é que o juízo moral se correlaciona mais fortemente com a educação se os indivíduos não participaram de experiências educacionais. Parece que há muitas oportunidades para o exercício da competência moral, direcionada, necessárias para o desenvolvimento cognitivo-moral (Kohlberg, 1981).

Tabela 5. Desenvolvimento Moral e Nível de Educação

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



Notas relativas à Figura 7:

- a) 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.
- b) 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.
- c) 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 MJT e por Jim Rest (1986) e seu grupo usando o DIT. Pesquisas com o MJT 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 MJT, 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

eles não diferem em absoluto nos ganhos ao longo do tempo.

A segunda parte dessa hipótese não é apoiada com as técnicas de mensuração de Kohlberg. São inclinadas contra a regressão do desenvolvimento moral. Pesquisas com o DIT, entretanto, mostram alguma regressão em adolescentes e jovens que saíram do sistema escolar em idade teen. Como eu mencionei acima, geralmente os dados do DIT podem ser tomados como evidência empiricamente válidos do desenvolvimento moral. Portanto, esses achados não podem ser tomados puramente como um sinal de “choque” devido à adaptação ao clima anti-moral do local.

Além disso, um estudo representativo realizado na Alemanha mostrou a competência do juízo moral de adolescentes que deixaram o sistema escolar precoce. Quando tinham aproximadamente 14 anos de idade, eles tinham um desenvolvimento moral regredido (veja Figura 9, Lind, no prelo). Parece que a competência moral erode se os processos educacionais não são suficientes para que o adolescente ter alcançado um nível suficiente de competência auto-sustentável. Consequentemente, as hipóteses de seqüência

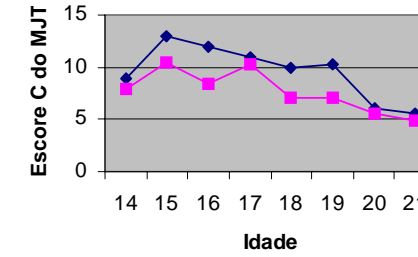
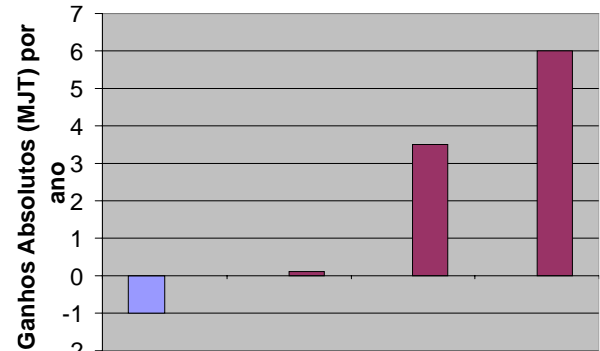


Figura 9. Regressão da competência moral

Nota: Estudo representativo realizado na Alemanha. Fonte: Bielefeld, Alemanha, Georg Lind, “Understanding Moral Development in Adolescents”.

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 uma 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 provêem 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 têm uma base teórica de sua metodologia. O que é chamada, confiabilidade, não é criatividade teórica quando a metodologia tornou-se um tipo de teste empírico.

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

A pesquisa do MJT fortemente *competência*, que eu considero uma revolução na contribuição para a compreensão de princípios morais de Piaget e Kohlberg mostram que a moralidade e a competência têm também um forte componente que não podem ser reduzidos a atitude respectivamente. Esse componente é uma nova perspectiva para a

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 bastante questionáveis e completamente irrelevantes para o índice de desenvolvimento moral.

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

Quero enfatizar novamente que a crítica ao DIT e o ceticismo em relação ao DIT, eu não acho que seja uma crítica sem valor. Conforme mencionado no meu artigo, o fenômeno estudado aqui, a habilidade moral, parece ser tão difuso que diferentes métodos produzem resultados similares. Neste caso, a validade de atitudes morais pode ser de alto interesse. Portanto, eu (ainda) considero a pesquisa do DIT válida por duas razões principais. Primeira: o DIT é limitado para intervenções e avaliações de programas conforme os experimentos citados no artigo. Segundo, mostrado, os resultados do DIT podem ser usados para melhor quando há uma proposta de intervenção. Segunda: estudos com intervenção nos quais o DIT é usado para medir os resultados, subestimam os reais dimensões dos efeitos das discussões morais (Lind, 1996a). Enquanto estudos com intervenção usando a Entrevista de Juízo Moral de Rest e cols. ou o MJT reportam um média de efeitos de 0,15, estudos com intervenção usando o DIT reportam uma média de resultados com $r = 0,05$ (acima de 0,28 (jovens adultos). Além disso, esses estudos sugerem que a educação moral é efetiva apenas quando usada. Esses achados também estão em desacordo com o uso de julgar usando o teste de competência para o julgamento de julgar (para maiores detalhes, veja Lind, 1996b).

Referências

AERA, NCME & APA (1985). *Standards for education*. 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. & Emler, 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. & Emler, 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, 1-14.
- Lind, G. (1993). *Moral und bildung. Zur kognitiven entwicklung*. Heidelberg: Springer-Verlag. n° BF723.M54 L555.
- Lind, G. (1985). *Inhalt und struktur des moralischen entwicklungsmodells*. não publicada, Curso de Psicologia, Konstanz, Alemanha.
- Lind, G. (1996a, Setembro). *The optimal development studies and an experimental design*. Trabalho apresentado no Development and Education Meeting, New York, NY, EUA.
- Lind, G. (1996b, Setembro). *Educational research on moral development*. Trabalho apresentado no Development and Education Meeting, New York, NY, EUA.
- Lind, G. (no prelo). *The psychology of moral development*. Trabalho em andamento.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological reports. *Psychological Reports*, 9, 635-694.
- Lohman, D. F. & Ippel, M. J. (1993). *Cognitive assessment toward theory-based assessment*. Em I. I. Bejar (Orgs.), *Test theory for the 21st century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meehan, K., Woll, S. B. & Abbott, E. I. (1978). Moral development and social desirability in the measurement of Research and Personality, 13, 25-38.
- Miller, G. A. (1969). *Psychology, the science of behavior*. Original publicado em 1962. New York: McGraw-Hill.
- Nucci, L. & Lee, J. (1993). Moral development and moral education. In L. Kohlberg & J. Piaget (Eds.), *Moral development and education* (pp. 69-103). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1984). The development of moral emotions. *Child Development*, 55, 101-110.
- Oser, F. (1996). Kohlberg's dormant ghost. *Journal of Moral Education*, 25, 253-275.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische entwicklung und erziehung im wertebereich*. Stuttgart: Kohlberg.
- Oser, F. & Schläfli, A. (1985). The thin line between moral and immoral behavior. Em A. Hartmann & R. Waackenhut (Orgs.), *Moral education* (pp. 155-172). Chicago: Transaction Books).
- Piaget, J. (1976). The affective unconscious. Em B. Inhelder & H. H. Chipman (Eds.), *The affective unconscious* (pp. 71-80). New York: Springer.
- Pittel, S. M. & Mendelsohn, G. A. (1966). A review and critique. *Psychological Bulletin*, 72, 1-14.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Basic Books.
- Power, C., Higgins, C. & Kohlberg, L. (1989). *Moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral dilemmas*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- 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*.